

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ГАЛІВ МИКОЛА ДМИТРОВИЧ

УДК 37 (091)(477) «18/19»(043.5)

Дисертація
РОЗВИТОК ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИХ ЗАСАД
УКРАЇНСЬКОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ
(середина ХІХ – кінець ХХ століття)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ / М. Д. Галів /

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:

Скотна Надія Володимирівна

доктор філософських наук, професор

Дрогобич – 2019

АНОТАЦІЯ

Галів М.Д. Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Міністерство освіти і науки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2019.

На підставі поєднання методологічних підходів загальнонаукового, конкретно-наукового та прикладного рівнів проаналізовано розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу як нелінійний процес конструювання вітчизняними дослідниками у 1840–1980-х рр. різнотипного джерельного та позаджерельного знання щодо педагогічної минувшини.

Сформульовано визначення «епістемологічні засади» та «український історико-педагогічний наратив». Під епістемологічними засадами розуміємо визначальні епістемні конструкти, які лежать в основі знання: світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, науково-міждисциплінарні і власне дисциплінарні (історико-педагогічні). Поняття «український історико-педагогічний наратив» визначаємо як сукупність історико-педагогічної спадщини (метатекст) дослідників минулого освіти та педагогічної думки, які проживали/проживають на теренах України або за її межами в рамках української діаспори. Зважаючи на те, що українські землі у досліджувану епоху належали до складу низки іноземних держав, єдиною можливістю окреслити приналежність істориків педагогіки до «українського історико-педагогічного наративу» є візія українського історико-географічного простору крізь призму сучасних політичних кордонів України. У цьому випадку вирішальне значення має принцип територіальності, натомість на другий план відступає поняття етнічної

приналежності і навіть національної ідентичності історика педагогіки. Тож до «українського історико-педагогічного наративу» зараховуємо тексти не лише етнічних українців, але й учених, які мали інше національне походження. Натомість у випадку з представниками української діаспори єдиним виправданим шляхом фіксації приналежності праць вченого до «українського історико-педагогічного наративу» є саме українська національна ідентичність автора текстів. Тож вітчизняний історико-педагогічний наратив виступає уявленням культурно-науковим феноменом, реконструйованим на основі маси біографічних, історіографічних, історичних фактів, сконструйованим на засадах тяглості, кумулятивності, парадигмальності, холичності, когерентності, функціональності та окресленим територіальними й ідентичнісними маркерами.

У дисертації досліджено та класифіковано історіографію проблеми і джерельну базу роботи, визначено найбільш оптимальні методологічні підходи до розв'язання проблеми. Історіографічні праці, які торкаються досліджуваної проблематики, поділено на чотири групи: з історіографії історії педагогіки; з аналізу наукового доробку окремих вітчизняних істориків педагогіки; з вивчення методологічних аспектів історико-педагогічної науки; з дослідження епістемологічних засад суміжних наук.

Розкрито вплив інтелектуальних культур (парадигм) романтизму, позитивізму, неоромантизму, марксизму на формування світоглядно-філософських засад історико-педагогічних праць вітчизняних учених. Показано прояви ідеалістичних концепцій «Духу», ідей народу як головного суб'єкта історії, всенародної освіти як одного з ключових чинників суспільного прогресу, сцієнтизму, лінійно-стадіального поступу, багатофакторності суспільного розвитку та освітньо-педагогічної, формаційної теорії та теорії класової боротьби, вчення про діалектику як закони (закономірності) організації суспільства на праці істориків педагогіки.

Експліковано прояви ліберальних, консервативних, соціалістичних і націоналістичних ідей як політично-ідеологічних засад досліджуваного наративу.

Серед них найбільш глибоко до історико-педагогічних праць вітчизняних учених середини XIX – кінця XX ст. проникли дискурси, спрямовані на підтримку освітніх реформ та права рівного доступу представників усіх соціальних станів до освіти, критика абсолютистських порядків, піднесення громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти, консервативне трактування релігії як основи національного характеру, культури та педагогіки, пропаганда соціалістичного вчення «марксистсько-ленінського» взірця, культ особи як невід’ємна складова радянської політично-ідеологічної системи тощо. Досліджено, що частина українських дослідників педагогічного минулого широко використовувала головні складові української національної ідеї: утворення повноцінної української нації, здобуття української державності, її незалежність і соборність.

Виокремлено та проаналізовано цивілізаційні уявлення істориків педагогіки середини XIX – кінця XX ст., які визначали специфіку бачення історії освіти і педагогічної думки у площині «Схід/Захід». Показано, що у працях частини дослідників виділялися слов’янофільські ідеали, інші ж учені підкреслювали західні цивілізаційні орієнтири. У наративі останніх було помітним трактування України та її педагогічної культури як специфічного цивілізаційного явища, опертого на два світи. Особливістю їхніх цивілізаційних візій стало й прагнення відмежуватися від визнання цивілізаційного впливу Польщі та Росії на українську культуру, але підкреслити її зв’язок з Заходом. З’ясовано впливи національних ідентичностей (української, російської, польської) а також етнічних рефлексій та стереотипів на імагіологічні лінії історико-педагогічної наративістики вітчизняних учених. Показано демонстрацію українськими вченими – істориками педагогіки власних релігійно-конфесійних ідентичностей, поглядів і переконань як засадничих для педагогічного історіописання. Проаналізовано впливи на праці українських дослідників педагогічної минувшини їхніх соціальних візій.

Продемонстровано синтез у вітчизняному історико-педагогічному наративі окресленої епохи науково-міждисциплінарних (філософських, історичних, філологічних, педагогічних тощо) знань. Історичні знання надавали у

розпорядження дослідників загальноісторичне (політичне, економічне, соціальне, культурне) тло розвитку подій, чисельні факти, спеціальний понятійно-категоріальний апарат. Філософські знання істориків педагогіки виявлялися насамперед у трактуванні ними світоглядних, методологічних засад певних педагогічних ідей і концепцій, які формувалися у минулому, баченні впливу філософських ідей різних епох та мислителів на інтелектуальні педагогічні конструкції. Філологічні знання особливо ставали в пригоді при аналізі документальних артефактів педагогічної минувшини, передовсім різного роду шкільної літератури. Найбільш репрезентативно в історико-педагогічному наративі вчених виступали власне педагогічні погляди, що також слугували епістемологічним підґрунтям історико-педагогічного наративу. Попри те, що різногалузеві знання залежали у першу чергу від освіти, яку зуміли здобути історики педагогіки у дитинстві та юності, в загальному контексті українського історико-педагогічного наративу вони складали цінний епістемний субстрат.

Виокремлено характерні прояви власне дисциплінарного (історико-педагогічного) знання як засади для розгортання вченими досліджень минулого освіти та педагогічної думки, зокрема джерельно-фактологічні підстави та інструментально-прикладні механізми конструювання наукового знання. Показано, що для вітчизняних істориків педагогіки притаманною була переконаність у можливості досягнення істини в її кореспондентному розумінні. Доволі часто вони покликалися й на принцип об'єктивності під якою найчастіше розуміли незаангажовану позицію дослідника щодо фактів та власних суджень про минуле, обережність в оцінках, висновках, відмежування від однобічності, «сторонничості». Відзначено, що до виокремлених із джерел фактів учені ставилися з особливим пієтетом, часто надаючи їм значення фундаменту наукового знання. Категорія «факт» розумілася вченими неоднозначно. Частина з них тлумачили факт як подію, що відбулася в дійсності, попри те, була вона безсумнівно доведена дослідниками чи ні. Інші бачили у факті безсумнівне, 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 наративності факту.

Розроблено періодизацію розвитку епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу в окреслених хронологічних межах, критеріями якої стали синхронічна та діяхронічна часова архітектоніка, типологізувальна спрямованість з урахуванням наявності антиномійних та опозиційних ідейних течій, парадигмальний та кумулятивний конструктивізм, концепція дискретності, нелінійності інтелектуальних традицій і дискурсивних практик: *перший* (1840-ві – 1880-ті рр.) – період романтично-позитивістського еkleктизму, який складається з двох етапів: 1) 1840-ві – 1860-ті рр. – панування ідей романтизму, консервативних поглядів, поширення слов'янофільських цивілізаційних візій; 2) 1860-ті – 1880-ті рр. – утвердження позитивізму, ліберальних ідей, системи «подвійних лояльностей», початок дисциплінарного самовизначення історико-педагогічної науки; *другий* (1880-ті – 1920-ті рр.) – період позитивістсько-неоромантичного плюралізму, що поділяється на два етапи: 1) 1880-ті – 1910-ті рр. – протистояння та спроби поєднання позитивістської та неоромантичної парадигм, уприсявлення модерної української національної ідентичності, початковий вплив марксизму та соціалістичної ідеології, відкрите позиціонування західної цивілізаційної ідентичності; 2) 1910-ті – 1920-ті рр. – поступова витіснення й водночас певна апробація марксистською доктриною позитивістських та неоромантичних підходів, утвердження дисциплінарної окремішності історії педагогіки; *третій* (1930-ті – 1980-ті рр.) – період домінування марксистської парадигми та радянського варіанту соціалістичної ідеології («марксизму-ленінізму»), що також включає два етапи: 1) 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; 2) 1950-ті – 1980-ті рр. – пошук шляхів удосконалення методологічного арсеналу історико-педагогічної науки,

розширення проблемно-тематичного обрію історико-педагогічних досліджень, утвердження професійної ідентичності істориків педагогіки.

У результаті дослідження подальшого розвитку набули українська історіографія історії освіти й педагогічної думки, педагогічна персонологія, історико-педагогічне джерелознавство, наукознавча проблематика теоретико-методологічних досліджень з історії педагогіки. До наукового обігу уведено та вперше проаналізовано десятки праць з історії педагогіки малознаних вітчизняних учених – істориків педагогіки, а також низку архівних документів особового характеру (конспекти наукових праць, чернетки статей, проспекти запланованих публікацій тощо).

Практична значущість дослідження полягає в розробці системи логіко-епістемологічних підходів історико-педагогічного дослідження, використання яких сприятиме підвищенню якості наукової роботи і рівня методологічної культури дослідників, посиленню зв'язків між історико-педагогічними і філософськими дослідженнями проблем освіти і педагогіки. Матеріали дослідження можуть бути використані при розробці навчальних курсів з питань методології історико-педагогічного дослідження, для розробки та вдосконалення навчальних програм та навчальних посібників, орієнтованих на підготовку педагогів-дослідників. На основі наукової роботи розроблено проект робочої програми навчальної дисципліни (варіативний компонент) «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу» для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Ключові слова: історія педагогіки, історіографія, методологія історії педагогіки, епістемологічні засади (епістеми), наратив, джерельне і позаджерельне знання, історико-педагогічне джерело.

Haliv M.D. The development of the epistemological foundations of the Ukrainian historical and pedagogical narrative (mid-nineteenth – end of twentieth century). – Manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019.

On the basis of the combination of methodological approaches of general scientific, specific scientific and applied levels, the development of the epistemological foundations of the Ukrainian historical and pedagogical narrative as a nonlinear process of various source and extra-source knowledge of the construction of pedagogical past by native researchers in the 1840s-1980s is analyzed.

The definitions of «epistemological foundations» and «the Ukrainian historical and pedagogical narrative» are formulated. Under the epistemological principles we mean the defining epistemic constructs that underlie in the core of knowledge: ideological-philosophical, political-ideological, socio-cultural, scientific-interdisciplinary and proper disciplinary (historical-pedagogical). The notion «the Ukrainian historical and pedagogical narrative» is defined as the totality of the historical and pedagogical heritage (metatext) of the researchers of education and pedagogical thought of the past who resided / reside on the territory of Ukraine or abroad within the Ukrainian diaspora. Considering that the Ukrainian lands in the studied era belonged to the number of foreign states, the only possibility to outline the affiliation of pedagogical historians to the «Ukrainian historical and pedagogical narrative» is the vision of the Ukrainian historical and geographical space through the prism of modern political borders. In this case, the principle of territoriality is crucial, instead the notion of ethnicity and even national identity of a historian of pedagogy becomes less important. Therefore, not only ethnic Ukrainians but also the scholars who belong to other nations by origin are included into the «Ukrainian historical and pedagogical narrative». Instead, in the case of the representatives of the Ukrainian diaspora, the only way of

fixing the scientist's works to the «Ukrainian historical and pedagogical narrative» is the Ukrainian national identity of the author of the texts. Therefore, the national historical and pedagogical narrative is represented by the imagined cultural and scientific phenomenon, reconstructed on the basis of biographical, historiographical, historical facts, constructed on the basis of gravity, cumulativity, paradigmality, holicity, coherence, functionality and distinguished territory and identity markers.

The historiography of the problem and the source of the work is studied, the most optimal methodological approaches to the solution of the problem are identified in the thesis. The historiographical works that deal with the problem under the study are divided into four groups: from the historiography of the history of pedagogy; from the analysis of scientific works of certain native historians of pedagogy; from the study of methodological aspects of historical and pedagogical science; from the research of the epistemological foundations of related sciences.

The influence of intellectual cultures (paradigms) of romanticism, positivism, neo-romanticism, Marxism on the formation of the ideological philosophical foundations of historical and pedagogical works of native scholars is revealed. The manifestations of idealistic concepts of «Spirit», the ideas of the people as the main subject of history, the national education as one of the key factors of social progress, scientism, linear-stage progress, the multifactorial social development and educational-pedagogical, formation theory and theory of class struggle, the study of dialectics as the laws (regularities) of the organization of society at the works of historians of pedagogy.

The manifestations of liberal, conservative, socialist and nationalist ideas as the political and ideological foundations of the studied narrative are explored. Among them, the deepest to the historical and pedagogical works of Ukrainian scientists of the mid-nineteenth – late twentieth centuries are the discourses aimed at supporting educational reforms and the right of equal access to education for all social classes, the criticisms of absolutist orders, raising public initiative and self-organization in the field of education, conservative interpretation of religion as the basis of national character, culture and pedagogics, propaganda of «Marxist-Leninist» model, the cult of an individual as an

integral part of the Soviet political and ideological system, etc. It has been researched that some Ukrainian researchers of the pedagogical past made extensive use of the main components of the Ukrainian national idea: the formation of a full-fledged Ukrainian nation, the acquisition of Ukrainian statehood, its independence and conciliarism.

The civilizational representations of the historians of pedagogy of the middle of the 19th – the end of the 20th centuries, who distinguished the peculiarities of the history of education and pedagogical thought in the «the East/ West» were singled out and analyzed. It is shown that some researchers highlighted Slavophile ideals in their works, while other scholars emphasized Western civilizational orientations. In the narrative of the latter, the interpretation of Ukraine and its pedagogical culture as a specific civilizational phenomenon based on two worlds was noticeable. The peculiarity of their civilizational visions was their desire to distance themselves from recognizing the civilizational influence of Poland and Russia on Ukrainian culture, but to emphasize its connection with the West. The influence of national identities (Ukrainian, Russian, Polish), as well as ethnic reflections and stereotypes on the imaginative lines of the historical and pedagogical narratives of native scientists has been investigated. The demonstration of Ukrainian scholars – historians of pedagogy of religious-confessional identities, views and beliefs as fundamental to pedagogical historiography is shown. The influences on the work of Ukrainian researchers of the pedagogical past of their social visions are analyzed.

The synthesis in the national historical and pedagogical narrative of the outlined era of scientific and interdisciplinary (philosophical, historical, philological, pedagogical, etc.) knowledge has been demonstrated. Historical knowledge made available to the researchers a historical (political, economic, social, cultural) background of events, numerical facts, a special conceptual and categorical apparatus. The philosophical knowledge of historians of pedagogy was manifested primarily in their interpretation of the ideological, methodological foundations of certain pedagogical ideas and concepts that were formed in the past, the vision of the influence of philosophical ideas of different eras and thinkers on intellectual pedagogical

constructions. Philological knowledge was especially useful in the analysis of documentary artifacts of the pedagogical past, especially of different kinds of school literature. The most representative in the historical and pedagogical narratives of scientists were the pedagogical views, which also served as the epistemological basis of the historical and pedagogical narrative. Although diverse knowledge depended primarily on education that historians of pedagogy were able to obtain in childhood and adolescence, in the general context of the Ukrainian historical and pedagogical narrative, they formed a valuable epistemic substratum.

The distinctive manifestations of the disciplinary (historical and pedagogical) knowledge as the basis for the deployment of the scholars of education and pedagogical thought of the past, in particular source-factual grounds and instrumental and applied mechanisms of constructing scientific knowledge are distinguished. It is shown that for the national historians of pedagogy the conviction in the possibility of reaching the truth in its correspondent sense was inherent. Quite often, they also invoked the principle of objectivity, in which they most often understood the researcher's unfocused position on the facts and their own judgments about the past, caution in judgments, conclusions, distinction from one-sidedness, "aloofness". It is noted that scientists treated the isolated facts with particular piety, often giving them the foundations of scientific knowledge. The category of «fact» was understood by scientists ambiguously. Some of them interpreted the fact as an event that actually took place, even though it was undoubtedly proved by the researchers or not. Others treated it as an unquestionable, logically proven assertion of reality, which a researcher of the past utters on the ground of appropriate logical procedures. However, most often scientists perceived the fact in both meanings, gradually approaching a certain awareness of the narrative of the fact.

The periodization of the development of the epistemological foundations of the Ukrainian historical and pedagogical narrative within the chronological boundaries has been worked out, the criteria of which were synchronic and diachronic temporal architectonics, typologic orientation, taking into account the presence of antinomial and

oppositional ideological currents, paradigmatic and cumulative constructivism, the concept of discretion, non-linearity of intellectual traditions and discourse practices: *the first* (1840s – 1880s) – the period of romantic-positivist eclecticism, consisting of the stages: 1) 1840s – 1860s – the domination of the ideas of romanticism, conservative views, propagation of Slavophile civilizational visions; 2) 1860s – 1880s – the affirmation of positivism, liberal ideas, the system of «double loyalties», the beginning of disciplinary self-determination of historical and pedagogical science; *the second* (1880's – 1920's) – the period of positivist-neo-romantic pluralism, which is divided into two stages: 1) 1880's – 1910's – confrontation and attempts to combine positivism and neo-romantic paradigms, the introduction of modern Ukrainian national identity, the initial influence of Marxism and socialist ideology, the open positioning of Western civilizational identity; 2) 1910s – 1920s – gradual displacement and at the same time some validation of the Marxist doctrine of positivist and neo-romantic approaches, the establishment of a disciplined separate history of pedagogy; *the third* (1930s – 1980s) – the period of dominance of the Marxist paradigm and the Soviet version of socialist ideology («Marxism-Leninism»), which also includes two stages: 1) 1930s – 1950s – determining influence of ideological-propaganda rhetoric and totalitarian ideological-conceptual constructs (in particular, the cult of personality), the beginning of the combination of class and national discourses, the dominance of synthesizing approaches; 2) 1950s – 1980s – the search for the ways to improve the methodological arsenal of historical-pedagogical science, the expansion of the problematic-thematic horizon of historical-pedagogical studies, the confirmation of the professional identity of historians of pedagogy.

As a result of the research, Ukrainian historiography of educational history and pedagogical thought, pedagogical personology, historical and pedagogical source studies, and scientific issues of theoretical and methodological studies on the history of pedagogy acquired further development. Dozens of works on the history of pedagogy by little-known native scientists – historians of pedagogics and a number of archival

documents of a personal nature (abstracts of scientific works, drafts of articles, prospectuses of planned publications, etc.) are introduced and analyzed.

The practical significance of the study lies in the development of the system of logico-epistemological approaches to historical and pedagogical research, the use of which will contribute to improving the quality of scientific work and the level of methodological culture of researchers, strengthening the links between historical and pedagogical and philosophical studies of educational problems. The research materials can be used in the development of academic courses on the methodology of historical and pedagogical research, for the development and improvement of educational programs and manuals aimed at training teacher-researchers. On the basis of the scientific work, a draft work program of the discipline (variant component) «The Epistemology of the Ukrainian historical and pedagogical narrative» was developed to prepare the applicants for the third (educational and scientific) level of higher education.

Key words: the history of pedagogy, historiography, methodology of history of pedagogy, epistemological foundations (epistemes), narrative, source and extra-source knowledge, historical and pedagogical source.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. 614 с.
2. Галів М. Педагогічно-характерологічні ідеї Григорія Ваценка і сучасність. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Полтава, 2008. Вип. 6 (64). С. 194–203.
3. Галів М. «Актуальність-неактуальність» вивчення творчості Антона Макаренка. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4. С. 40–51.
4. Галів М. Історико-педагогічне джерело та встановлення істини в історико-педагогічній науці (думки крізь призму поглядів Єжи Топольського). *Педагогічний дискурс*. Зб. наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 135–140.
5. Галів М. Епістемологія наративного підходу в історико-педагогічній науці. *Молодь і ринок*. 2014. № 2 (109). С. 74–80.
6. Галів М. Шкільництво українсько-польського пограниччя: черговий здобуток у дослідженні проблеми. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 90–97.
7. Галів М. Об’єктивність як проблема історико-педагогічного наративу. *Молодь і ринок*. 2014. № 4 (111). С. 75–81.
8. Галів М. Епістемологічні засади історико-педагогічних поглядів Ілярія Карбулицького. *Молодь і ринок*. 2015. № 4 (123). С. 77–84.
9. Галів М. Релігійно-конфесійні візії в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початок XX ст.). *Наукові записки: збірник наукових статей*. Київ : В-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. СХХІV. С. 43–52.

10. Галів М. Позитивізм як теоретико-методологічне підґрунтя українського історико-педагогічного наративу (друга половина XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк, 2015. № 1 (302). С. 15–21.
11. Галів М. Релігійно-національні візії в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон, 2016. Вип. LXXIV. Т. 1. С. 22–28.
12. Галів М. Джерельне знання в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. S. 6–15.
13. Галів М. Доктрина позитивізму в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 1. С. 23–31.
14. Галів М. Суспільно-політичні ідеї в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С. 113–118.
15. Галив Н. Влияние романтизма на историко-педагогический нарратив Николая Лавровского. *Modern Science – Moderní věda*. Praha, 2016. № 3. S. 98–104.
16. Галів М. Критика писемних джерел в історико-педагогічних працях Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2016. Вип. 4 (86). С. 51–55.
17. Галів М. Герменевтико-методичні технології вивчення писемних джерел в історико-педагогічному наративі Миколи Лавровського. *Молодь і ринок*. 2016. № 9 (140). С. 73–79.
18. Галів М. Світогляд і цінності Миколи Лавровського як епістемологічні засади його історико-педагогічних праць. *Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. S. 39–44.

19. Галів М. Вплив романтизму на український історико-педагогічний наратив (XIX – початок XX ст.). *Traectoria Nauki / Path of Science*. 2017. Vol. 3. No 7. S. 1.1–1.12.
20. Галів М. Категорія «факт» в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Молодь і ринок*. 2017. № 5 (148). С. 94–99.
21. Галів М. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічному наративі (на прикладі наукових праць Миколи Лавровського). *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. Мукачево, 2017. Вип. 1 (5). С. 13–16.
22. Галів М. Консервативні ідеї в історико-педагогічному наративі Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 3. С. 9–13.
23. Галів М. Методика опрацювання джерел в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2017. Вип. 33. С. 279–290.
24. Галів М. Педагогічні рефлексії Миколи Маккавейського в його історико-педагогічному наративі (кінець XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогічні науки*. Одеса, 2017. Вип. 6 (119). С. 21–26.
25. Галів М. Релігійно-філософські погляди в історико-педагогічному наративі Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153). С. 72–78.
26. Галів М. Загальнофілософські засади історико-педагогічного наративу Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла*

- Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 219–223.*
27. Галів М. Критика та інтерпретація джерел в історико-педагогічних дослідженнях Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси, 2018. № 7. С. 21–28.
28. Галів М. Позаджерельні знання в працях Миколи Петрова з історії освіти (друга половина XIX – початок XX ст.): епістемологічний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Київ, 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 99–103.
29. Галив Н. Использование письменных исторических источников в трудах Николая Ивановича Петрова по истории образования (вторая половина XIX – начало XX в.). *Traectoria Nauki / Path of Science.* 2018. Vol. 4. No 5. S. 3009–3019.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Галів М. Світський гуманізм і українська педагогіка. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи: зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 15–16 травня 2009 р. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2009. С. 222–227.*
31. Галів М. Міф піднесеного (сублімації) в історико-педагогічній науці. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: тези I-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 21–22 листопада 2013 р. Дрогобич : Посвіт, 2013. С. 187–189.*
32. Галів М. До питання про структуру історико-педагогічного знання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: тези II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 25 квітня 2014 р. Дрогобич : Посвіт, 2014. С. 106–107.*

33. Галів М. Полонофобські інтенції в українському історико-педагогічному наративі другої половини XIX – початку XX ст. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: тези III-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 26–27 березня 2015 р. Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 187–188.
34. Галів М. Між толерантністю і ксенофобією: національні рефлексії та стереотипи в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початку XX ст.). *По той бік Дніпра: вплив контрверсійних образів «іншого українця» на формування ментальних кордонів*: наук. зб. Запоріжжя : Інтер-М, 2015. С. 26–32.
35. Галів М. Ліберальні ідеї в історико-педагогічних працях Дмитра Багалія. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матер. I-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 листопада 2015 р. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич, 2015. С. 97–98.
36. Галів М. Вплив філософії романтизму на історико-педагогічні погляди Миколи Лавровського. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матер. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 березня 2016 р. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич, 2016. С. 209–211.
37. Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Миколи Лавровського. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: зб. матер. I-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2016. С. 124–126.
38. Галів М. Слов'янофільські ідеї в історико-педагогічному наративі Миколи Лавровського. *ΛΟΓΟΣ: The scientific potential of the present: Proceeding of the International Scientific Conference December 1, 2016 in the city St. Andrews, Scotland, UK*, 2016. P. 35–39.
39. Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Івана Франка. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні*

рішення і підходи: зб. матер. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2017. С. 158–160.

40. Галів М. Аксіологічні підстави історико-педагогічних праць Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: зб. матер. III-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2017. С. 151–153.*
41. Галів М. Мова радянського тоталітаризму в історико-педагогічних працях другої половини 1940-х – початку 1950-х рр. *Тенденції розвитку психології та педагогіки: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 2–3 листопада 2018 р. Київ, 2018. Ч. 1. С. 11–13.*

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

42. Галів М. Реалізація ідеї національної автентичності української педагогіки у творчості Омеляна Вишневецького. *Збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Дрогобич : Посвіт, 2012. Вип. I. С. 78–84.*
43. Галів М. Категорія «вітчизняна педагогіка» в сучасному українському історико-педагогічному дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 32–39.*
44. Галів М. Дискусія про періодизацію історії радянської школи і педагогіки в журналі «Советская педагогика» (1958–1959). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених. Дрогобич : Посвіт, 2014. Вип. 8. С. 204–212.*
45. Галів М. Теорія класової боротьби в історико-педагогічних працях Геннадія Жураківського. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених. Дрогобич : Посвіт, 2014. Вип. 9. С. 74–80.*
46. Галів М. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початок XX ст.). *Актуальні питання гуманітарних наук:*

- міжвузівський зб. наук. праць молодих учених. Дрогобич: Посвіт, 2014. Вип. 10. С. 190–197.
47. Галів М. Світоглядно-методологічні засади педагогічної творчості Омеляна Вишневського. *Педагогічна думка*. Львів, 2016. № 2. С. 21–26.
48. Галів М. Позаджерельне знання в історико-педагогічному наративі Івана Франка: епістемологічний аналіз. *Галичина. Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис*. Івано-Франківськ, 2017. Ч. 29–30. С. 285–296.
49. Haliv M. The national policies of the Russian and Austro-Hungarian empires' in Volhynia and Galicia (at the beginning of the XX century): a comparative analysis. *Східноєвропейський історичний вісник*. 2018. Вип. 7. С. 65–74.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	24
ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ	39
1.1. Історіографія проблеми та джерельна основа дослідження.....	39
1.2. Методологія і категоріальний апарат дослідження.....	55
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ЕВОЛЮЦІЯ СВІТОГЛЯДНО-ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД	
УКРАЇНСЬКОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ	
(середина ХІХ – кінець ХХ ст.)	75
2.1. Вплив романтизму на історико-педагогічний наратив вітчизняних учених.....	75
2.2. Епістемі позитивізму як засади історико-педагогічних досліджень в Україні.....	89
2.3. Ідеї неоромантизму в українському історико-педагогічному наративі.....	105
2.4. Марксизм як світоглядно-філософський фундамент історико-педагогічних досліджень українських учених.....	123
Висновки до другого розділу	155
РОЗДІЛ 3. ПОЛІТИЧНО-ІДЕОЛОГІЧНІ ДОКТРИНИ ЯК	
ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ УКРАЇНСЬКОГО ІСТОРИКО-	
ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ (40-ві рр. ХІХ – 80-ті рр. ХХ ст.)	
3.1. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі.....	157
3.2. Консервативні тенденції у працях вітчизняних істориків педагогіки ...	178
3.3. Вплив соціалістичної ідеології та політичних реалій СРСР на український історико-педагогічний наратив.....	193
3.4. Ідеологія націоналізму як підстава історико-педагогічних текстів українських учених.....	224

Висновки до третього розділу.....	237
РОЗДІЛ 4. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ	
(середина XIX – кінець XX ст.)	239
4.1. Цивілізаційні уявлення вітчизняних авторів історико-педагогічних праць	239
4.2. Етнонаціональні підтексти в українському історико-педагогічному наративі	272
4.3. Релігійно-конфесійні візії у працях вітчизняних істориків педагогіки...	296
4.4. Соціальні погляди українських учених у дослідженнях педагогічної минувшини.....	306
Висновки до четвертого розділу.....	318
РОЗДІЛ 5. СИНТЕЗ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ НАУКОВИХ ЗНАНЬ В УКРАЇНСЬКОМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ (1840-ві – 1980-ті рр.).....	320
5.1. Непедагогічні різногалузові наукові знання у вітчизняному історико-педагогічному наративі	320
5.2. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічних працях українських дослідників.....	333
5.3. Історичний час в інтерпретаціях українських істориків педагогіки.....	343
Висновки до п'ятого розділу.....	357
РОЗДІЛ 6. ДИСЦИПЛІНАРНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ НАУКОВОГО ЗНАННЯ УКРАЇНСЬКИМИ ІСТОРИКАМИ ПЕДАГОГІКИ (середина XIX – кінець XX ст.)	359
6.1. Предмет і завдання історії педагогіки як науки в трактуванні вітчизняних учених.....	359
6.2. Принципи історико-педагогічного дослідження у текстах українських науковців.....	375
6.3. Погляди вітчизняних дослідників на історико-педагогічне	

джерело.....	395
6.4. Категорія «факт» в українському історико-педагогічному наративі.....	411
Висновки до шостого розділу.....	421
ВИСНОВКИ.....	424
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	436
ДОДАТКИ	541

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АПН – Академія педагогічних наук
ВКП(б) – Всесоюзна Комуністична партія (більшовиків)
ЗУНР – Західноукраїнська Народна Республіка
ІНО – Інститут народної освіти
КП(б)У – Комуністична партія (більшовиків) України
КПРС – Комуністична партія Радянського Союзу
КПУ – Комуністична партія України
НДІП – Науково-дослідний інститут педагогіки
НЕП – нова економічна політика
НКО (Наркомос) – Народний комісаріат освіти
РНК – Рада народних комісарів
РПЦ – Російська православна церква
РРФСР – Російська Радянська Федеративна Соціалістична Республіка
РСДРП – Російська соціал-демократична робітнича партія
Соцвих – соціальне виховання як система освіти в Україні 1920-х рр.
СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік
УНР – Українська Народна Республіка
УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка
ЦК – Центральний комітет (ВКП(б), КПРС, КП(б)У, КПУ)

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток наукового знання тісно пов'язаний з «саморефлексією науки», здійснюваної вченими щодо інтелектуального продукту певної галузі знань. Вона постала майже одночасно із зародженням сциєнтистської думки й слугувала ефективним механізмом виявлення здобутків і недоліків процесу пізнавальної діяльності, накопичення наукового знання, удосконалення дослідницьких процедур та інтелектуальних практик. Не була винятком й історія педагогіки, що зародилася в Німеччині наприкінці XVIII ст. у межах досліджень історичної генези освіти і культури, а в першій половині XIX ст. зайняла свою нішу в річищі педагогічної думки, що стрімко розвивалася. Різного рівня саморефлексійна активність спостерігалася і в українській історико-педагогічній науці, сприяючи поглибленому розумінню методологічно-пізнавальних процесів, формуванню і мінливості структури наукового знання й, зрештою, конституюванню наукового апарату історії педагогіки.

На сучасному ж етапі розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки особливого значення набули дослідження методології наукового знання. Цьому сприяли два чинники: 1) епістемологічна революція в науковій гуманітаристиці, пов'язана зі зміною пізнавальних орієнтирів і стратегій в епоху постмодерну та постнекласичної науки. Починаючи з 60–70-х рр. XX ст., коли було поставлено під сумнів глибинні засади епістемології класичної і некласичної наук, проблематика осмислення процесу формування, трансформації змісту, структури наукового знання стала особливо значущою і першорядно атрибутивною частиною будь-якої науки; 2) суспільно-політичні та соціально-економічні, а відтак й інтелектуально-ідеологічні зміни на теренах Східної Європи, у тому числі України, на межі 1980–1990-х рр., зумовлені крахом СРСР і радянського соцтабору, специфічного укладу життя з характерними цінностями, ідеологемами, суспільними стереотипами та методологічною моделлю наукових досліджень. Ці трансформації детермінували активні пошуки нових методологічних парадигм, логіко-епістемологічних засад наукових досліджень, а отже, й пошуки відповідей

на питання про природу наукового знання, зокрема й педагогічного, історичного та історико-педагогічного.

Згадані процеси привертають увагу вчених до епістемології – філософської теорії наукового знання, що характеризує знання як таке, його будову, функціонування і розвиток. Епістемологія історико-педагогічного знання відтак постає як «знання про історико-педагогічне знання», «вторинна рефлексія» щодо мислення дослідника, історика педагогіки, який формує знання. Останнє ж у науковому просторі репрезентоване здебільшого у вигляді наративу як способі буття знання у формі тексту.

Формування наративної філософії історії, тобто експлікація наративу на весь процес історичного пізнання і надання йому самостійного теоретичного значення (Л. Зашкільняк), припадає на кінець 70-х – 80-ті рр. XX ст. Відтоді проблематика наративу настільки швидко і всеосяжно увійшла в гуманітарні науки, що на сьогодні дослідники фіксують розмаїття його теорій: неоаристотелівську, діалогічну, психоаналітичну, герменевтичну, феноменологічну, семіотичну, постструктуралістську, деконструктивістську тощо. Тож наратив, наративізм набули статусу епістемного дискурсу (І. Починок). Зважаючи на це, актуалізується необхідність комплексно дослідити епістемологічні засади вітчизняної історико-педагогічної науки з позицій поміркованого наративізму.

Логіко-епістемологічні моделі гуманітарних наук, зокрема історичної, досліджувалися у працях зарубіжних філософів та методологів В. Агафонов, Ф. Анкерсмита, Р. Арона, М. Бевіра, М. Богуславського, В. Вжосека, Л. Вітгенштайна, Т. Гаскела, А. Данто, Н. Копосова, Г. Корнетова, Л. Кузеванова, Т. Куна, В. Лекторського, А. Мегіла, П. Новіка, К. Поппера, Б. Расела, Д. Раскіна, П. Рікера, Г. Ріккерта, Й. Рюзена, Є. Топольського, І. Троцук, Г. Вайта, М. Фуко та ін. Серед українських учених ці аспекти стали об'єктом уваги О. Богдашиної, І. Колесник, В. Космини, М. Кругляк, Т. Ліщук-Торчинської, В. Мельника, В. Петрушенка, М. Поповича, І. Починок та ін.

Сьогодні провідними українськими вченими активно розробляється пізнавально-методологічний компонент епістемології історико-педагогічної науки. Серед них відзначимо праці О. Адаменко, Г. Васяновича, Л. Ваховського, А. Вихруща, С. Гончаренка, Л. Голубничої, Н. Гупана, Н. Дічек, Є. Коваленко, Н. Сейко, І. Стражнікової, О. Сухомлинської та ін. Певним епістемологічним аспектам (структура знання, онтологічні витоки історико-педагогічного знання, рефлексивність знання) присвячені статті Л. Ваховського, Н. Гупана, О. Сухомлинської та ін. Поза тим доводиться констатувати, що й досі немає комплексних досліджень розвитку епістемологічних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу.

Відзначимо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти важливого значення набуває якісна підготовка педагогів-дослідників, здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, зокрема зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Цей аспект актуалізований законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Тож спричинена розвитком сучасної науки, освіти і суспільними процесами актуальність окресленої проблеми, інтеграція окремих наукових дисциплін і поширення полідисциплінарних студій, недостатність досліджень епістемології вітчизняної історико-педагогічної науки та необхідність осмислення її концептуальних положень в історичному вимірі зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова комплексної наукової проблеми «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (номер державної реєстрації 0113U001233). Тему

дисертації затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Іван Франка (протокол № 1 від 23 січня 2014 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 27 травня 2014 р.).

Мета дослідження полягає у здійсненні комплексного аналізу розвитку епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу другої половини XIX – кінця XX ст.

Завдання дослідження:

- 1) визначити та проаналізувати теоретико-методологічні підстави дослідження;
- 2) розкрити світоглядно-філософські засади вітчизняного історико-педагогічного наративу;
- 3) охарактеризувати політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави українського історико-педагогічного наративу;
- 4) висвітлити соціокультурні ідентичності як епістемологічні засади історико-педагогічних праць вітчизняних учених;
- 5) показати синтез міждисциплінарних наукових знань в українському історико-педагогічному наративі;
- 6) з'ясувати погляди вітчизняних дослідників на дисциплінарні засади конструювання історико-педагогічного знання.

Об'єкт дослідження – історико-педагогічні дослідження вітчизняних учених представлені у їхніх наративах середини XIX – кінця XX ст.

Предмет дослідження – еволюція епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу окресленого періоду.

Хронологічні межі дослідження – *нижня* – середина XIX ст. – зумовлена появою перших наукових історико-педагогічних наративів вітчизняних авторів (Й. Міхневич, М. Булгаков, 1843); *верхня* – кінець XX ст. – збігається із початком кардинальних змін епістемологічних засад української історико-педагогічної

науки, пов'язаних із руйнацією марксистської парадигми. Чітко окресленої дати цей процес не має, однак українські дослідники (Н. Гупан, О. Сухомлинська) вказували на 1985 р. як хронологічну межу, щодо якої можна вести мову про початок переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення сучасної національної науки. Відтак дослідження охоплює епоху становлення та розвитку українського історико-педагогічного наративу від 1843 до 1985 р.

Концепція дослідження. Епістемологічні (логіко-пізнавальні і структурно-знаннєві) засади вітчизняної історії педагогіки формувалися, розвивалися і видозмінювались, починаючи з середини XIX ст. Їхній розвиток простежується передовсім у педагогічному історіописанні – історико-педагогічному наративі, що має надзвичайно багату історію розвитку, досліджену Н. Гупаном, І. Стражніковою, О. Сухомлинською, О. Черкасовим та ін. Як відомо, наукове знання репрезентується насамперед наративом – текстуальною формою представлення проведених досліджень, їх результатів. Звісно, існує й позанаративна форма наукового знання – інтелектуально-мисленнєва, раціонально-емпірична діяльність ученого, значно ширша, масштабніша і ґрунтовніша, порівняно з її наративним утіленням. Однак саме наратив є платформою удоступнення наукового знання для «республіки вчених» і водночас єдиною можливим джерелом експлікації епістемологічних засад, що склали фундамент еволюції та розвитку науки.

Здійснюючи аналіз розвитку епістемологічних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX ст.), спираємося на положення про поєднання в наративі двох рівнів знань: позаджерельних і джерельних.

Позаджерельне знання трактуємо 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. Засадами позаджерельного знання

вважаємо: світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, міждисциплінарні і дисциплінарні, інструментально-методологічні знання.

Джерельне знання характеризуємо як знання, виокремлене з історико-педагогічних джерел за допомогою науково-методологічного інструментарію. Відповідна методика критики джерел дає змогу дослідникові «сконтактуватися» з історичною реальністю. Джерела, крім інтерпретаційного суперстрату, містять т.зв. «базові (безпосередні) відомості» про події, дати, місця, явища, людей тощо, на основі яких ученими формулюються «базові твердження», що становлять історико-педагогічні факти. Власне сама методика критики джерел належить до позаджерельної складової знання, але її застосування допомагає вченому сформувати джерельне знання, яке найчастіше номінується поняттям «факт» і, безумовно, є епістемологічною засадою наративу.

Проінтерпретована сукупність позаджерельних і джерельних знань репрезентується дослідником у науковому тексті. Її представлення відбуваються шляхом пояснювально-обґрунтовувальних процедур, застосування відповідних методів та аргументації, конструюванням наукових гіпотез, теорій і концепцій.

Концепція дослідження полягає у різнобічному аналізі історичної генези згаданих засадничих компонентів історико-педагогічного наративу, виявленні закономірностей та ідеографічних особливостей їх розвитку, спільних, схожих, тотожних і відмінних, суперечливих, антагоністичних епістемологічних ідей та процесів у контексті еволюції українського історико-педагогічного наративу.

Методологія дослідження є кількарівневим комплексом принципів і методів пізнання, застосування яких спричинене міждисциплінарним характером роботи. В основу дослідження закладено передовсім сучасні досягнення теорії пізнання, закони діалектики, а також визначальні загальнофілософські (аксіологічний, синергетичний, парадигмальний, герменевтичний, соціокультурний, цивілізаційний, феноменологічний); конкретно-наукові (наративний, імагінологічний, соціолінгвістичний, біографічний та просопографічний, синхронно-діахронічний, системний і комплексний) підходи.

Інструментально-технологічну складову методології дослідження становлять загальнонаукові та спеціально-історичні, міждисциплінарні **методи дослідження**. До перших зараховуємо методи аналізу, синтезу, дедукції, індукції, порівняння, класифікації, періодизації, узагальнення, що дають можливість аргументувати і обґрунтувати основні положення дослідження. До других – *історико-генетичний*, який застосовується для послідовного розкриття становлення, розвитку і трансформацій епістемологічних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу другої половини XIX – кінця XX ст.; *історико-порівняльний* – для зіставлення, виявлення спільних і відмінних рис різних епістемологічних парадигм, засадничих положень, гіпотез, теорій і концепцій українських учених; *історико-типологічний* – для з'ясування одиничних, особливих і загальних епістемологічних явищ вітчизняного педагогічного історіописання зазначеного періоду; *історико-системний* – для структурно-функціонального аналізу й декомпозиції системних рівнів і ланок епістемологічних засад історико-педагогічних напрацювань українських авторів. До третіх – *реконструкції і конструювання* – для виявлення історико-педагогічних фактів і побудови гіпотез й концепцій щодо розвитку епістемологічних засад у працях вітчизняних учених з історії педагогіки; *контекстуально-інтерпретаційний* – для встановлення контекстів формування і рецепції епістемологічних засад українськими істориками педагогіки та здійснення на підставі контекстуалізації власне інтерпретації інформації, закладеної в наративах; *когнітивного картування* – для відображення каузальної багаторівневої епістемологічної програми історико-педагогічних текстів шляхом предикації (розпізнавання й вибору оптимальної гіпотези) і здійснення її когнітивного моделювання у вигляді спрощеної, схематизованої «карти»; *лексико-семантичний* та *логіко-семантичний* – для з'ясування семантичних аспектів сповненої метафор і тропів мови істориків педагогіки (бо ж «наука конструюється засобами мови» (Б. Расел)).

Методологія дослідження розвитку епістемологічних засад вітчизняної історико-педагогічної науки, з огляду на міждисциплінарність досліджуваної

проблематики, повинна відзначатися плюралістичністю. Вона формується під час постановки кожного нового дослідницького завдання й коригується за умови зміни характеристик досліджуваного об'єкта.

Теоретичною основою дисертації є положення щодо: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, В. Скотний, Н. Скотна та ін.); епістемології як філософської теорії наукового знання (В. Агафонов, М. Богданович, К. Гемпель, О. Комар, Т. Кун, В. Лекторський, Т. Ліщук-Торчинська, П. Матвієнко, А. Мегіл, В. Петрушенко, К. Поппер, Г. Ріккерт, М. Рузавін, Т. Філіппова, Я. Яскевич та ін.); філософії історії та епістемології історичної науки (Ф. Анкерсміт, Р. Арон, М. Барг, М. Бевір, Г. Вайт, В. Вжосек, Є. Гедимін, А. Данто, Є. Доманська, Т. Дройзен, В. Дьяков, Ю. Зарецький, І. Ковальченко, І. Колесник, Р. Колінгвуд, Н. Копосов, Л. Кузеванов, О. Лаппо-Данилевський, П. Новік, П. Рікер, Ш. Сеньобос та Ш. Ланглуа, Є. Топольський та ін.); положення історіографії історії педагогіки (Б. Бім-Бад, М. Гончаров, М. Гриценко, М. Грищенко, Н. Гупан, М. Даденков, О. Дзеверін, Е. Дніпров, С. Іванов, Ю. Істратов, Г. Корнетов, Ф. Корольов, І. Огороднікова, А. Піскунов, В. Помагайба, З. Равкін, Д. Раскін, О. Русько, С. Савіна, К. Салімова, І. Стражнікова, С. Чавдаров, В. Чепелєв, О. Черкасов, Ф. Фрадкін та ін.); теоретичні положення у галузі методології історико-педагогічного дослідження (О. Адаменко, Л. Березівська, Б. Бім-Бад, С. Бобришов, М. Богуславський, Л. Ваховський, А. Вихрущ, В. Вихрущ, О. Вишневський, Л. Вовк, О. Вознюк, Л. Голубнича, А. Готалов-Готліб, Н. Гупан, Н. Дічек, Е. Дніпров, Г. Іваниця, Є. Коваленко, Г. Корнетов, О. Петренко, Д. Раскін, Н. Сейко, О. Сухомлинська, Є. Хриков, М. Ярмаченко та ін.); ідеї педагогічної персонології (Г. Бєлан, Л. Голубнича, Н. Дічек, О. Сухомлинська та ін.).

Джерельну основу дисертації склали історіографічні джерела – праці вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки середини XIX – кінця XX ст. (синтетичні історико-педагогічні дослідження, статті, монографії, рецензії, критичні огляди, мемуари тощо). Спираючись на джерелознавчу концепцію

І. Колесник, виділено три групи джерел: 1) «конкретний текст» історика педагогіки (окремі історико-педагогічні праці); 2) «великий текст» історика педагогіки (сукупно його наукова історико-педагогічна спадщина); 3) «історико-культурний контекст» (усі матеріали, що розкривають культурно-історичні умови діяльності історика педагогіки).

Організація дослідження. Науковий пошук здійснювався упродовж 2008–2018 рр. й охоплював три етапи:

на першому етапі (2008–2013) теоретично осмислювалася проблема, формулювалася тема дисертації, розроблялася програма дослідження, визначалися його мета, предмет і об’єкт, здійснювався загальний історіографічний аналіз проблеми, формувався поняттєво-категоріальний апарат наукового пошуку;

на другому етапі (2014–2017) розширювалася та вивчалася джерельна база дослідження, системно аналізувалися світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, міждисциплінарні та інструментально-прикладні засади історико-педагогічного наративу;

на третьому етапі (2017–2018) узагальнювалися результати наукових пошуків, визначалися перспективи подальших досліджень у річищі епістемології педагогіки, розроблялася програма навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки.

Упродовж окреслених етапів здійснювалася апробація результатів наукового пошуку у публікаціях, доповідях на наукових і науково-практичних конференціях в Україні та за кордоном.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* у вітчизняній педагогічній науці здійснено комплексний аналіз розвитку епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст., а саме: досліджено й класифіковано історіографію проблеми і джерельну базу роботи, визначено найбільш оптимальні методологічні

підходи до розв'язання проблеми; розкрито вплив інтелектуальних культур романтизму, позитивізму, неоромантизму, марксизму на формування світоглядно-філософських засад історико-педагогічних праць вітчизняних учених; експліковано прояви ліберальних, консервативних, соціалістичних і націоналістичних ідей як політично-ідеологічних засад досліджуваного наративу; виокремлено та проаналізовано цивілізаційні уявлення істориків педагогіки середини XIX – кінця XX ст., які визначали специфіку бачення історії освіти і педагогічної думки у площині «Схід/Захід»; з'ясовано впливи національних ідентичностей (української, російської, польської), а також етнічних рефлексій та стереотипів на імагіологічні лінії історико-педагогічної наративістики вітчизняних учених; показано демонстрацію українськими вченими – істориками педагогіки – власних релігійно-конфесійних ідентичностей, поглядів і переконань як засадничих для педагогічного історіописання; проаналізовано впливи на праці українських дослідників педагогічної минувшини їхніх соціальних візій; упривнено синтез у вітчизняному історико-педагогічному наративі окресленої епохи науково-міждисциплінарних (філософських, історичних, філологічних, педагогічних тощо) знань; виокремлено характерні прояви власне дисциплінарного (історико-педагогічного) знання як засади для розгортання ученими досліджень минулого освіти і педагогічної думки, зокрема джерельно-фактологічні підстави та інструментально-прикладні механізми конструювання наукового знання; розроблено періодизацію розвитку епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу в окреслених хронологічних межах, критеріями якої стали синхронічна і діяхронічна часова архітектоніка, типологізувальна спрямованість з урахуванням наявності антиномійних і опозиційних ідейних течій, парадигмальний та кумулятивний конструктивізм, концепція дискретності, нелінійності інтелектуальних традицій і дискурсивних практик: *перший* (1840-ві – 1880-ті рр.) – період романтично-позитивістського еклектизму, який складається з двох етапів: 1) 1840-ві – 1860-ті рр. – панування ідей романтизму, консервативних поглядів, поширення слов'янофільських

цивілізаційних візій; 2) 1860–1880-ті рр. – утвердження позитивізму, ліберальних ідей, системи «подвійних лояльностей», початок дисциплінарного самовизначення історико-педагогічної науки; *другий* (1880–1920-ті рр.) – період позитивістсько-неоромантичного плюралізму, що поділяється на два етапи: 1) 1880–1910-ті рр. – протистояння і спроби поєднання позитивістської та неоромантичної парадигм, упрямлення модерної української національної ідентичності, початковий вплив марксизму і соціалістичної ідеології, відкрите позиціонування західної цивілізаційної ідентичності; 2) 1910–1920-ті рр. – поступове витіснення й водночас певна апробація марксистською доктриною позитивістських і неоромантичних підходів, утвердження дисциплінарної окремішності історії педагогіки; *третій* (1930–1980-ті рр.) – період домінування марксистської парадигми та радянського варіанту соціалістичної ідеології («марксизму-ленінізму»), що також включає два етапи: 1) 1930–1950-ті рр. – визначальний вплив ідеологічно-пропагандистської риторики та тоталітарних ідейно-концептуальних конструктів (зокрема, культу особи), початок поєднання класового і національного дискурсів, домінування синтезувальних підходів; 2) 1950–1980-ті рр. – пошук шляхів удосконалення методологічного арсеналу історико-педагогічної науки, розширення проблемно-тематичного обрію історико-педагогічних досліджень, утвердження професійної ідентичності істориків педагогіки.

Удосконалено методологію пізнання такого культурного-наукового феномену, як український історико-педагогічний наратив на основі поєднання методологічного плюралізму і методологічного релятивізму, пізнавальних стратегій аналітичної та наративної філософії історії. *Розширено* уявлення про внесок вітчизняних істориків педагогіки середини XIX – кінця XX ст. у розбудову наукового знання про історичний розвиток педагогічної думки та освітньої сфери суспільного життя. *Уточнено* трактування поняття «наратив», розроблено і запропоновано власні номінації понять «епістемологічні засади» й «український історико-педагогічний наратив».

Подальшого розвитку набули українська історіографія історії освіти й педагогічної думки, педагогічна персонологія, історико-педагогічне джерелознавство, наукознавча проблематика теоретико-методологічних досліджень з історії педагогіки, трактування змісту основних понять проведеного дослідження.

До наукового обігу введено та вперше проаналізовано десятки 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).

Практична значущість дослідження полягає в розробці системи логіко-епістемологічних підходів історико-педагогічного дослідження, використання яких сприятиме підвищенню якості наукової роботи і рівня методологічної культури вчених, зміцненню зв'язків між історико-педагогічними та філософськими дослідженнями проблем освіти і педагогіки. Матеріали роботи можуть бути використані при розробці навчальних курсів із питань історіографії історії педагогіки, методології історико-педагогічного дослідження, для розробки й удосконалення навчальних програм та навчальних посібників, орієнтованих на підготовку педагогів-дослідників. На основі наукової роботи розроблено проект робочої програми навчальної дисципліни (варіативний компонент) «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу» для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Результати дослідження впроваджені в освітній процес Національного університету «Острозька академія» (довідка № 02-26 від 10.05.2019), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 209/03-а від 20.05.2019), Полтавської державної аграрної академії (довідка № 01 – 11/120 від 07.06.2019), Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» (довідка № 01 – 23/406 від 07.06.2019), Запорізького національного університету (довідка № 01.01-13/58 від 14.06.2019), ДВНЗ

«Ужгородський національний університет» (довідка № 2394/01-14 від 24.06.2019), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідки № 746 від 26.06.2019 та № 783 від 05.07.2019), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 2370-Н від 04.07.2019).

Апробація одержаних результатів дослідження здійснювалася на науково-практичних заходах (конференціях, семінарах, читаннях) різного рівня, зокрема на *міжнародних конференціях і читаннях*: VI-й Міжнародній науково-практичній конференції «Молодіжна політика: проблеми та перспективи» (Дрогобич, 2009), 24-х Міжнародних людинознавчих філософських читаннях «Гуманізм. Людина. Пам'ять» (Дрогобич, 2012), Міжнародній науково-практичній конференції «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (Тернопіль, 2014), III-й Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2014), I-й Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2015), II-й Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2016), I-й Міжнародній науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2016). II-й Міжнародній науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2018); *всеукраїнських конференціях*: XII-й Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013), IX-й Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Етнос. Культура. Нація» (Дрогобич, 2014); *регіональних конференціях і читаннях*: Регіональній науково-практичній конференції

«Митрополит Андрей Шептицький – український Мойсей» (Дрогобич, 2014), Нагуєвицьких читаннях «Ідеї національної свободи та культурної самобутності у творчості Івана Франка» (Нагуєвичі, 2015), XXVIII-й сесії Дрогобицького осередку НТШ (Дрогобич, 2017).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті роки XIX – 60-ті роки XX століття)» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) було захищено у 2007 р., її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 49 одноосібних публікаціях, з-поміж яких 1 монографія, 23 статті у фахових наукових виданнях України (з них 8 статей у виданнях, що індексуються міжнародною наукометричною базою Index Copernicus), 1 стаття у виданні, що індексується наукометричною базою Web of Science, 5 статей у зарубіжних фахових наукових виданнях, 19 публікацій у збірниках наукових праць, педагогічних журналах, збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотацій українською і англійською мовами, вступу, шести розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (1137 найменувань, з них 49 архівні справи), 8 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 632 сторінки, основний зміст викладено на 411 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія проблеми та джерельна основа дослідження

Дослідження епістемологічних основ формування історико-педагогічного знання наразі є маловивченою проблемою. Упродовж уже майже двохсот років існування українського історико-педагогічного наративу історіографічна рефлексія його розвитку й досі не вирізняється багатством спеціальних досліджень. Педагогічна історіографія лише наприкінці ХХ – на початку ХХ ст. завдяки працям Н. Гулана, Н. Дічек, Н. Побірченко, О. Сухомлинської та деяких інших вітчизняних дослідників витворилася в окремий напрям історико-педагогічної науки. Слушною є думка Н. Гулана, який ще 2002 р. наголосив, що історико-педагогічна наука, як й інші галузі педагогічного знання, не може розвиватися без вивчення своєї власної історії [302, с. 3].

Проаналізувавши стан дослідження проблеми, поділимо доробок авторів на такі групи: 1) узагальнювальні праці з педагогічної історіографії; 2) дослідження наукового доробку окремих вітчизняних істориків педагогіки; 3) публікації щодо аналізу методологічних аспектів історико-педагогічної науки; 4) студії епістемологічних засад суміжних наук [180, с. 78].

Характеризуючи *першу групу праць*, відзначимо, що саме в контексті появи і розвитку рефлексії українських істориків педагогіки над формуванням історико-педагогічної науки з'явилися й перші, щоправда, доволі поверхові спроби заглянути в структуру авторського наративу про минуле педагогіки, вказати на певні засади побудови тих чи інших історико-педагогічних візій. В історико-педагогічних працях В. Роднікова [798] та О. Селіхановича [843] уміщені деякі аналітичні описи історико-педагогічного доробку інших учених.

Однак лише в 1920-х рр. з'явилися перші історіографічні студії вітчизняних істориків педагогіки, які на доволі серйозному рівні аналізували методологічні

засади історико-педагогічних досліджень. Так, Г. Іваниця у статті «До марксівської методології історії педагогіки (Проблема соціально-генетичної аналізи)» (1926) [413] продемонстрував не лише спосіб застосування методу соціально-генетичного аналізу при проведенні досліджень педагогічної минувшини, але й дав характеристику низці праць вітчизняних дослідників, зокрема Є. Мединського та Г. Жураківського, щодо коректності застосування певних механізмів пізнання минулого. Намагаючись окреслити теоретичні засади педагогіки, В. Петрусь (1926) наголосив й на завданнях історії педагогіки щодо з'ясування залежності школи від суспільства [742, с. 25]. А. Готалов-Готліб (1927) у статті щодо хрестоматій з історії педагогіки зробив спробу виокремити визначальні наукові засади формування таких історико-педагогічних посібників, а заразом указав на наявність «марксистського духу» в низці тогочасних праць з історії педагогіки [256, с. 262].

Найбільш узагальнену як на той час картину розвитку історико-педагогічного наративу подав М. Гордієвський (1929) [253]. Він проаналізував праці Н. Крупської, А. Фортунатова, Є. Мединського та багатьох інших істориків педагогіки. Водночас відзначив не розробленість марксистської методології історії педагогіки порівняно з методологією історії філософії та історії літератури. Відтак закликав використати принаймні те, що вже зроблено в царині цих споріднених історичних дисциплін [253, с. 7].

У 1930-х рр. безумовним здобутком української історико-педагогічної науки стала синтеза С. Сірополка «Історія освіти на Україні» [851]. У ній автор часто вдавався до аналізу історіографічних здобутків у річищі певних історико-педагогічних проблем. Зокрема, учений проаналізував історіографічні напрацювання щодо стану освіти в Київській Русі, поділивши їх на три категорії [851, с. 8–9]. На жаль, С. Сірополко рідко звертав увагу на методологічні підходи у працях істориків педагогіки, які він використовував для своєї «Історії...».

У 1940-х рр. в радянській історико-педагогічній науці з'явилися праці вітчизняних учених С. Чавдарова [1034], В. Струмінського [889],

Г. Жураківського [374], у яких автори торкнулися проблем історико-педагогічних досліджень. Так, С. Чавдаров бачив у низці історико-педагогічних праць брак партійності й пропонував поставити історію педагогіки поставити на засади історії філософії [1034, с. 48]. В. Струмінський констатував у тогочасній історико-педагогічній науці певне нагромадження емпіричного матеріалу і його елементарну систематизацію, яка і видається за матеріалістичну побудову, а відтак закликав до пошуку законів розвитку педагогіки, застосування формаційного підходу, подолання вульгарно-просвітницьких тенденцій у працях істориків педагогіки [889, с. 20]. Г. Жураківський, зважаючи на численні історико-педагогічні праці, які йому доводилося рецензувати і опрацьовувати, ставив вимогу підняти рівень критичного опрацювання джерельних матеріалів, звісно, спираючись на марксистське вчення [374, с. 22].

Проте найбільш глибоким аналітичним дослідженням історії становлення українського історико-педагогічного наративу була стаття О. Дзеверіна «Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР» (1957). Уже з назви статті зрозуміло, що учений не ставив за мету охопити аналізом увесь доробок вітчизняних дослідників історії освіти та педагогічної думки, зупинившись лише на її радянському сегменті. Поділивши сорокалітню епоху становлення української історико-педагогічної науки в радянській Україні на три етапи, учений ґрунтовно проаналізував умови появи та тематичне розширення історико-педагогічних досліджень. Для нас важливою є його увага, нехай і не послідовна і не визначальна, до методологічних змістових засад історико-педагогічних праць, які видавалися в УРСР упродовж 1917–1957 рр. Звісно, він насамперед підкреслював перехід учених на марксистські позиції, переоцінку і критику ними «буржуазних традицій в педагогіці та історії педагогіки» [340, с. 136]. Аналізуючи праці Є. Мединського та Г. Жураківського, видані у 1920-х рр., О. Дзеверін бачив у них хибний підхід до економічного матеріалізму, застосування історичної концепції М. Покровського, нерозуміння соціально-економічної структури античного суспільства [340, с. 155–156]. А в праці С. Чавдарова «Педагогічні ідеї Тараса

Григоровича Шевченка» (1953) він побачив «бойовий наступ» на буржуазно-націоналістичні тлумачення педагогічних ідей геніального українського митця [340, с. 184].

У 1960 р. з'явилася стаття О. Дзеверіна «Актуальні завдання історико-педагогічної науки», у якій накреслено проблемно-тематичні напрями досліджень, що потребували подальшого опрацювання. Учений указав на надмірну насиченість історико-педагогічних праць загальноісторичним матеріалом, недостатню увагу до аналізу власне педагогічних явищ минулого, виокремив потребу підходити до історії школи як історії педагогічної, звернути увагу на розвиток власне педагогічної думки [335, с. 29–30]. О. Дзеверін побачив і такі недоліки, як відсутність в деяких наукових працях органічного зв'язку між аналізом педагогічних ідей і висвітленням фактичного стану освіти та виховання у різні періоди історії, примітивізм у характеристиці педагогічних теорій та практики виховання минулих епох, поверховість у вивченні досвіду навчання і виховання у кращих типах дореволюційної школи [335, с. 31].

Деякі аспекти розвитку педагогічної історіографії констатували і рефлексували автори підручників з історії педагогіки М. Даденков (1947) [306], М. Гриценко (1973–1974 рр.) [436; 437], а також у статтях С. Чавдарова та М. Гриценка (1957) [1030], О. Руська (1958–1959 рр.) [816; 817], В. Чепелева (1965, 1967 рр.) [1040–1042], М. Гриценка та С. Литвинова (1966) [271], В. Помагайби (1967) [763], колективній монографії «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967)» (1967) [678, с. 306–314, 322–324, 329–334, 342–344] та ін. У цих працях традиційно виокремлювали ті напрями і проблематика, у яких були помітні очевидні успіхи радянських учених, визначалися аспекти, на котрі слід звернути увагу або й переглянути у зв'язку з новими вимогами наукового та політично-ідеологічного життя. А от методологічний аналіз історико-педагогічних праць обмежувався констатацією наявності «марксистських підходів» або ж їх відсутності (якщо мова заходила про зарубіжних дослідників історії педагогіки із «капіталістичних» країн) чи

недостатності (коли добачалося непослідовне дотримання принципу партійності, класового підходу, уваги до практики виховання власне у радянських авторів).

У той же час (1950–1980-ті рр.) з'явилася низка історіографічних праць і методологічних студій у сфері історії педагогіки, авторами яких були російські радянські вчені. Серед них слід відзначити праці Б. Бім-Бада [81], М. Гончарова [248; 249], Е. Дніпрова [346], С. Іванова [403], Ю. Істратова [407], Ф. Корольова [494; 495], І. Огороднікової [706], А. Піскунова [749–751], З. Равкіна [783–786], Д. Раскіна [790], С. Савіної [830], К. Салімової [837], В. Смірнова [868], Ф. Фрадкіна [947] та інші [11]. Вони були відомі українським ученим, різною мірою впливали на їх історико-педагогічний наратив, а також на осмислення методологічного інструментарію досліджень минулого педагогіки.

Найбільшим здобутком сучасної педагогічної історіографії стало дисертаційне дослідження Н. Гупана (2001), у якому вчений проаналізував історію розвитку школи та освіти в Україні, педагогічної персоналістики, піднесення педагогічної думки в нашій країні [302]. Щоправда, дослідник побіжно оглянув напрацювання західноукраїнських і діаспорних істориків освіти та педагогічної думки, зосередившись переважно на наративах дослідників з Наддніпрянської України другої половини XIX – кінця XX ст. Водночас у своїй праці він неодноразово давав глибокі характеристики методологічних позицій та епістемологічних основ історико-педагогічних візій вітчизняних учених. Науковець підкреслював вплив тих чи інших світоглядно-філософських, політичних, націокультурних дискурсів на погляди істориків педагогіки, подекуди вдавався й до аналізу обґрунтовальної логіки дослідників.

Досягненням у річищі педагогічної історіографії була й праця О. Черкасова (2006) [1046]. Учений проаналізував теоретико-концептуальні основи досліджень історії освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст., зокрема охарактеризував становлення номінаційних основ праць з історії педагогіки зазначеного періоду, окреслив інституціалізацію історико-педагогічних знань, розкрив періодизаційні засади історико-педагогічного процесу. Він підкреслив,

що на характері викладу і змісті окремих проблем віддзеркалювалися загальнопедагогічні та соціальні переконання вчених, схильність до певного підходу (державно-ідеологічного, національно-орієнтованого) [1046, с. 36–37].

Розвиток історико-педагогічного знання у регіональному вимірі дослідила І. Стражнікова (2015) [885]. Науковець окреслила здобутки вчених західного регіону України впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст., визначила головні напрями проблематики їхніх історико-педагогічних студій, вказала на загальнометодологічні засади формування історико-педагогічного наративу захіноукраїнських авторів, окреслила періодизаційні підходи до педагогічної історіографії зазначеного регіону.

Польська історіографія історії освіти та виховання, насамперед історико-педагогічні праці польських учених Львова 1920–1930-х рр., стали предметом наукової уваги С. Майорека (1989) [1120], Г. Вінницької (1990) [1135], В. Шулякевич (2004) [1125], Л. Лазурко (2005) [552] та ін. Дослідники вказали головні напрями і тематику досліджень польських науковців, присвятили увагу їх стилеві мислення, класичним і некласичним методологічним підходам, ідеологічним нашаруванням у студіях низки відомих львівських істориків освіти та педагогіки першої половини ХХ ст.

Друга група праць зосереджена навколо наукового доробку відомих і маловідомих вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки: Д. Багалія, Г. Ващенко, С. Голубєва, М. Грушевського, Г. Жураківського, І. Крип'якевича, М. Лавровського, М. Маккавейського, Б. Мітюрова, Ф. Науменка, С. Сірополка, С. Русової, К. Харламповича, С. Чавдарова та ін. Досліджуючи їхні наративи з історії педагогіки, учені-історіографи різною мірою і в різний спосіб звертали увагу на світоглядні, політично-ідеологічні, соціокультурні, методико-інструментальні засади праць і наукових поглядів зазначених авторів.

На сьогодні найбільш повно розкрито і проаналізовано теоретико-методологічні засади історичних поглядів М. Грушевського. У працях Л. Винара (1968) [136], Л. Зашкільняка (1999) [394], В. Тельвака і В. Педича (2002, 2016)

[907; 908], В. Ващенко (2002) [127], І. Гирича (2016) [228], С. Плохія (2011) [760] та інших окреслено методологічні підходи М. Грушевського до розв'язання науково-історичних проблем, охарактеризовано вплив світоглядних позицій, моральних цінностей на його наратив, розкрито національно-політичні інвективи в його творчості. Науково-педагогічну діяльність і погляди видатного вченого на історію освіти проаналізували С. Сірополко (1935) [852], С. Герасименко (2013) [222] та О. Завальнюк (2017) [381].

Методологічні позиції Д. Багалія досліджували В. Чепелянський (1910) [1044], О. Оглоблин (1988) [704], В. Кравченко (1999) [514], О. Богдашина (2008) [93] та ін. Історико-педагогічну спадщину харківського професора проаналізував О. Півоваров (1998) [752]. Історико-педагогічним поглядам І. Франка присвячені праці Г. Паперної (1946) [723], Б. Мітюрова (1961) [661], В. Савинця (1961) [831], В. Смаля (1962, 1966) [864; 866], О. Караманова (2010) [445], Г. Васяновича (2013) [120], І. Мохнатюка (2014) [664], Р. Вишнівського й М. Чепіль (2016) [142] та ін. Педагогічні погляди та науково-педагогічну діяльність М. Лавровського аналізували М. Іванов (1900) [402], Т. Фарбак (2008) [931]. Історичній творчості С. Голубєва приділяли увагу В. Біднов (1930) [85], В. Заїкин (1932) [386], В. Ульяновський (2007) [927]. Історико-педагогічних рефлексій М. Петрова торкалися В. Ульяновський (2003) [928], С. Сохань (2015) [875]. Науковій творчості Г. Жураківського присвячена стаття Д. Бершадської (1975) [76]. Дослідники С. Кузьміна (2008, 2010) [535–537], А. Розсоха та О. Хмельницька (2012, 2013) [800; 997] висвітлили філософські та історико-педагогічні погляди М. Маккавейського.

Учені Б. Ступарик (1991) та А. Левдер (2012) окреслили зміст історико-педагогічних праць І. Крип'якевича [897; 556]. Д. Пенішкевич (1999) і Т. Марусик (2001) вказали на ліберальні та національні погляди в історико-педагогічних працях І. Карбулицького [728; 630]. О. Джус (2002) проаналізувала творчу спадщину С. Русової (у тому числі й праці з історії педагогіки) періоду еміграції [327], а Т. Пантюк і М. Пантюк (2006) окреслили вплив відомих представників

української інтелігенції на становлення світогляду С. Русової [720]. Дослідження С. Сірополка були предметом наукових зацікавлень Ю. Вільчинського (1994) [143], В. Кеміня (1997) [450], Н. Салиги та Н. Сабат (2000) [836], Л. Баженова (2012) [59]. Історико-педагогічний доробок І. Филипчака дослідили Г. Савчин та М. Чепіль (2013) [834]. Напрацювання Ф. Науменка з історії освіти та педагогічної думки аналізувала Х. Калагурка (2011) [440]. У кожній із цих праць учені намагалися дати хоча б загальний огляд світоглядних, ідеологічних, філософських, національних основ історико-педагогічного наративів відомих вітчизняних істориків педагогіки. На жаль, систематичного аналізу епістемологічних складових їхніх історико-педагогічних знань зроблено не було.

Третя група праць репрезентована студіями українських та зарубіжних учених у сфері методології історії педагогіки. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. О. Сухомлинська присвятила серію праць розвитку історико-педагогічної науки в Україні, вказавши на деякі епістемологічні особливості досліджень минулого педагогічної думки [898–902]. Науковець відзначила можливості і перспективи застосування формаційного, цивілізаційного, синергетичного, парадигмального підходів до історико-педагогічних проблем [903, с. 22–24]. Водночас наголосила на недостатній якості сучасних історико-педагогічних досліджень, яким часто притаманні ілюстративно-констатаційні, неевристичні підходи, що проявляється в реєстраційній фактографічності й описовості [903, с. 18]. Попри пропоновані ученими загальнофілософські підходи, О. Сухомлинська наголошувала: зазвичай сучасне дослідження – це «мікроісторія», що детально вивчає будь-яку подію, факт, процес, людину, групу людей. Його основою є джерельна та джерелознавча база й способи її опрацювання [898, с. 44]. По суті, професор задекларувала контекстуальний методологізм, відповідно до якого немає універсальних правил дослідження, бо вони залежать від його контексту.

Аналізуючи методологію дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ ст., О. Сухомлинська помітила певну рису неорадянського підходу в сучасній вітчизняній історії педагогіки, а саме вимогу до практичної складової

як необхідного компоненту наукового наративу. «Притаманний радянському стилю практично-орієнтувальний характер сучасних історико-педагогічних досліджень спонукає авторів до написання якихось рекомендацій (невідомо лише, кому), абсолютно схоластичних, бездоказових, неперевіраних у процесі власного дослідження, хоча б на рівні ідей» [902, с. 7], – зазначила науковець.

Осмислення методологічних компонентів історії педагогіки запропонували Н. Дічек (2001, 2006 pp.) [344; 345], М. Ярмаченко (2002) [1081], Л. Вовк (2002) [148], О. Вишневський (2005) [141], Є. Хриков (2005) [999], М. Галів (2008–2018) [168–214; 1105], О. Вознюк (2009) [150], Л. Березівська (2010) [75], А. Вихрущ (2011) [139], Н. Сейко (2011) [842], Л. Голубнича (2012) [246], Н. Гупан (2013) [300; 301], Г. Белан (2013) [78], О. Петренко (2013) [730], М. Чепіль (2014) [1045], Г. Васянович (2015) [121], В. Вихрущ (2015) [140]. Оригінальні погляди на методологію історії педагогіки запропонував Л. Ваховський. У статті «Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми» (2005) він наголосив, що майже з моменту свого виникнення вітчизняна історія педагогіки характеризувалася методологічною невизначеністю. Це зумовлювалося тим, що як процес пізнання вона тяжіла до історичної науки, до її дослідницьких принципів і методів, а як результат пізнання, як система знань – до педагогіки. Такий особливий статус історії педагогіки об’єктивно змушував орієнтуватися на дві різні конкретно-наукові методології, що й породжувало нечіткість методологічних установок [124, с. 7]. Усе розмаїття методологічних позицій учений узагальнює до двох: 1) емпірично-індуктивна методологія, або методологія спроб і помилок; 2) аксіоматично-дедуктивна методологія, або методологія розумового конструювання. Спираючись на думку Е. Юдіна, він першу зараховує до дескриптивного (описового), а другу – до преспективного (нормативного) методологічного знання [124, с. 8]. Методологію історико-педагогічної науки Л. Ваховський вважав дисциплінарною методологією, а в контексті філософського рівня методологування запропонував спиратися на так звані метапатерни – моделі історії, які породжують прагнення пізнати історичний

процес як ціле. Услід за П. Гречком він пропонує такі моделі: циклічна, лінійна, спіралеподібна, коваріантна, постмодерністська [124, с. 9–10].

У статті про наративність історико-педагогічного дослідження (2007) Л. Ваховський запропонував низку рецептів щодо забезпечення об'єктивності наративу: 1) аналіз історико-педагогічних фактів учений повинен проводити з позицій якоїсь раціональної моделі, що використовуватиметься як підстава для інтерпретації; 2) застосування «поліфонії» наукового пошуку, врахування різних поглядів на проблему; 3) дослідник зобов'язаний уникати обґрунтування та виправдання наявної на сучасному етапі системи цінностей; 4) дотримання критеріїв науковості, а також правил створення та структурування наративу [126, с. 43–45]. Очевидною є кореляція другої і третьої рекомендацій, які можна об'єднати в одне правило, щоправда відоме науці ще з часів позитивізму.

Не менш цікавим і водночас дискусійним є трактування Л. Ваховським радянської педагогіки як проекту епохи модерну (2010) [125]. Визначивши базові характеристики модернізму (раціоналізм, прагматизм, універсальність, нормативність, тотальність, віра в прогрес), учений зафіксував їх вплив на радянську педагогіку та історію педагогіки. При цьому стверджував, що освітня теорія й практика в СРСР і західних країнах розвивалась в одній системі координат, хоча кожна з них, безумовно, мала свої переваги, сильні й слабкі сторони [125, с. 64].

У працях О. Адаменко та Є. Коваленко запропоновано опертя історико-педагогічного дослідження на декілька рівнів методологування. Є. Коваленко (2012) услід за російським ученим С. Бобришовим запропонувала три групи методологічних підходів: загальнонаукові, які забезпечують необхідну якість аналізу історико-педагогічного процесу (системний, структурний, функціональний, логічний, модельний, синергетичний та ін.); парадигмальні, які базуються на визнаних концепціях і теоріях, що розкривають різні аспекти детермінації розвитку людського суспільства і забезпечують розуміння історико-педагогічного процесу як багатозначних феноменів, різноаспектно вбудованих у

систему розвитку суспільства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний); інструментальні, в основі яких алгоритми розв'язання дослідження історико-педагогічного процесу [463, с. 29].

Натомість О. Адаменко (2013), розкриваючи методологічні засади дослідження історії розвитку педагогіки, зацентрувала увагу на діалектичному методі, системному, парадигмальному, наративному підходах [8]. Крім того, професор присвятила увагу й методології формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження (2013), зокрема детально описала можливості і технології застосування вибіркового методу – укладення вибіркової сукупності певних джерел шляхом гніздової або стратифікованої вибірки [9].

Певні успіхи у розробці методології історико-педагогічних досліджень демонструють російські вчені. Зокрема, Г. Корнетов проаналізував традицію та можливості застосування цивілізаційного, антропологічного та парадигмального підходів в історико-педагогічних дослідженнях (1994, 2013 pp.) [491; 492]. М. Богуславський дав власне бачення структури історико-педагогічного знання (1999) [96], а також проаналізував методологію сучасного історико-педагогічного дослідження (2012) [95]. Цивілізаційний підхід як спосіб осмислення розвитку педагогіки відстоював О. Джуринський (2001) [326]. С. Бобришов (2006) охарактеризував проблематику становлення предмету історії російської педагогіки, розробив певну класифікацію методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні, виокремив засоби такого дослідження, обґрунтував процедури періодизації розвитку педагогічного знання [90]. Б. Бім-Бад окреслив засади філософії історії педагогіки та виокремив їх прояви в працях російських дослідників педагогічного минулого [80]. У своїх працях зазначені вчені майже не торкалися розвитку історико-педагогічного знання в Україні.

Четверта група праць зосереджена навколо досліджень епістемологічних засад суміжних наук. Фундаментальні основи епістемології постали ще в античні часи. Вчення Платона (і Сократа) про анамнезис [759] та словнозвісний «міф про

печеру» [758, с. 295–296] започаткували ідеалістичну візію пізнання і знання. Величезний внесок у теорію пізнання, особливо логіку, здійснив Аристотель. Його твори «Категорії», «Про тлумачення», «Перша аналітика», «Друга аналітика», «Топіка», «Про софістичні спростування», які об'єднані у так званому «Органоні» [29], заклали основи європейського раціоналізму. У добу Середньовіччя духовно-ідеалістичне бачення пізнавальних механізмів відстоювали Аврелій Августин [3], Тома Аквінський [1128], Р. Бекон [114] тощо. Новий період у розвитку епістемології пов'язаний з іменами Р. Декарта [311], Г. Лейбніца [562], Д. Юма [1065], І. Канта [444], А. Шопенгауера [1057] та ін. Діалектика Г. Гегеля, що найбільш повно представлена в «Науці логіки» [218], істотно вплинула на розвиток епістемологічної думки XIX–XX ст. У новітній період історії епістемологія збагатилася працями Б. Рассела [791], Л. Вітгенштейна [137; 138], К. Гемпеля [220], Г.-Г. Гадамера [167], Г. Х. Врігта [164], К. Поппера [771], М. Фуко [983], Ю. Габермаса [166], Ж. Деріди [325], Е. Агацці [6] та ін.

Епістемологічна проблематика розроблялася, зокрема, й українськими філософами. У 1960–1970-х рр. питання логіки, наукового пізнання і мови науки досліджували П. Копнін [483] і М. Попович [767; 768]. Впродовж другої половини XX ст. сформувалася відома «київська філософська школа», представники якої зосереджувалися, зокрема, на аналізі проблем логіки, гносеології та епістемології. На початку XXI ст. з'явилася низка цікавих досліджень у зазначеній галузі. Так, В. Петрушенко (2000) опублікував монографію «Епістемологія як філософська теорія знання» [744], розширивши межі епістемології від наукового знання до знання загалом. У 2003 р. він розглянув проблему знання як форми зв'язку свідомості і буття [745]. Основні вектори та модифікації трансформування постпозитивістської епістемологічної традиції висвітлив М. Богданович (2001) [92]. П. Матвієнко (2002) проаналізував трансформацію епістемологічних концепцій у філософії XX ст. [632]. Раціональні та ірраціональні стратегії наукового пізнання дослідив В. Скотний (2003) [859]. О. Комар (2004) виявила

особливості обґрунтування пропозиційного знання в сучасній аналітичній епістемології [474]. Епістемологічні засади формування поняття розвитку в науках про культуру виокремила Т. Філіппова (2006) [944]. В. Мельник (2008) окреслив проблеми обґрунтування та об'єктивності в науці [643]. Проблему істини в епістемології та філософії науки простежив О. Руденко (2009) [804]. Т. Ліщук-Торчинська (2010) охарактеризувала нові епістемологічні віяння в рамках філософії історії з огляду на поширення наративного підходу [578]. Проблему ціннісного навантаження наукового знання, а відтак і об'єктивності вченого осмислила М. Кругляк (2012) [528].

Російський філософ В. Лекторський (кінець XX – початок XXI ст.), котрий вважається одним із провідних епістемологів сучасності, досліджував різноманітні аспекти феномену знання, зокрема його реалістичність та сконструйованість [563–565]. С. Цоколов (2000) проаналізував традиції скептицизму в сучасній філософській думці, доволі критично осмисливши дискурсивні практики тих філософів, які перебувають на засадах радикального конструктивізму [1021]. Когнітивно-еволюційний підхід до епістемології запропонував і розвиває І. Меркулов (2006) [645]. Аксіологічний вимір епістемології, співвідношення цінностей і знання, світоглядне та методологічне знання як форми ціннісних передумов в науці досліджує Л. Мікешина (2007) [646]. Соціальну пам'ять як основу пізнання характеризував М. Розов (2010) [799]. В. Агафонов розкритикував епістемологію наративної філософії історії (2010) [5]. У працях зазначених дослідників відрефлексовано виникнення і розбудову епістемологічних теорій, відзначено тенденції їх розвитку.

Особливо значними напрацюваннями в галузі епістемології вирізняється історична наука. Динамічні та статичні характеристики історичного знання аналізували історики та філософи історії Т. Дройзен (1858–1883) [358], Ш. Сеньобос та Ш. Ланглуа (1898, 1902 рр.) [553; 845], Р. Арон (1938) [31], Р. Колінгвуд (1946) [471], К. Ясперс (1949) [1084], П. Рікер (1955) [796], Є. Гедимін (1961) [1103], А. Данто (1965) [310], В. Дьяков (1974) [360],

Є. Топольський (1982–1998) [920; 1131–1133], М. Барг (1984) [70], І. Ковальченко (1987) [465], П. Новік (1988) [1121], М. Бевір (1994) [1096], Т. Гаскел (2000) [1106], Н. Копосов (2001) [484], В. Вжосек (1997, 2009) [1136; 1137], Й. Рюзен (2010) [818], Ю. Зарецький (2011) [391], Л. Кузеванов (2012) [534]. Мові історичного нарративу присвячували увагу М. Фуко (1969) [983], Г. Вайт (1973) [925], Ф. Анкерсміт (1983) [26] та ін. Спеціальну студію історичній епістемології присвятив американський історик А. Мегіл (2007) [640]. Серед вітчизняних учених епістемологічну проблематику історичної науки студіювали О. Лаппо-Данилевський (1910–1913 рр.) [554], І. Крип'якевич (1967) [523], С. Жук (1994) [371], О. Реєнт (1999) [793], В. Космина (2011) [497], І. Починок (2011) [773], І. Колесник (2013) [470] та ін.

Представники правничих наук також звернули увагу на епістемологічний дискурс. У 2005 р. М. А. Дамірлі вдалася до епістемологічного аналізу предметної сфери історико-правового пізнання [307]. Методологеми психологічної науки дослідив М. Савчин (2013), проаналізувавши природничо-наукову, гуманістичну, конструктивістську, вітакультурну парадигми та прояви класичної, некласичної і постнекласичної раціональності у сфері психології [835].

Величезна увага до епістемологічних питань у різних галузях науки показує актуальність теорії знання, зростання наукової саморефлексії, необхідність пошуку нових методологічних орієнтирів.

Джерельну базу дослідження становлять праці вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки середини XIX – кінця XX ст. Вони належать до так званих історіографічних джерел, які, за визначенням І. Колесник, становлять особливу групу матеріалів, що містять інформацію про історіографічний процес та водночас постають доробком цього процесу [469, с. 37]. До них належать синтетичні історико-педагогічні дослідження, монографії, статті, критичні огляди, рецензії, мемуари тощо.

Дослідниця української історіографії І. Колесник запропонувала поділ історіографічних джерел на три рівні: 1) «конкретний текст» історика (окремі

історичні праці, статті, рецензії тощо); 2) «великий текст» історика (сукупно його науково-історична спадщина); 3) «історико-культурний контекст» (усі матеріали, що розкривають культурно-історичні умови діяльності історика) [469, с. 37–38]. Безумовно, що панівну групу джерел у нашому дослідженні становлять «конкретні тексти» – праці, у яких історики педагогіки експліковано чи імпліковано розкривають засади свого наративу. Однак виявити та узагальнити засадничий епістемний субстрат історико-педагогічного наративу певного дослідника педагогічної минувшини можна лише на основі співставлення його «конкретних текстів» з його ж «великим текстом», тобто майже усією історико-педагогічною спадщиною автора. Матеріали ж «історико-культурного контексту» дають змогу зрозуміти «конкретний» та «великий тексти» у взаємозв'язку з соціокультурним середовищем досліджуваної епохи.

У першій групі історіографічних джерел виокремимо декілька підгруп. Вагомою підгрупою джерел є фундаментальні синтетичні праці, присвячені цілісним викладам історико-педагогічного процесу українського, європейського або й загальносвітового виміру від найдавніших часів до наших днів або в рамках певного історичного періоду. До цієї підгрупи зараховуємо і дисертації, науково-популярні монографії, а також підручники, посібники В. Роднікова, Г. Попова, М. Грушевського, С. Сірополка, С. Русової, М. Даденкова, М. Гриценка та ін.

До другої підгрупи історіографічних джерел з групи «конкретних текстів» належать наукові розвідки та статті істориків педагогіки аналізованого періоду, які присвячені окремим, вузькоспеціальним проблемам минулого педагогіки. Більшу частину аналізованої історико-педагогічної спадщини становлять саме такі праці. Третю підгрупу джерел складають публіцистичні праці. Значна частка істориків освіти та педагогічної думки були активними громадськими (інколи й політичними) діячами та намагалися доносити свої погляди на педагогічне минуле й шляхом публіцистики. До них належав передовсім І. Франко, М. Грушевський, а також С. Русова, С. Сірополко, Г. Ващенко та ін. Серед опрацьованих історіографічних джерел ця підгрупа представлена найменше.

Водночас зауважимо, що окремі публіцистичні праці позаісторико-педагогічного характеру скоріше слід зарахувати до групи матеріалів «історико-культурного контексту». До цієї ж групи належать періодичні видання, у яких публікували свої праці історики педагогіки («Визвольний шлях», «Журнал Министерства Народного Просвещения», «Кіевская старина», «Комуністична освіта», «Записки Наукового Товариства імени Шевченка», «Записки Чина Св. Василя Великого», «Наша школа», «Радянська школа», «Рідна школа», «Педагогіка», «Українська школа», «Учитель», «Чтения в историческом обществе Нестора-летописца», «Шлях навчання і виховання» («Шлях виховання й навчання»), «Шлях освіти», збірники наукових праць різних наукових й освітніх інституцій та ін.). Сюди ж належать і першоджерела особистого характеру: автобіографії, епістолярій, щоденники, спогади. Зокрема використано опубліковані щоденники М. Грушевського [294], О. Кістяківського [453], спогади О. Барвінського [69], автобіографія Д. Багалія [38].

Усі різновиди зазначених джерел мають значну пізнавальну вартість і репрезентативність, оскільки зосереджують у собі різноманітну інформацію про епістемологічні засади історико-педагогічного наративу. З огляду на наявність значної кількості однотипних історіографічних джерел, використовуємо тексти найбільш авторитетних та продуктивних істориків педагогіки. Звісно, це зовсім не означає нехтування або недостатній аналіз праць «другого плану». Вибірка джерел, здійснена за гніздовим методом, не може вичерпно репрезентувати усіх творців української історико-педагогічної науки. Вона є лише одним із можливих варіантів представлення світоглядно-філософських, політико-ідеологічних, соціокультурних, міждисциплінарних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу. Проте перевагою обраного варіанту є увага до найрельєфнішої ілюстрації епістемологічних засад наукового доробку істориків педагогіки.

Отже, аналіз історіографії проблеми дав змогу виокремити чотири групи праць, які стосувалися епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу: синтезувальні праці з педагогічної історіографії; студії

наукового доробку окремих істориків педагогіки; публікації щодо аналізу теоретико-методологічних аспектів історико-педагогічної науки; дослідження епістемологічних засад суміжних наук. Проведений аналіз дає змогу констатувати відсутність на сьогодні в історико-педагогічній науці цілісного, комплексного дослідження епістемологічних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу. Джерельну основу роботи становлять історіографічні джерела – праці вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки середини XIX – кінця XX ст. (синтетичні історико-педагогічні дослідження, статті, монографії, рецензії, критичні огляди, мемуари тощо).

1.2. Методологія і категоріальний апарат дослідження

У процесі дослідження епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст. ми оперлися на засади методологічного плюралізму і, певною мірою, методологічного релятивізму. Методологічний плюралізм передбачає множинність, поліваріантність, альтернативність застосування методологічних підходів до розв’язання поставлених завдань. Методологічний релітивізм зобов’язує враховувати постійну змінюваність, відносність, хиткість, умовність методологічних підходів та інструментарію пізнання, залежність його від соціокультурних обставин. Характеризуючи теоретико-методологічні засади дослідження, виокремимо три рівні методологування: *загальнонауковий, конкретно-науковий та інструментальний (прикладний)*.

Загальнонауковий рівень дослідження полягає в поєднанні підставових епістемологічних засад аналітичної та наративної філософії історії й визначальних теоретико-методологічних підходів до розв’язання наукових проблем: аксіологічного, синергетичного, парадигмального, герменевтичного, соціокультурного, цивілізаційного і феноменологічного.

Поєднання дискурсів *аналітичної та наративної філософії історії*, які вважаються полюсними за своїми онтологічними та гносеологічними позиціями, може видатися невинуватим або принаймні еклектичним. Не беручи до уваги складні теоретичні конструкції цих парадигм, вважаємо необхідним обіперти наше дослідження на погляди тих неопозитивістів, які декларують епістемологічний оптимізм, відкидають крайній скептицизм, що межує з агностицизмом. Представники аналітичної філософії історії, попри вплив постмодерністської традиції, висловлюють упевненість у здатності історика хоча б фрагментарно досягнути минуле, реконструювати його подієво-фактуальні складники. Зокрема, А. Данто у 1965 р. писав: історикам інколи вдається досягнути того, що вони часто приходять до істинних тверджень про те, що є для них минулим [310, с. 34]. Відтак, дошукуючись епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу окресленого періоду, висловлюємо впевненість у можливості достатньо адекватного відображення епістемних підвалин у працях істориків педагогіки.

Водночас приймаємо й концепти наративної філософії історії, зважаючи на те, що наративність притаманна усім без винятку історико-педагогічним працям (О. Сухомлинська). Однак при цьому рішуче відмежовуємося від радикального напрямку наративної філософії історії. Як відомо, представники останнього твердять, що історична реальність зводиться до рамок тексту, поза яким її не було, немає й не буде. Радикальні наративісти заперечують об'єктивність знання про минуле, здатність історика відтворити навіть незначні деталі історичної дійсності, а тому й відкидають історичну методологію. Прийняти подібну позицію означало б визнати ненауковість будь-якого дослідження, що для наукоця рівнозначне самозапереченню. Натомість поділяємо помірковані наративно-конструктивістські ідеї про існування можливостей в історика через наукову критику історичних джерел пізнати історичну реальність. З цього приводу польський історик і методолог Є. Топольський писав, що історичні джерела містять «базові відомості», через які досягається «контакт» із минулим

[920, с. 377]. Тож не дивно, що прихильники поміркованого наративного дискурсу надають перевагу інтерпретації, називаючи її «конструкцією» чи «сконструйованим реалізмом». Російський епістемолог В. Лекторський, зокрема, наголошував, що будь-яка конструкція передбачає наявність багатопрошаркової і багаторівневої реальності, у якій вона здійснюється і яку вона виявляє та намагається трансформувати. А тому сконструйованість будь-чого зовсім не є свідченням його нереалістичності [565, с. 37]. Зважаючи на такі погляди, трактуємо наше дослідження як уґрунтовану на «базових відомостях» масштабну інтерпретацію, покликану реконструювати (одночасно і сконструювати) когнітивну, ідейну, свідомісну реальність – знаннєві засади українського історико-педагогічного наративу.

Аксіологічний підхід будується на принципах аксіології – вчення про цінності, філософської теорії цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей [945, с. 14]. Як зауважив О. Удод, аксіологічний підхід у наковому дослідженні минулого людського суспільства зосереджується навколо питання про відношення вченого до предмету дослідження. Таке відношення відображає ціннісний підхід до об'єкта і виражається в оціночних судженнях. Від оціночної діяльності історика прямо залежать результати дослідження [926, с. 165]. Застосування аксіологічного підходу дає змогу поставити інтерпретаційні та оціночні судження у нашому дослідженні на міцний фундамент загальнолюдських (християнських), національних, громадянських, особистісних цінностей. У цьому контексті доречно навести думку польської дослідниці історичної методології Е. Доманської, яка помітила, що на сучасному етапі розвитку науки роздуми про історію мають більше спільного з етикою, ніж з епістемологією [1098, s. 50]. Зважаючи на аксіологічний підхід, інтелектуальну продукцію вітчизняних дослідників історії педагогіки, незалежно від її ідейного спрямування, наукової новизни та логіко-обґрунтовальної репрезентативності оцінюємо винятково позитивно і трактуємо як загальнолюдську і водночас

національну цінність, скреовану творчим духом мислителів. Крім того, саме аксіологічний підхід дає змогу відсепаровувати оціночні судження українських істориків педагогіки від описово-фактуального шару їхнього наративу, бачити їхні моральні, національні, політичні, особистісні цінності.

Обрана аксіологічна позиція спонукає і до використання нами принципів «національно-екзистенційної методології», яку розробили дрогобицькі вчені В. Іванишин та П. Іванишин. 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» [973, с. 439]. Звідси випливає і зобов'язання для дослідника, що здійснює інтерпретацію історичних джерел та подій, розглядати націю як аксіальну дійсність, яка детермінує і буття індивіда, і його герменевтичну здатність [414, с. 17]. Визнаючи свою українську ідентичність, не відмежовуватимемося від україноцентричних трактувань, а тому інтерпретацію засадничих епістем вітчизняного історико-педагогічного наративу здійснюватимемо на основі національних цінностей, що вважаємо цілком природним явищем, виправданим з погляду когнітивної та соціальної епістемології, а також герменевтики.

Синергетичний підхід полягає у розумінні історико-педагогічного явища як самоорганізованої системи, поєднаного лінійними та нелінійними зв'язками, поліфонічними, альтернативними та варіативними процесами, нерозкритими та недостатньо розгорнутими станами [96, с. 37]. Використання синергетичного підходу забезпечує розгляд українського історико-педагогічної науки як самоорганізованої системи, складові частини якої виявляються в інституційному, персоналістичному, функціональному, історіографічно-наративному вимірах. Водночас кожну окрему працю і сукупність праць певного історика педагогіки можна трактувати як складно організовану інтелектуальну систему, насичену

логічно-граматичними, переконувальними, теоретично-ідеологічними шарами, координатами часу і простору (Є. Топольский), теоретично навантаженими фактами, явищами, подіями, процесами, прихованими та виразними пізнавальними процедурами, цінностями та емоційними субстратами, «нарративною логікою» (Ф. Анкерсміт).

Одним із ключових у синергетиці є поняття «точка біфуркації». Прихильники синергетики наголошують на тому, що суспільство як складна динамічна система час від часу потрапляє в смуги нестабільності – «точки біфуркації» – кризові періоди, які відзначаються ламанням певних структурних частин системи і дещо видозмінюють її [793, с. 17–18]. Для формування українського історико-педагогічного нарративу біфуркаційним періодом стали роки Першої світової війни, української національно-демократичної революції 1917–1921 рр., становлення радянської влади в Україні, що позначилися на світоглядних засадах і методології наукових досліджень.

Парадигмальний підхід базується на теорії наукових революцій Т. Куна, який, власне, й запропонував концепт «парадигма». Під парадигмами він розумів визнані усіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язків [539, с. 11]. Як стверджує О. Рупташ, парадигми задають межі проблемного поля наукової дисципліни, можливі шляхи пошуку відповідей і розв'язання проблем, прийнятні стереотипи інтерпретації наукових відкриттів. Ці межі не дозволяють прибічникам однієї парадигми поглянути на світ очима прихильників альтернативних парадигм, які належать до іншого теоретичного горизонту і забезпечують інші перспективи бачення [806, с. 23]. Попри осмисленням розвитку науки крізь призму «парадигм» і «наукових співтовариств» лише у сфері природничих наук, парадигмальний підхід запозичили й науки гуманітарні. Поняття парадигми у гуманітаріїв, за слушним спостереженням О. Рупташ, набуває ширшого значення – це світоглядне підґрунтя пізнання й осягнення світу, у якому акумулюються життєвий досвід, ціннісно-сміслові настанови,

переконання й вірування, характерні для певної культури, історичної доби, конкретного суспільства чи соціальної групи; спосіб мислення [806, с. 24]. Саме в такому розумінні нами використано це поняття, яке дало змогу розкрити парадигмальні засади історико-педагогічного знання українських учених середини XIX – кінця XX ст.

Герменевтичний підхід будується на герменевтиці – теорії тлумачення (інтерпретації) текстів, а відтак спонукає до застосування різних механізмів інтерпретації джерел: індивідуально-психологічного, соціального, педагогічного, морального тощо. Г.-Г. Гадамер у праці «Істина в гуманітарних науках» (1953) пропонував шлях досягнення істини крізь призму інтерпретації та розуміння джерельної інформації. Для цього, на його думку, потрібно, щоб дослідник дослухався до переказу й перебував у переказі [167, т. 2, с. 41]. Філософ мав на увазі особливий тип психологічного проникнення в текст, завдяки якому досягається розуміння певних сенсів. Актуальність герменевтичного підходу в нашому дослідженні диктується потребою певного емпатійного розуміння упривнених у текстах джерел епістемологічних конструктів.

Соціокультурний підхід полягає в осмисленні минулого, у тому числі й інтелектуальної продукції вчених – істориків педагогіки, крізь призму соціокультурних ідентичностей (передовсім цивілізаційної, національної, релігійної, соціальної). Соціокультурний підхід спирається на культурологічні концепти, зокрема на розуміння феномену культури. Остання, за словами Є. Коваленко виступає у трьох аспектах: 1) культура як програма діяльності й поведінки, як спонукальний чинник дії; 2) культура як наступність, оскільки культура є досвідом людської діяльності, який передається від покоління до покоління; 3) культура як накопичення, акумуляція соціально-педагогічного досвіду. Цей аспект поєднує два попередніх: соціально схвалюваний і значущий досвід, що є програмою поведінки, не лише передається на засадах наступності, але й накопичується, що дає потім змогу представити його як соціально-педагогічне історичне явище, яке постає в нас як об'єкт пізнання [463, с. 29–30].

Важливим у контексті соціокультурного підходу є концепція «сигніфікуючих практик» (від лат. significatum – значущий). Цим поняттям позначаються способи та механізми, за допомогою яких здійснюється самопредставлення ідентичності та її визнання іншими [670, с. 57]. Виявлення у наративі українських істориків педагогіки «сигніфікуючих практик» дає змогу наблизитися до розуміння їх соціокультурних ідентичнісних моделей.

Близьким до соціокультурного є *цивілізаційний підхід*, який, на переконання Г. Корнетова, дає змогу осмислити розвиток історико-педагогічного процесу, повністю враховуючи матеріально-економічні, соціально-політичні і духовно-моральні засади в історії. Предметом уваги цивілізаційного підходу є сукупність усіх форм життєдіяльності того чи іншого суспільства – матеріальних, ідейних, культурних, релігійних, моральних тощо – в єдності і тягlostі. Причому антропоцентрованість та культуровідповідність цивілізаційного підходу задають такий погляд на історико-педагогічний процес, завдяки якому постає і розв’язується проблема сутнісних сил людини в конкретно-історичному багатоманітті форм соціального буття [492, с. 178–179]. У дослідженні історико-педагогічного наративу вітчизняних учених цивілізаційний підхід слугує засобом пізнання цивілізаційних візій та ідентичностей авторів праць з історії педагогіки.

Феноменологічний підхід, згідно з визначенням Є. Коваленко, означає, що елементи педагогічного знання аналізуються не просто як історично зафіксована даність, а передусім як похідне від суб’єктивного світу педагога, як продукт індивідуальної і суспільної свідомості та досвіду, виявляються його різні сторони як індекси суб’єктивного розуміння (суб’єктність в діадах: знання – особистість вченого; знання – наукова традиція; знання – наукове співтовариство), визначаються індивідуально-історичні траєкторії його становлення й розвитку [463, с. 30]. При розкритті епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу феноменологічний підхід виявляється в експлікації суб’єктного, духовно-особистісного, біографічного чинника. Він скеровує до розкриття «внутрішнього світу» авторів, їх світогляду, інтересів, життєвих сенсів.

Конкретно-науковий рівень методології дослідження представлений наративним, імагіологічним, соціолінгвістичним, біографічним і просопографічним, синхронно-діахронічним, лімологічним (регіональним), системним та комплексним підходами, а також поєднанням принципів історизму, науковості, об'єктивності й багатofакторності.

Наративний підхід на сьогодні уже міцно ввійшов до методології української історико-педагогічної науки. О. Сухомлинська відзначила абсолютність наративності для усіх опублікованих наукових праць історичного характеру: «Значну роль в історико-педагогічному дослідженні має форма викладу – це наратив (тобто переказ), який завжди був притаманний усім історичним та історико-педагогічним працям, незалежно від поставленої проблеми» [898, с. 45]. Водночас Н. Сейко також відзначаючи універсальність наративу, підкреслила його текстотворчі когеренційні функції. Наративний підхід, на її думку, дає змогу описувати історичні події «шляхом формування зв'язного контексту» [842].

Використання наративного підходу обґрунтовується розумінням того, що наукове знання репрезентується насамперед наративом – текстуальною формою представлення проведених досліджень, їх результатів. Звісно, існує й позанаративна форма наукового знання – інтелектуально-мисленнєва раціонально-емпірична діяльність ученого, котра є значно ширшою, масштабнішою і ґрунтовнішою, порівняно з її наративним утіленням. Однак саме наратив є платформою удоступнення наукового знання для «республіки вчених». Застосування наративного підходу дає змогу, з одного боку, розглядати спадщину вітчизняних істориків педагогіки як «метанаратив» – великий текст, що має свої культурні, інтелектуальні традиції, є уявною цілістю, що характеризується тяглістю, з іншого – ставитися до власної праці як до наративу.

Імагіологічний підхід є конкретно-науковим проявом загальнонаукових соціокультурного та цивілізаційного підходів і опирається на імагіологію як теорію інтерпретації іміджів «іншого»/«чужого». Згідно з І. Куцим, істотною

ознакою будь-якої культури є розмежування у ній внутрішнього («свого») від зовнішнього («чужого») простору. Індивід шляхом відмежовування внутрішнього від зовнішнього визначає свою належність/неналежність до конкретної культури. У процесі культурної самоідентифікації ключову роль відіграє символічне поняття межі культурного простору. Внутрішній простір позначається як «наш», «свій», «безпечний», «культурний» тощо на противагу «іншому», «чужому», «ворожому», «небезпечному», який чітко відмежовується від «свого». Образ «іншого»/«чужого» вчені відносять до найдавніших архетипних уявлень, а бінарну опозицію «свій»/«чужий» до засадничих універсальї людської свідомості [540, с. 33–34]. Імагінологічний підхід дає змогу виявити тактику «іншування», яка застосовувалася в українському історико-педагогічному наративі окресленого часу, і водночас показати ідентичнісне знання істориків педагогіки.

Соціолінгвістичний підхід також є конкретно-науковим проявом загальнонаукового соціокультурного підходу. Завдяки соціолінгвістиці чіткіше простежується вплив соціального середовища на стильові особливості мови науковців певного історичного часу. Зокрема, дослідження Л. Масенко, котра вивчає прояви радянської тоталітарної «новомови», сприяють глибшому розумінню історико-педагогічних текстів, написаних ученими у радянську добу вітчизняної історії. Так, згаданий науковець виокремила такі особливості мови публікацій і документів зазначеного періоду: дихотомічний поділ світу, ідеологеми, домінування оцінки над значенням, квазіуточнювальні означення, насиченість евфемізмами, лозунговість, дискурс ненависті, брутальність [631]. Зазначений підхід сприяє пізнанню суспільно-історичних впливів на науковий історико-педагогічний текст крізь призму мовленнєвих конструкцій авторів.

Біографічний підхід полягає у різнобічному вивченні життєвого шляху особистості (у даному разі – вітчизняного історика педагогіки) на тлі епохи. Як зауважує Г. Белан, наукова біографія та творчий доробок особистості виступає не лише інтерпретацією його наукових рефлексій, а й свідченням світоглядних позицій, життєвої концепції, які є унікальним віддзеркаленням соціальних

процесів історичної епохи [78, с. 50]. О. Сухомлинська активно послуговується поняттям «педагогічна персоналія», під якою розуміє щось більше, ніж наукову, освітню чи творчу біографію, скоріше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певну конкретизовану модель [903, с. 42]. Зазначене розуміння біографістики наближається до таких напрямів історичних досліджень, як історична просопографія та інтелектуальна біографія. «Якщо біографія формально відтворює життєвий і діяльний шлях особи, посилаючись на конкретні факти та дати, то просопографія змальовує внутрішній перебіг її буття, індивідуальні особливості, створює портрет живої людини, якого нам завжди бракувало» [883, с. 51], – зауважив І. Старовойтенко, пояснюючи зміст *просопографічного підходу*. Відтак саме в контексті біографічного та просопографічного підходів досліджено погляди істориків педагогіки на минуле.

Синхронно-діахронічний підхід забезпечує оптимальність темпоральної композиції нашого наративу. Згідно з Є. Топольським, усі типи історичних праць можна розташувати на осі, що простягається між композицією, котра відображає плин часу від минулого до майбутнього, і такою, де йдеться про конкретний часовий відтинок, але не подається хронологічна послідовність подій. А реальні нарації являють собою суміш діахронії та синхронії [920, с. 126]. Зважаючи на значний часовий відтинок (приблизно півтора століття), який охоплює наше дослідження, виклад матеріалу побудовано більше за діахронним типом композиції, водночас синхронія проявилася при співставленні ідей українських істориків педагогіки наддніпрянських та західноукраїнських земель, а також української діаспори.

Лімологічний (регіональний) підхід продиктований необхідністю врахування політичної належності різних регіонів України до іноземних держав (Російської та Австро-Угорської імперій, Польщі, Чехословаччини, Румунії, СРСР) у досліджувану епоху. Звісно, політичний чинник є вагомим, але не визначальним у формуванні змісту регіонально підходу. На думку Я. Верменич, яка розробляє

теорію історичної регіоналістики, слід змінити традиційну соціально-політичну складову цього напрямку на соціокультурну [133, с. 13]. Регіональний підхід, згідно з О. Сухомлинською, ґрунтується на розумінні регіону як соціального та географічного простору, де відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція форм життя [899, с. 42]. На думку Н. Сейко та Є. Коваленко, регіональний підхід дозволяє визначити особливості становлення історико-педагогічного знання та розвитку народної освіти і педагогічної практики в регіонах України в різні історичні періоди, а також розкрити соціально-культурні суперечності і відмінності у площині «регіон – центр», «регіон – регіон» у межах певних територіальних та історичних кордонів [842; 463, с. 30]. Врахування соціокультурних ідентичностей істориків педагогіки як представників певного регіону є необхідним для розуміння знаннєвих засад їхнього наративу.

Системний підхід трактуємо як конкретно-наукове втілення синергетики., Цей підхід, як вважає Є. Коваленко, вимагає досліджувати будь-яке історико-педагогічне явище як системне утворення, виділяючи ознаки системи: наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; функціонування системи та її властивості, зумовлені її структурною специфікою; наявність у системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи й забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їхніх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; цілеспрямованість системи на вирішення якоїсь проблеми [463, с. 29]. Системний підхід дає змогу розглянути усі «конкретні тексти» і «великі тексти» вітчизняних істориків у рамках уявленого культурно-наукового феномену – українського історико-педагогічного наративу. Водночас саме системний підхід дає змогу систематизувати епістемологічні засади зазначеного наративу, поділивши їх на світоглядно-філософські, політико-

ідеологічні, соціокультурні, науково-міждисциплінарні, методологічно-інструментальні. Тісно пов'язаним із системним підходом є *комплексний підхід*, який розглядає об'єкт і предмет дослідження, наукову проблему з позицій цілості і власне системності.

Принцип історизму полягає у врахуванні конкретно-історичних умов формування епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу. *Принцип науковості* фіксує основоположні ознаки науки і пов'язаний зі способом пересвідчення істини відповідно до канонів раціональності: доказовості, аргументованості, обґрунтованості, несуперечливості, відтворюваності, природності, причинно-наслідковості та ін. *Принцип об'єктивності* вимагає здійснювати реконструкцію поглядів та ідей істориків педагогіки неупереджено, уникаючи перекручень, перебільшень, спиратися на критику джерел. *Принцип багатofакторності* полягає у залученні та врахуванні усього комплексу інформації про події, явища, процеси та інші чинники, які впливали на розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст.

Прикладний рівень методологування репрезентований застосуванням методів дослідження – загальнонаукових (абстрагування, аналіз і синтез, індукція, дедукція, класифікація, узагальнення), міждисциплінарних (контекстуально-інтерпретаційний, когнітивного мапування, лексико-семантичний та логіко-семантичний, критичний, структурно-системний) та спеціально-історичних (історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-типологічний, історико-системний, періодизації, рестроспективний). Водночас використовуємо зовнішню і внутрішню критику джерел, маючи на меті максимально достовірно, репрезентативно та глибоко розкрити розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу окресленої епохи.

Методологічне значення має і використаний у дослідженні категоріальний тезаурус: епістемологічні засади, наратив, український історико-педагогічний наратив.

Епістемологія – галузь філософії, яка досліджує наукове пізнання, що історично розвивається, у всій повноті його соціокультурних вимірів. У центрі проблемного поля епістемології 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 [945, с. 202]. Чимало вчених окреслюють епістемологію через співставлення її з гносеологією. Деякі з них вважають, що гносеологія та епістемологія співпадають за своїм змістом, але в німецькій філософії теорія пізнання йменується «гносеологією», а в французькій та англо-американській часто зустрічається вислів «епістемологія». У певних контекстах за терміном «епістемологія» закріплюється та сфера гносеологічних проблем, яка пов'язана з аналізом передовсім природи знання. Врешті, деякі автори під епістемологією переважно розуміють дисципліну, яка вивчає природу і структуру наукового знання [550, с. 4–5]. Д. Гудінг і Дж. Леннокс вважають епістемологію дисципліною «другого порядку», оскільки вона не показує як досягти нового знання, а просто допомагає перевірити істинність набутих знань [299, с. 135–136].

У більшості західних країн, за словами В. Петрушенка, епістемологію пов'язують переважно з дослідженням лише наукового знання, у той час як гносеологія традиційно вивчала процеси та форми пізнавальної діяльності на всіх її рівнях та у всіх проявах [744, с. 3]. Сам В. Петрушенко, визнаючи взаємодію епістемології та гносеології (як і знання та пізнання), звісно ж відокремлював їх, наголосивши на пов'язаності гносеології з традиціями класичної науки, а епістемології – із взірцями некласичної філософії [744, с. 27]. Він розширив предмет епістемології від вивчення лише наукового до осмислення будь-якого знання як феномену. Проте для нас прийнятним є вузьке розуміння предмету епістемології, оскільки об'єктом дослідження виступає історико-педагогічне знання як продукт наукового мислення, тобто як знання власне наукове.

Під *епістемологічними засадами* розуміємо визначальні епістемні конструкти, які лежать в основі знання: світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, науково-міждисциплінарні і власне дисциплінарні (історико-педагогічні). Поняття «епістемологічні засади» можна співставити з поняттям «епістема», яке пропонував М. Фуко. Філософ розумів під «епістемою» сукупність відносин, які можуть об'єднати в певну епоху мовні практики. Епістема – це не форма пізнання й не тип раціональності, який, перетинаючись з найрізноманітнішими науками, виражав би суверенну єдність суб'єкта, духу чи епохи, це – сукупність відносин, які можна відкрити для даної епохи, між науками, коли ми аналізуємо їх на рівні мовних закономірностей [983, с. 298]. М. Фуко наголосив, що епістема є до безкінечності рухливою фігурою, а її опис ніколи не може бути завершений [983, с. 298].

У контексті номінування епістемологічних засад слід розглядати й структуру історико-педагогічного знання. Однією з небагатьох публікацій, яка стосується згаданої проблеми, є стаття російського вченого М. Богуславського [96]. У ній представлена чотирискладова структура історико-педагогічного знання: 1) світоглядна позиція в трактуванні феноменів минулого (матеріалістично-детерміністична, трансцендентна (релігійна), синергетична); 2) сфера загальних підходів до вивчення всесвітньої історії освіти (формаційний, антропологічний, цивілізаційний); 3) загальні методи дослідження (історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістичний); 4) часткові методи дослідження (аксіологічний, великих інноваційних схем, хвильовий, модернізаторський, монографічний, парадигмальний).

Подібне структурування наукового історико-педагогічного знання видається нам недостатньо обґрунтованим, оскільки дуже нагадує структуру методології наукових досліджень: спочатку світогляд, потім філософські підходи (а останні можуть визначати й світогляд), і, нарешті, конкретні методи та прийоми. Крім того, подібна конструкція викликає запитання щодо відсутності у цій схемі конкретно-наукового рівня методології, репрезентованого регіональним,

нарративним, біографічним підходами тощо. Серед загальнонаукових (загальнофілософських) підходів учений не згадав герменевтичного, феноменологічного, онтологічного та інших. Надання М. Богуславським синергетичному загальнонауковому підходові світоглядного статусу видається сумнівним. Не зовсім зрозумілою є характеристика методів: спеціально-історичні методи (історико-структурний, історико-генетичний, історико-порівняльний) учений зараховує до загальних методів дослідження, а чомусь забуває про аналіз, синтез, узагальнення та інші, власне загальні методи будь-якого наукового дослідження. Зрештою, незрозуміло чому аксіологічний, парадигмальний підходи опинилися серед «часткових методів» і у статусі «методів».

Звісно, не можна заперечувати того, що будь-яке методологування є частиною епістемології (як і гносеології). Методологія, згідно з С. Гончаренком, є як вченням про методи пізнання та перетворення дійсності, так і сукупністю методів (часткових, загальних, діалектичних) і прийомів дослідження [247, с. 207]. Знання методів також є знанням, тож цілковито належить до сфери епістемології, а застосування методів для отримання певного знання становить зміст гносеологічних процедур, які можна потрактувати як процесуально-динамічний компонент знання, а отже, знову зарахувати до поля інтересів епістемології.

Проте запропоноване М. Богуславським бачення структури знання у переважно динамічній площині все ж поступається візії структури знання у здебільшого статичному вимірі. Власне виокремлення структури певного явища потребує фіксації його як усталеного феномену. З огляду на це надаємо перевагу традиційному поділу знання на два структурні компоненти: 1) позаджерельне знання – 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. Компонентами (а відтак й епістемологічними засадами) цієї складової є: світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, міждисциплінарні

і дисциплінарні, інструментально-методологічне знання; 2) джерельне знання – знання виокремлене з історичних (історико-педагогічних) джерел за допомогою науково-методологічного інструментарію та представлене історико-педагогічними фактами. Власне сама методика критики джерел належить до позаджерельної складової знання, але її застосування дає змогу дослідникові сформувати джерельне знання, яке найчастіше номінується поняттям «факт» і, безумовно, є епістемологічною засадою наративу [177, с. 107] (див. додаток Е).

Поняття «наратив» («нарація») є одним із основних термінологічних нововведень постмодерної філософії науки до сучасної гуманітаристики. У філософських словниках «наратив» здебільшого визначається як поняття філософії постмодернізму, що фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття тексту [696, с. 656]. Як зазначає Л. Ваховський, наратив у контексті історіописання трактує смисл історичної події не як обумовлений об'єктивною закономірністю історичний процес, а як такий, що виникає в контексті розповіді про подію й іманентно пов'язаний з інтерпретацією. Тож, згідно з концепцією «наративної історії», історія – це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо – оповідь про минуле [126, с. 43]. О. Сухомлинська цілком слушно розширила значення поняття «наратив», наголосивши, що наратив – це скоріше аналіз, аніж виклад, переказ. Він має базуватися на застосуванні методології історії, історичних методів дослідження, вивченні широкого кола історичних джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні твердження. Ці твердження можуть мати різний характер: причинний (з'ясування причин змін, розвитку), еволюційно-генетичний, функціонально-генетичний (виявлення подій чи процесів у певній послідовності, залежності й обумовленості) та функціональний (виявлення певних властивостей). Визначені підходи, як правило, поєднуються в одному й тому ж дослідженні залежно від поставлених проблеми та завдань і в цілому забезпечують та урізноманітнюють наративний виклад. До методології дослідження історико-педагогічних реалій долучаються й сучасні тексти й контексти різного спрямування, прямо чи опосередковано залежні від

розглядуваної проблеми. Це своєрідний мегатекст, характерний для постмодернізму [898, с. 45]. Наратив, отже, є текстуальною формою буття знання.

Поняття «український історико-педагогічний наратив» визначаємо як сукупність історико-педагогічної спадщини (метатекст) дослідників минулого освіти та педагогічної думки, які проживали/проживають на теренах України або за її межами в рамках української діаспори. Зважаючи на те, що українські землі у досліджувану епоху належали до складу низки іноземних держав, єдиною можливістю окреслити приналежність істориків педагогіки до «українського історико-педагогічного наративу» є візія українського історико-географічного простору крізь призму сучасних політичних кордонів України. У цьому випадку вирішальне значення має принцип територіальності, натомість на другий план відступає поняття етнічної приналежності і навіть національної ідентичності історика педагогіки. Тож до «українського історико-педагогічного наративу» доведеться зарахувати тексти не лише етнічних українців, але й учених, які мали інше національне походження. Серед останніх слід розрізняти дві когорти істориків педагогіки: 1) тих, які ідентифікували себе з українським народом (наприклад, С. Русова), 2) тих, що ідентифікували себе з російським, польським чи будь-яким іншим народом, але тривалий час мешкали в Україні й виявляли певну краєву (локально-регіональну) ідентичність (А. Ванчура, С. Голубєв, К. Харлампович, Ф. Тітов та ін.). Натомість у випадку з представниками української діаспори єдиним виправданим шляхом фіксації приналежності праць вченого до «українського історико-педагогічного наративу» є саме українська національна ідентичність автора текстів. Відтак вітчизняний історико-педагогічний наратив виступає уявленим культурно-науковим феноменом, реконструйованим на основі маси біографічних, історіографічних, історичних фактів, сконструйованим на засадах тяглості, кумулятивності, парадигмальності, холічності, когерентності, функціональності та окресленим територіальними й ідентичнісними маркерами.

Оскільки поняття «педагогіка» трактуємо в широкому значенні цього слова, то й історію педагогіки розглядаємо як: а) минуле не лише педагогіки-науки, але й педагогіки-сфери суспільного життя, репрезентованої реалізацією педагогічного досвіду, едукацією підростаючих поколінь; б) представлені в наукових і науково-популярних наративах дослідження цього минулого. Саме тому до «українського історико-педагогічного наративу» зараховуємо праці з історії освіти і шкільництва, історії педагогічної думки, педагогічної персоналістики.

Методологічним підґрунтям нашої роботи є розроблена у процесі дослідження періодизація розвитку епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу в окреслених хронологічних межах. Вона охоплює три періоди: *перший* (1840-ві – 1880-ті рр.) – період романтично-позитивістського еклектизму, який складається з двох етапів: 1) 1840-ві – 1860-ті рр. – панування ідей романтизму, консервативних поглядів, поширення слов'янофільських цивілізаційних візій; 2) 1860-ті – 1880-ті рр. – утвердження позитивізму, ліберальних ідей, системи «подвійних лояльностей», початок дисциплінарного самовизначення історико-педагогічної науки; *другий* (1880-ті – 1920-ті рр.) – період позитивістсько-неоромантичного плюралізму, що поділяється на два етапи: 1) 1880-ті – 1910-ті рр. – протистояння та спроби поєднання позитивістської та неоромантичної парадигм, уприсявлення модерної української національної ідентичності, початковий вплив марксизму та соціалістичної ідеології, відкрите позиціонування західної цивілізаційної ідентичності; 2) 1910-ті – 1920-ті рр. – поступова витіснення й водночас певна апробація марксистською доктриною позитивістських та неоромантичних підходів, утвердження дисциплінарної окремішності історії педагогіки; *третій* (1930-ті – 1980-ті рр.) – період домінування марксистської парадигми та радянського варіанту соціалістичної ідеології («марксизму-ленізму»), що також включає два етапи: 1) 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; 2) 1950-ті – 1980-ті рр. – пошук шляхів удосконалення методологічного арсеналу історико-педагогічної науки, розширення проблемно-тематичного обрію історико-педагогічних досліджень, утвердження професійної ідентичності істориків педагогіки. Критеріями формування такої періодизації стали 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.

Отже, теоретико-методологічні засади дослідження склали загальнонаукові (аксіологічний, синергетичний, парадигмальний, герменевтичний, соціокультурний, цивілізаційний і феноменологічний), конкретно-наукові (наративний, імагіологічний, біографічний і просопографічний, синхронно-діахронічний, лімологічний, системний, комплексний) підходи та інструментально-прикладні механізми (загальнонаукові, міждисциплінарні та спеціально-історичні методи). У роботі дано визначення понять «епістемологічні засади», «наратив», «український історико-педагогічний наратив».

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи зазначений розділ, відзначимо наукову актуальність проведеного дослідження, з огляду на відсутність праць у напрямі епістемології історико-педагогічної науки в Україні. До такого висновку спонукав фронтальний аналіз історіографії проблеми. Зважаючи на змістові та цільові характеристики, опрацьовану історіографічну базу поділено на чотири групи. До першої зараховано узагальнювальні праці з педагогічної історіографії. Серед останніх найбільш помітну роль відіграли дослідження М. Гордієвського (1929), С. Чавдарова (1947), О. Дзевєріна (1957, 1960, 1967 рр.), Н. Гупана (2001), О. Черкасова (2006), І. Стражнікової (2015). До другої групи включено дослідження наукового доробку окремих вітчизняних педагогів. Відзначено, що

найбільш повно проаналізовано історико-педагогічний доробок Д. Багалія, М. Грушевського та І. Франка. До третьої групи належать публікації щодо аналізу методологічних аспектів історико-педагогічної науки. Тут особлива заслуга належить О. Сухомлинській, яка у серії праць (1999, 2003, 2005, 2007, 2010 рр.) аналізувала методологічні засади історико-педагогічної науки. Четверту групу становлять студії епістемологічних засад суміжних наук, насамперед філософії, історії, юриспруденції, психології.

Окреслено джерельну основу роботи, яку складають історіографічні джерела – праці вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки середини XIX – кінця XX ст. (синтетичні історико-педагогічні дослідження, статті, монографії, рецензії, критичні огляди, мемуари тощо).

Уприявлено методологічні засади дослідження, які оперлися на загальнонауковий, конкретно-науковий та інструментально-прикладний рівні методологування. Визначено поняття «епістемологічні засади» та «український історико-педагогічний наратив». Під епістемологічними засадами розуміємо визначальні епістемні конструкти, які лежать в основі знання: світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, науково-міждисциплінарні і власне дисциплінарні (історико-педагогічні). Український історико-педагогічний наратив трактуємо як сукупність історико-педагогічної спадщини (метатекст) дослідників минулого освіти та педагогічної думки, які проживали/проживають на теренах України або за її межами у рамках української діаспори. Він виступає уявленим культурно-науковим феноменом, реконструйованим на основі маси біографічних, історіографічних, історичних фактів, сконструйованим на засадах тяглості, кумулятивності, парадигмальності, холичності, когерентності, функціональності та окресленим територіальними й ідентичнісними маркерами.

Основні положення, викладені у першому розділі дисертації, знайшли відображення в публікаціях [170; 177; 179; 180; 182; 183; 192; 194; 204; 209; 210; 214].

РОЗДІЛ 2.

ЕВОЛЮЦІЯ СВІТОГЛЯДНО-ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД УКРАЇНСЬКОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ (середина XIX – кінець XX ст.)

2.1. Вплив романтизму на історико-педагогічний наратив вітчизняних учених

Ідеї романтизму набули поширення наприкінці XVIII – на початку XIX ст. і справили значний вплив на розвиток інтелектуального життя, зокрема в Україні. Філософський дискурс романтизму позначився й на історико-педагогічних дослідженнях, які зароджувалися у рамках історичної науки (студії з історії шкільництва) та педагогіки (праці, присвячені розвитку педагогічних ідей). Вони постали у середині XIX ст. – часі розквіту культури романтизму в Україні.

Ідеї романтизму становили філософський фундамент історико-педагогічних візій майже всіх українських учених першої половини і середини XIX ст., які досліджували минуле освіти та педагогічної думки. Звісно, хронологічно обмежувати вплив романтизму лише вказаним періодом було б неправильно. Як зауважив Д. Чижевський, романтизм знайшов в Україні у XIX ст. глибокий та широкий відгук – впливи «романтики» тягнулися протягом усього століття, навіть у ті часи, що були максимально «антиромантичні» [1047, с. 17]. Романтизм був доволі специфічним поєднанням ідей – Просвітництва і класицизму, раціональних та ірраціональних [94, с. 106; 1086, с. 152].

Дослідники виділяють надзвичайне розмаїття проникнення ідей романтизму на український інтелектуальний ґрунт (від панських салонів до інституційних установ) [1087, с. 477]. Проте для вітчизняних мислителів найбільш вагомим джерелом засвоєння нових віянь були гімназії та університети, де набула поширення німецька ідеалістична філософія, передовсім вчення Ф. фон Шеллінга. Останній вважав, що світ є продуктом художньої творчості Божого провидіння, а будь-який витвір мистецтва розглядав як його мікрокосм. Така натурфілософія

спиралася на ідею єдності світу та його мистецько-художнього осягнення. У цій системі поглядів людину розглядали як вищу мету Природи, а метафізичні пошуки народного духу на шляху до свободи тлумачили як сутність тодішньої науки [1053, с. 354–355]. Відомо, що під впливом ідей німецького філософа перебував один із перших дослідників історії шкільництва в Україні М. Максимович, запізнавшись із ними у Московському університеті за посередництвом професора М. Павлова [1087, с. 480]. У цьому ж університеті працював шеллінгіанець І. Давидов, котрий із 1847 р. очолив Головний педагогічний інститут у Санкт-Петербурзі [594, с. 23–24]. Саме у той час там навчався М. Лавровський – один із перших вітчизняних істориків педагогіки.

Філософія Г. Гегеля поступово витіснила шеллінгіанство, так само поширюючись у навчальних закладах і захоплюючи уми інтелігенції. Серед українських учених – зокрема авторів історико-педагогічних праць, впливи ідей цього німецького філософа прослідковуються у студіях виховання, а згодом професора і ректора Харківського університету А. Рославського-Петровського, випускника Київської духовної академії, згодом професора Рішельєвського ліцею Й. Міхневича. Його погляди склалися під впливом професора загальної історії Харківського університету М. Луніна, переконаного гегельянця. Услід за Г. Гегелем М. Лунін уважав, що завданням історика є пошук ідеї кожної епохи, кожного народу [1047, с. 81]. До слова, німецьку філософію у Харківському університеті студіював й інший учень М. Луніна – М. Костомаров, високо оцінюючи інтелектуальні сили свого вчителя. Водночас майбутній видатний історик у свої студентські роки тісно спілкувався з І. Срезневським [1086, с. 438–461] – одним із провідних діячів «харківської школи романтиків». Згаданий Й. Міхневич, будучи послідовником Г. Гегеля, на науковому рівні вивчав і філософію Ф. Шеллінга [1047, с. 78; 656]. Крім гегельянства та шеллінгіанства на український романтизм мали значний вплив ідеї Й. Гердера [98, с. 70].

Загалом в українському історико-педагогічному наративі можна виявити такі ідеї доби романтизму:

1. *Ідеалістична концепція «Духу» як рушія історії.* Її було привнесено на університетські кафедри разом з курсами філософії І. Канта, Г. Гегеля, Ф. Шелінга [94, с. 100]. Ще у 1830-х рр. М. Максимович неодноразово оперував поняттями «дух Російський», пишучи про нього як про суб'єкта, здатного засвоювати, діяти й наділеного природною, життєвою міццю [624, с. 9, 21]. У 1847 р. учений увів до свого історико-педагогічного наративу й категорію «Російський розум», яка також сповнена певної містично-трансцендетної семантики. У візії вченого «Російський розум» уже в XVII ст. бачив необхідність і можливість відсторонитися від західноєвропейської вченості й повернути її до своєї «християнської просвіти» [621, с. 79].

Подібно М. Лавровський у 1850–1870-х рр. писав про «дух Християнства» [544, с. 9, 69], «істинно-християнський дух» [545, с. 52], «народний дух» [546, с. 1]. Я. Головацький (1863) у статті про статут Львівської братської школи вів мову про піднесення «народного духу» в XVI–XVII ст. [234, с. 69]. Поняттям «дух народу» М. Владимирський-Буданов пояснював особливості освітньої культури Росії XVII ст. (1874) [144, с. 90]. Звісно, використання цих категорій ще не доводять прихильності зазначених учених до ідей німецької класичної філософії, але чітко засвідчують оперування тими поняттями, які були близькі саме романтичному історіописанню.

Спорідненим із поняттям «Дух» («абсолютний Дух») є гегелівське поняття «абсолютна ідея». Під нею німецький філософ розумів першооснову всього сущого, а природу, суспільство і людину, її мислення та діяльність вважав проявом «абсолютної ідеї» як духу суб'єктивного, об'єктивного, абсолютного [940, с. 5–6]. В одній зі своїх перших праць, яка стосувалася камеральної освіти і мала, зокрема, історико-педагогічний характер (1848), К. Ушинський замість поняття «ідея» використав термін «думка». «...Уся земна куля, – писав учений, – розпадається на такі частини, з яких кожна має особливу фізіономію, і що в цій фізіономії, як в фізіономії людини, ховається думка. Якщо якийсь народ хоче вдало діяти, то повинен діяти за законом тієї думки, яка виражена в фізіономії

його країни, і тільки діючи так, він буде діяти історично, творити вічні історичні діяння; тому, що ця думка вкладена самим провидінням, яке створювало людину для розвитку, а землю робило знаряддям і поприщем цього розвитку» [929, с. 176]. Як бачимо, перебуваючи на засадах провіденціалізму, що характерно для історіописання доби романтизму, К. Ушинський уважав реалізацію народом закладену у собі думки-ідеї виконанням власної історичної місії.

На схожих позиціях перебував і відомий філософ та педагог П. Юркевич. У статті «Ідеї і факти з історії педагогіки» (1870) він наголошував на потребі знаходити в історії прояви закладених в ній ідей. Визнаючи, що в потоці історичних подій можуть проявлятися певні закони, вчений, однак, не вважав їх об'єктом історико-педагогічного дослідження. «Отже, від загальних законів історичного явища необхідно піднятися до *ідей*, які реалізуються історичними фактами» (виділено П. Юркевичем. – Авт.) [1067, с. 2]. Історія як минувшина людства, на переконання вченого, є ареною розгортання закладених в ній ідей. Ця думка безпосередньо пов'язана з історіософськими конструкціями німецької філософії другої половини XVIII – першої половини XIX ст.

Прихильники романтизму наділяли духовно-суб'єктивною самотністю не лише людство, народи і особистості, а й темпоральні відрізки, використовуючи поняття «дух часу». Дослідник історії Харківського університету А. Рославський-Петровський у своїй магістерській дисертації 1839 р. підкреслював вплив «духу часу» на науку, зокрема історію, а також на «цивілізацію народу» [802, с. I, 31]. «Духом часу», як ідеалістично-культурницькою субстанцією, яка визначає риси епох, пояснювали певні культурно-освітні явища М. Лавровський (1854) [544, с. 15] та М. Петров (1867) [735, с. 554]. Дослідник історії освіти на Чернігівщині А. Андріяшев (1865) писав про мінливість «духу часу», під впливом якого змінюються і суспільні та освітні поняття [20, с. 28].

2. *Ідея народу як головного історичного суб'єкта та пов'язана з нею ідея всенародної освіти.* М. Грушевський зауважив, що разом із романтичними інтерпретаціями до історичної науки ввійшов колективний герой – народ-нація з

множинністю, ірраціональністю і містичністю способів дії та недосяжним розмаїттям форм її виявів [287, с. 2]. Згідно з твердженням Ю. Бойка, романтизм завжди являє собою поворот до народності і власної традиції [98, с. 70].

Один із перших українських істориків-романтиків М. Костомаров ще у 1842 р. писав про появу в Європі «ідеї народності» та її засвоєння у Росії: «...ми почали соромитися своєї байдужості до вітчизняного і несвідомої прив'язаності до чужоземного» [500, с. 42]. Ідея народу була близькою М. Максимовичу, М. Костомарову, М. Лавровському і з огляду на їхні слов'янофільські симпатії. Слов'янофіли, як відомо, висували ідею народності як центральної сили історичного процесу [172, с. 1.4].

Романтична ірраціональність до певної міри виявилася у містичних трактуваннях народу як субстанції, сповненої «життєвих сил». Схожі інтенції бачимо і в М. Лавровського (1854), який, пишучи про вплив візантійської науки та освіти на Русь, згадував про «повних життєвої сили, свіжої і юної» «наших предків», про тогочасне «наше життя, повне сили і діяльності, яке прагнуло до саморозвитку без усякого стиснення зовнішніми формами» [544, с. 73]. Ведучи мову про польський народ до появи єзуїтського шкільництва, А. Гожалчинський (1869) використовував топоси «енергія народного життя», «народ мав багато в собі життя» [232, с. 88]. У таких словах можна добачати вплив учення Платона про вічну душу, Аристотеля про «ентелехію», проте особливо ці думки нав'язуються до міркувань Г. Гегеля у праці «Філософія історії». Саме у ній бачимо й суб'єктивізацію народу, порівняння його з людською особистістю і надання йому суб'єктності. Німецький філософ, зокрема, відзначав, що «певний дух народу сам є лише окремим індивідумом у ході всесвітньої історії», який прагне до вдосконалення, розвитку [219, с. 51–52].

Історики освіти і педагогіки вважали суб'єктність народу «історичним законом». Так, М. Лавровський, використовуючи антропологічну метафору, наголошував: «Ми не говоримо вже про той загальний історичний закон, що кожен народ має свою особистість і сам визначає собі коло і форми діяльності,

відповідно до сутності цієї особистості; все, що накладається зовні на визначені нею для себе форми, все, що насильно вторгається у визначене нею для себе коло діяльності, щезає непомітно і без сліду. І так, і початковий період нашого історичного розвитку, і наша народна особистість слугувала нерозривно-міцним оплотом проти вторгнення шкідливих впливів Візантійської освіченості» [544, с. 73–74]. Як бачимо, народ для М. Лавровського виступав у ролі ідеалістичного феномену, який не сприймає шкідливих впливів і відштовхує моральну зіпсованість. Зокрема, відзначивши негативний вплив культури Заходу на Росію у XVIII ст., учений зауважив, що «моральна зіпсованість» тільки зовнішньо входила в тодішнє суспільство, не проникаючи глибоко в душу народу [545, с. 30]. Безгрішність народу, його «святість» були для романтиків очевидними істинами, які виключали поняття народної «провини» як звичайний алогізм. Зокрема, М. Костомаров у 1862 р. пишучи про тиск католицизму на православне населення у XVI–XVIII ст., виправдовував польський народ та перекладав вину на певних свавільних приватних осіб [505, с. 143]).

Увага до народного характеру також проявилася під впливом романтизму у вітчизняній науковій гуманітаристиці. Характерові народу як історичному чинникові великого значення надавав ще М. Костомаров у праці «Дві руські народності» (1862) [499]. Пізніші дослідники продовжили цю традицію. 1869 р. А. Гожалчинський у статті про єзуїтське шкільництво в Україні писав, що кожен народ має таких співгромадян, яким сам виховав, і діє на політичному і суспільному поприщі відповідно до характеру громадян [232, с. 85]. Узалежнення минулого народу від його характеру, а останнього від освіти і виховання, в романтичній традиції набуло значення істини.

Перетворення народу на чинник історії прихильники романтизму передбачали здійснити через поширення освіти. З цього приводу Р. Колінгвуд зауважив: якщо Просвітництво чекало реалізації своїх утопічних очікувань від появи просвічених володарів, то романтики покладали надії на народну освіту, яка створить просвічений народ [471, с. 84]. Підтвердження своїх задумів учені-

романтики шукали і в минулому. Зокрема, один із перших українських істориків освіти філософ-романтик Й. Міхневич, оперуючи поняттям «народна освіченість», у 1843 р. писав про влаштування урядом шкіл у Криму в першій половині XIX ст. Виховання в цих школах для татар, на його думку, «прямо спрямоване до основної мети – благу народному» [657, с. 16]. У 1854 р. М. Лавровський, ведучи мову про освітню діяльність галицького князя Ярослава Осмомисла, зазначив, що цей історичний діяч, спрямувавши головну свою діяльність на устрій держави, не міг не звернути увагу на одну з найважливіших умов її добробуту – на стан освіти народу [544, с. 45]. Тож для М. Лавровського запорукою добробуту народу, його економічного, соціального, культурного розвитку, була саме освіта.

Зазначена теза відбилася і в праці А. Андріяшева (1865) про школи в Чернігівській губернії кінця XVIII – початку XIX ст. Автор, зокрема, відзначив, що вплив учнів, які хотіли здобути освіту задля наступної кар'єри, привів до поширення освіти у більшій масі народу. «Але ми цьому явищу ще більше би зраділи, – продовжував дослідник, – якби воно здійснилося в ім'я розвитку людської особистості і витікало не із зовнішніх причин, а з *внутрішнього життя народу*. Тоді б школи займали би краще становище в державі і поставлені в більш благоприємні умови могли б розповсюджувати не напівосвіту, не жалюгідну грамотність дрібного чиновництва, а *освіту глибоку і всесторонню, яка одна може принести добробут нації*» (виділено А. Андріяшевим. – Авт.) [20, с. 76].

Подібний топос був притаманний і працям Г. Данилевського [165, с. 43; 308, с. 332–333], М. Лінчевського [569, с. 141] та Є. Крижанівського. Останній, описавши проєкт реформування шкіл у Польщі 1774 р., особливо виділив думку одного з польських реформаторів, який бачив шлях до благополуччя і щастя народу лише через належні народну освіту і виховання [531, с. 275].

Відтак у добу романтизму зародився рух за рідномовну освіту. У 1862 р. в журналі «Освіта» М. Костомаров писав про потребу впровадити рідномовне навчання принаймні в початкову школу. «Народ повинен навчатися, народ хоче

навчатися; якщо ми не дамо йому засобів і способів навчатися на своїй мові – він стане вчитися на чужій – і наша народність загине з освітою народу» [504, с. 137]. Він наголошував на потребі передавати українським дітям загальнолюдські знання «південноруською мовою». Оця переконаність у необхідності розвитку народної мови (а відтак і критика тих чинників, які в минулому суперечили цьому) теж запозичена від романтизму і німецької ідеалістичної філософії (Й. Гердер).

3. *Провіденціалістські трактування історичного процесу.* Ідея присутності Бога в розгортанні руху людства з минулого в майбутнє, яка була характерною для середньовічної і частково ранньомодерної європейської філософської думки, проявилася і в добу романтизму. Провіденціалістські конотації помітні в наративі багатьох істориків зазначеної епохи: М. Максимовича [624, с. 16], І. Паєвського [718, с. 1], М. Костомарова [506, с. 31, 36]. Відтак і К. Ушинський у 1848 р. запевняв, що Провидіння заклало певну думку у «фізіономію» кожної країни та народу, а тому її слід виконати. При цьому боротьба з Провидінням є «марною і безумною» [929, с. 176]. На початку 1850-х рр. М. Лавровський у праці про давньоруське шкільництво рефлексував над історичною долею Візантії. На його думку, Візантійській імперії дано було Провидінням високе призначення: бути посередницею між світом древнім і новим, прийнявши від помираючого язичництва його освіченість, зрівняти її з духом Християнства і покласти основи новоєвропейській освіті [544, с. 68–69].

Навіть у часи домінування позитивізму пізні романтики не відмовилися від провіденціалістських пасажів. Зокрема, А. Гожалчинський, пишучи про єзуїтські школи в Україні (1869) зауважив, що у XVII ст. потрібна була не схоластика, а інший напрям в освіті «російської молоді і російського духовенства», і це б могло «врятувати тисячі жертв, зменшити потоки крові, які були пролиті за права релігії і народності...», проте так не сталося і в цьому воля Бога. «Але, видно, така була воля Провидіння, яка дала напрямок історичній колісниці, і ми, дивлячись на минуле, як на урок для майбутніх часів, схиляємо голову перед рукою

Всевишнього, який карає один народ за провини батьків і дідів, нагороджує інший за важке і багатолітнє терпіння» [232, с. 113].

4. *Ідеалізація минулих епох та історичних героїв* [471, с. 85, 107]. Для романтиків особливо була характерна ідеалізація Середньовіччя [94, с. 107], що помічаємо і в праці М. Лавровського, присвяченій давньоруському шкільництву. Вчений ідеалізував предків і руське минуле, зводив часи Володимира і Ярослава мало не до «золотого віку» вітчизняної історії загалом та історії освіти зокрема, говорив про поширення на Русі не лише початкової, але й вищої освіти. Схиляння перед середньовічною добою бачимо і в М. Владимирського-Буданова, який з особливим пієтетом розповідав про візантійський просвітній вплив на Русь, писав про «живу і безпосередню передачу просвіти зі сходу (Греції-Візантії. – Авт.)» [144, с. 112].

Ідея історичного героя була аж ніяк не новою, проте в епоху романтизму вона особливо актуалізувалася й оновилася через конструювання зв'язку між героєм і народом. Відтепер історичний герой бачився вихідцем із народу, виразником його прагнень та цілей, а відтак і закономірним народним проводирем. Загальнотеоретичне трактування такого погляду прочитуємо у статті М. Лінчевського (1870). Ведучи мову про складне становище православного шкільництва в Україні наприкінці XVI–XVII ст., він зауважив: «Але безсумніву, що в такі важкі моменти історичного життя *розумово-моральні народні сили бувають у надзвичайній напрузі*, і що під впливом тісних обставин, саме життя виробляє ті *могутні особистості*, які *повідомляють силою свого розуму і волі наснагу цілій масі народу*, який падає духом від нестерпного тиску ворожих начал» (курсив наш. – Авт.) [569, с. 107].

Схожа думка проявилася в багатьох історико-педагогічних працях доби романтизму. Так, М. Максимович (1847), оповідаючи про П. Могила як «великого ієрарха Київського, який зробив так багато на користь православ'я і просвіти Російської», наголошує на тому, що він з'явився саме тоді, коли південна Русь, потерпівши від ворогів східних, страждала від ворогів західних і потребувала

«могутнього, великого діяча» [621, с. 77]. У цих словах, безумовно, закладено ідею героя, який виступив на історичну арену з огляду на потребу народу. Зв'язки історичних героїв зі своїм народом наголошував і М. Лавровський. Так, у статті про чеського вченого і просвітителя К.-Я. Ербена він піднесено зауважив: «...Ербен був безперечно великою народною силою, був честю, окрасою і гордістю свого народу» [546, с. 1]. Подібний підхід помітний у студії В. Григоровича про Я. А. Коменського (1871) [269, с. 10].

Із такими міркуванням дещо не співпадала концепція К. Ушинського про геніїв, яких посиляє людству Провидіння. У праці про розвиток камеральної освіти (1848) він зауважив: «Не завжди ж провидіння буде в хвилину небезпеки посилати нам геніїв, які якимось особливим чуттям відкривають нам нові світи і нові багатства» [929, с. 232]. Відзначивши, що «Генії народжуються віками...» [929, с. 232], педагог переконував: геній допомагає людству, захоплюючи його і підкоряючи [929, с. 233]. З одного боку, К. Ушинський вів мову про геніїв як відкривачів нового, з іншого – пов'язував їх не з народом, а з людством.

5. *Погляд на поезію (народну передовсім) як вияв «творчого духу» народу.* Ще 1832 р. у праці про російську просвіту М. Максимович писав про «словесність» як вираження стихій суспільства, серед яких виокремлював поезію [624, с. 13]. Власне поезію, поряд з наукою, М. Лавровський уважав силою, що створює для народу ідеали і надихає його на їх реалізацію. «Життя і діяльність Ербена можуть слугувати красномовним виправданням тої непорушної істини, що сила науки і поезії в народному дусі, яка незримо діє на народ, створює для нього ідеали і надихає його на здійснення цих ідеалів, є могутня, нездоланна сила. Втрата такої сили є воістину народне нещастя» [546, с. 1–2], – писав він.

Захоплення поезією з боку представників романтичного історіописання проявилось у погляді на поетичну народну творчість як на історичне джерело. Так, І. Паєвський (1842) зауважив: «...але у відношенні до історичної достовірності, пісні займають майже те ж місце, як і народні перекази, в них зберігається подія, але сповита у міфічний покрив фантазії, прикрашена

вигадами Поезії. І хоча не можна відкидати високого достоїнства пісень у відношенні художньому, хоча, переходячи в Епопею, вони малюють життя фарбами правильними, серед поетичних вимислів ледь помітно проглядає тінь позитивної істини» [718, с. 5–6]. Схоже висловився М. Костомаров про народні перекази як історичне джерело: надаючи їм «першої важливості», вчений наголошував все ж на потребі їх аналізувати [503, с. 181].

Не менш піднесено вчені доби романтизму ставилися й до прозової літератури, яка, на їхню думку, повинна відображати життя народу. Так, А. Рославський-Петровський підносив творчість англійського письменника В. Скота, називав його великою людиною, яка дала новий напрям опису буття [802, с. 22]. Він вітав привнесення літературності до історичних текстів, що проявилось, на його думку, в працях історика О. Тьєрі: «Читаючи Тьєрі, ви бачите перед собою сцену дій, особи давно вже померлі, за чарівним помахом історика, здається встали з своїх гробів і розмовляють з вами на своїй рідній мові, кожен зі своїм індивідуальним характером, зі звичаями і повір'ями, які властиві його часові, і здійснюють на вас неопишуване враження» [802, с. 22]. Дослідник минулого, на переконання А. Рославського-Петровського, повинен прагнути представити «правильну картину людського життя, з усім поетичним різноманіттям його відтінків» [802, с. 38]. І. Паєвський висловив схожі думки, з особливим пієтетом висловившись про В. Скота, «який своїми яскравими, живими картинами побуту народного і життя державного відкрив новий, чудовий спосіб викладу Історії взагалі» [718, с. 46].

Пошуком народних мотивів у поетичних, драматичних творах професорів Київської академії XVIII ст. займався й М. Петров. Так, у статтях 1865–1867 рр. учений констатував «наближення до народного життя» у містеріях Дмитрія Ростовського, трагікомедії Ф. Прокоповича про навернення князя Володимира до Христа, а також і в комедіях М. Довгалецького [734, с. 314–315]. Щодо творів останнього, дослідник зауважив, що «...автор хотів наблизитися до народних понять, вірувань, історич[них] переказів, симпатій і антипатій...» [734, с. 316].

6. *Сублімоване ставлення до християнства (насамперед, православ'я).* Пієтет до християнства знайшов вияв, зокрема, у програмних документах Кирило-Мефодіївського братства (1846–1847), автором яких був М. Костомаров. Дещо пізніше відомий учений-історик у журналі «Основа» писав: «Народ південноруський здатний з любов'ю приймати освіту, якщо вона йому буде даватися в православно-християнському дусі. Православне християнство було впродовж багатьох віків основою його моральної сили; за православ'я страждали його предки; православ'я злилося з його істотою; та й саме православ'я південноруського народу набагато духовніше, життєвіше, внутрішньо сильніше, ніж дехто вважає, і не полягає, як часто у Великоросів, в дотриманні одних зовнішніх обрядів» [504, с. 138]. Навіяне романтизмом бачення народу як самобутньої культурної спільноти спонукала М. Костомарова до трактування традиційного релігійного життя народу як одного з чинників поширення освіченості. Щобільше, науковець висловив думку про природність православ'я для українського народу, а тому введення до його культурного простору (у тому числі й через освіту) «чужих» морально-релігійних, або й загалом іррелігійних засад вважав насильством і несправедливістю [504, с. 138].

Історики педагогіки із Наддніпрянської України транслиували й думка про православ'я як основу російського народного духу. Для прикладу, А. Андріяшев (1865), пояснюючи повернення викладання Закону Божого до гімназій після франко-російської війни 1812 р., писав про пориви «російської людини» до Бога, про «непохитну віру предків», яка наповнює «російський дух» [20, с. 65]. М. Лінчевський у 1870 р., характеризуючи педагогіку братських шкіл, вів мову про прагнення «ворогів православ'я» у XVII ст. відібрати в народі його «російську душу» та відхилити від сповідання «православної, греко-східної віри» [569, с. 104]. Оперуючи поняттям «православний народ» [569, с. 105–106, 109], він говорив про православ'я як про душу народу [569, с. 107]. Такі візії були до певної міри наслідком впливу сформованого у добу романтизму слов'янофільства.

7. Піднесене ставлення до філософії як першооснови наукового пізнання.

А. Рославський-Петровський ще у 1839 р. стверджував, що вивчення філософії є необхідним для історика, бо, не вибравши її своєю наставницею, він легко може загубитися серед розмаїття історичних явищ [802, с. 50]. Пізніше І. Паєвський визнавав, що події, розсіяні на сторінках історії певного народу, при першому погляді не представляють нам стрункої єдності, але оскільки «між ними необхідно існує таємний зв'язок», зрозуміти який історикові допоможе «здорова Філософія» [718, с. 35]. Перелічуючи науки, які сприяють історичному пізнанню минулого (археологія, палеографія, антропологія та ін.), учений особливу роль відводить філософії, яка «...очищуючи розум людей від забобонів і заблуджень, своїми теоретичними положеннями проливає часто яскраве світло там, де недостатні бувають позитивні свідчення – а про події достовірно відомі настановлює вимовляти судження правильне і безпристрастне» [718, с. 40–41]. У статті, присвяченій минулим реформам школи в США (1858), К. Ушинський пропонував розглядувані факти перекласти «з мови історичної на мову філософську», щоб побачити два різні прояви однієї «ідеї» (в гегелівському розумінні цього слова) [930, с. 169].

Визнання філософії як методологічно-світоглядної площини історичного дослідження було поширеним до розповсюдження доктрини позитивізму, котра засуджувала подібні погляди, думки і вплив філософії (метафізики) на історичні студії та історичний наратив. Проте представники романтичної традиції різко опонували таким твердженням. Так, у 1870 р. П. Юркевич розкритикував прихильників позитивізму: «Історики, для яких у наш час Бокль слугує авторитетом, говорять про *загальні закони*, як про основний предмет історичного дослідження. Вони наслідують природознавство, яке тріумфує перемогу, як тільки вдається йому розв'язати конкретний факт на суму *абстрактних* законів. Але таким чином вони вивчають факти історії *загалом* і не досягають своїми дослідженнями до історії *людства*. Іншими словами... це дослідження дає поки таку історію людства, яка нічим суттєвим не відрізняється від історії природи»

(виділено П. Юркевичем. – Авт.) [1067, с. 2–3]. Видатний філософ ще на зорі позитивізму збагнув його вади: надмірну прихильність до природничих наук, зосередженість на малих фактах і окремих подіях, які можна підвести під дію якогось закону, але нездатність описати історію людства. П. Юркевич називав це «одностороннім позитивізмом», який «поза абстрактними законами не помічає позитивізму ідей» [1067, с. 3]. Під поняттям «позитивізм ідей» учений розумів реальну, фактичну (позитивну) наявність ідей як рушіїв суспільного життя.

Підсумовуючи впливи романтизму на перші історико-педагогічні праці в Україні, відзначемо й стиль наративу, більш характерний для художньо-літературної творчості, ніж для наукового мовлення. Недаремно В. Бузескул назвав стиль історіописання доби романтизму «колоритом місця і часу» [106, с. 50]. Зокрема майстром слова був історик педагогіки М. Лавровський, і це відзначали його сучасники. К. Грот називав ученого «майстром літературного викладу» [283, с. 407]. Метафоричність, вживання риторичних запитань, іронії характеризували наукову мову вченого. Для ілюстрації доречно навести такий пасаж М. Лавровського: «І як не бути цим пристановищам (школам і притулкам для сиріт. – Авт.) там, де Християнство з'явилося раптом в повному цвітінні, де доброчинність з перших років його запровадження, ще в особі Володимира, шукала простору і силувалася обійняти собою все новопросвічене суспільство, куди всі Християнські установи, в повному своєму складі, перенесені були із православної Візантії! Де, як не на ґрунті старої Русі, ці благодійні паростки могли краще привитися, зміцніти, розкинути свої віти по неозорому просторі, зібрати під свою тінь і жити своїми плодами все, що позбавлено було даху, тілесної і духовної поживи? Так, наші предки повинні були мати доброчинні установи, як тому, що вони були проникнуті істинно-Християнською любов'ю до ближніх, так і тому, що ці установи в широких розмірах і здавна існували у Візантійській імперії» [544, с. 62]. Схожі стильові маркери позначилися й на працях представників пізнього романтизму. Так, Є. Крижанівський, пишучи про історію освітніх реформ Комісії едукції народової, виявив емоційність,

образність мислення крізь розмаїття метафор: «тяжкий удар», «прірва», «швидкий вихор», «зачарований рай», «священний союз» тощо [531, с. 276].

Отже, аналіз світоглядно-філософських засад наукової творчості вітчизняних істориків педагогіки ХІХ ст. дає змогу виокремити такі епістемі інтелектуальної культури романтизму, що знайшли свій вияв в історико-педагогічному наративі: ідеалістична концепція «Духу», ідея народу як головного суб'єкта історії, ідеалізація минулих епох та історичних героїв, сублімоване ставлення до християнства, піднесена увага до філософського мислення, переважно художньо-літературний стиль тексту.

2.2. Епістемі позитивізму як засади історико-педагогічних досліджень в Україні

Парадигма позитивізму, засновником якої вважається французький філософ О. Конт, а послідовними прихильниками – англійські мислителі Дж. Ст. Мілль і Г. Спенсер, поширилася серед інтелігенції підросійської та підавстрійської України впродовж другої половини ХІХ ст. Як зауважує О. Богдашина, цьому сприяли попередні світоглядні та наукові традиції. Позитивістська теорія розвинула та обґрунтувала низку ідей, що були висловлені давньогрецькими філософами (про суспільство як організм), Д. Юмом та Ф. Беконем (принцип раціоналізму, індуктивізму та сцієнтизму), французькими просвітителями (віра в суспільний прогрес, ідеологія лібералізму, антиклерикальні настрої тощо), А. Сен-Сімоном (закон трьох стадій). Найбільшу ж роль у виникненні та поширенні позитивізму відіграла ідеологія Просвітництва [94, с. 67].

На західноукраїнські землі, які перебували у складі імперії Габсбургів, вчення О. Конта почало проникати з 1840-х рр. Проте найбільшої популярності нова філософська доктрина набирає починаючи з 1860-х рр., передовсім серед представників польської інтелігенції. На думку В. Лева, польський позитивізм був викликаний невдалим січневим повстанням (1863) і став реакцією проти

романтизму в ділянці красного письменства, проти ідеалізму в філософії, проявився він і в царині політики [555, с. 223]. Відтак він вплинув і на «український реалізм», котрий також формувався через з'язки із західним інтелектуальним світом. У контакт із Заходом упровадив галичан М. Драгоманов у 1870-х рр., а «одним з перших піонерів європеїзму та позитивістичних ідей» у Галичині став І. Франко [555, с. 224].

До переконаних позитивістів І. Франка зараховує й О. Богдашина [94, с. 141]. У своїх творах учений нерідко згадував праці апологетів позитивізму як епістемних авторитетів (зокрема історика Г. Бокля), високо оцінював досягнення «позитивної філософії» [966, с. 30], а в його домашній бібліотеці знаходилися праці Дж. С. Мілля, Г. Спенсера [82, с. 146; 83, с. 318, 533 – 534], а також публікації Д. Писарєва «Історичні ідеї Огюста Конта» та В. Лімановського «Соціологія Огюста Конта: Розправа філософська» [82, с. 236, 365]. Пишучи некролог з приводу смерті Г. Спенсера (1904), І. Франко піднесено відзначив, що поява «*Philosophie positive*» О. Конта та «*System of logic*» Дж. С. Мілля «надали всьому думанню чільних людей новий напрям і були сигналом повороту людської думки від мглистої спекуляції до студійовання фактів...» [948, с. 427].

У підросійській Україні до кінця 1850-х рр. позитивістські ідеї були мало знаними навіть серед науковців. Цьому сприяли цензурні обмеження російського уряду, зокрема заборона ввезення з-за кордону і друку праць О. Конта [94, с. 67]. Проте вже у 1860-х рр. позитивізм опанував світогляд науково-педагогічної інтелігенції. Так, історик І. Лучицький у 1868 р. захоплено писав: «Жодна історична система не справляла такого могутнього впливу на уми, жодна не викликала уваги, подібно тій, що належить до системи Конта...» [588, с. 8].

Одним із осередків поширення позитивістських ідей стали університетські кафедри. Як зауважила О. Богдашина, в університетах Києва, Харкова, Одеси, Львова, Чернівців у другій половині XIX ст. поступово зростає число вчених – адептів нової наукової доктрини. Так, в університеті св. Володимира провідними прихильниками позитивістських ідей стали В. Антонович, М. Драгоманов,

В. Іконников, І. Лучицький, П. Павлов, В. Шульгін, у Харківському університеті – Д. Каченовський, М. Петров, В. Бузескул, в Одеському – І. Линниченко та ін. [94, с. 121]. У спогадах про своє навчання в Харківському університеті у 1870-х рр. В. Бузескул зауважив, що студенти «вважали обов'язковим» прочитати праці Г. Бокля, Дж. С. Мілля, Г. Спенсера [109, с. 13].

Університетські професори, серед яких чимало істориків, правників, філософів, формували в своїх учнів певні позитивістські теоретико-методологічні засади. Прикладом тут можуть слугувати такі відомі українські вчені, як М. Грушевський та Д. Багалій. В автобіографіях Д. Багалій серед своїх учителів називав передусім знаних прихильників цієї парадигми В. Антоновича та В. Іконникова [1001, арк. 22; 1003, арк. 139]. Зрештою, О. Богдашина однозначно називає Д. Багалія «типовим представником оновленого (змодернізованого) класичного позитивізму у дореволюційний час» [93, с. 95].

Аналізуючи український історико-педагогічний наратив другої половини XIX – початку XX ст., виділимо низку визначальних позитивістських ідей, які вплинули на стиль мислення вітчизняних учених і перетворилися на засади педагогічного історіописання.

По-перше, сциєнтичний підхід, який передбачав досягнення реальності винятково науковим шляхом. При цьому будь-які метафізичні ідеї, тобто гіпотези і теорії не здобуті емпіричним шляхом, позитивістами цілковито остракувалися. Зокрема І. Франко в одній із критичних статей, опублікованій часописом «Народ» 1891 р., негативно висловився про наукові праці доби романтизму (20–30-х рр. XIX ст.), «...коли ще наука під впливом ідеалістичної філософії розумувала апріорним методом і вважала головним ділом будованє теорій, а не дослід фактів і їх звязку» [981, с. 309].

Серед відкинутих концепцій виявилися й ідеалізм та матеріалізм. Загалом прихильники позитивізму, у тому числі й історики педагогіки, у своїх наукових наративах здебільшого оминали питання первинності ідеї чи матерії. Вони

зосереджувалися над конкретними проблемами історії освіти, котрі не вимагали декларації своєї позиції у цьому питанні.

Проте для багатьох українських науковців-позитивістів цілковито уникнути ідеалістичних конотацій у своїх працях було неможливо з огляду на соціальні, родинні умови формування світогляду. Так, для Д. Багалія, як людини, що народилася в християнській родині київського ремісника, світоглядний ідеалізм був природним способом сприйняття і усвідомлення світу. Тож закономірною є християнська риторика в його текстах. Характеризуючи світогляд видатного українського філософа та освітнього діяча Г. Сковороди, вчений передовсім наголошував на його релігійності [43, с. 2]. Припускаємо, що Д. Багалієві імпонувала така спрямованість світогляду досліджуваного ним персонажа, інакше він почав би характеристику з гуманізму, людинолюбства, самовдосконалення та інших поглядів філософа. Дослідник виділяв слова Г. Сковороди «Віддатися на волю Богу», «Царство Боже всередині нас» [43, с. 6], при цьому зробив це декілька разів на різних сторінках й у різних контекстах. Припускаємо, що Д. Багалій вдався до таких повторень, зокрема, тому, що згадані слова відповідали його світоглядові.

Позитивістський сциєнтизм спирався на цілковиту елімінацію метафізичних теорій. Це породило доволі зверхнє ставлення до філософії як науки, що не оминуло й українських учених. Для прикладу, в історико-педагогічних працях Д. Багалія повага до сциєнтистського підходу проявилася в критичній оцінці метафізичних концепцій, що домінували у філософії початку XIX ст. і викладалися у Харківському університеті. Як приклад проникнення «філософського елементу» у лекції і праці навіть учених-природничників, дослідник переказав думку професора медицини Г. Коритарі, який у 1807 р. зазначив, що «лише *досвідне* пізнання феноменів ніяким чином не може бути ще названо науковим пізнанням; це останнє дає тільки філософія, яка проникає в основні, абсолютні причини речей» (виділено Д. Багалієм. – Авт.) [57, с. 147]. Будучи переконаним позитивістом, Д. Багалій не погоджувався з такими думками,

а тому схвально оцінював появу протилежного метафізиці «реального напрямку», під яким розумів науково-емпіричне («позитивне») осягнення світу. Тези про «крайнощі» метафізики, які «пом'якшив» «реальний напрямок», «шкідливі наслідки» захопленням ідеалістичною філософією, «темноту» як наслідок спроби поєднати метафізичні категорії І. Канта з емпіричною наукою, «поверховість і фразерство» як вислід «зневаги до факту» [57, с. 147] яскраво засвідчують сцієнтистські погляди науковця.

Не без задоволення харківський історик писав про актові промови професора математики Т. Осиповського, котрий на початку XIX ст. заперечував ідеї І. Канта (зокрема про вродженість категорій простору і часу, динамічну систему, висловлену у праці про метафізичні основи природничої науки) й застерігав студентів від філософських захоплень. При цьому Д. Багалій зацитував такі слова Т. Осиповського: «Якщо ви пишете або читаете, ... що філософ природи постановляє а ргіогі який-небудь її закон, то коли він не доводить його з математичною строгістю, не покладайтеся на слова цього філософа з щирою до нього довірливістю, як би цей закон не заворожував уяву, а випробуйте спочатку його на оселці строгості математичної, і тоді тільки вважайте його вірогідним, коли він витримає цю пробу» [57, с. 148].

Власне практична зорієнтованість науки була одним із принципів позитивістської наукової парадигми. Тож недаремно Д. Багалій зауважив, наприклад, те, що праці професорів Харківського університету на початковому етапі його існування відзначалися прикладним характером. «Тут ми бачимо живе практичне прикладання знань на користь суспільства. Тут діячі нового освітнього закладу безпосередньо відкликаються на запити життя...» [57, с. 148], – наголошував учений. У той же час М. Кордуба у рецензії (1898) на статтю Л. Струніної про перші недільні школи у Києві 1861 р. зауважив: «Недільні школи усунули безосновні гадки, що наука і жите не можуть іти в парі і показали, що здобутки науки примінені до потреб житя приносять правдивий хосен» [591, с. 22]. Практичний, до певної міри утилітарний напрям наукових досліджень, їх

зв'язок із життям, як відомо, пропагувався представником англійського позитивізму Дж. Міллем.

По-друге, ідея натуралізму позитивного знання, котра, з одного боку, спонукала розглядати людське суспільство крізь призму «законів природи» (у цьому контексті викликає увагу органіцизм Г. Спенсера), з іншого – ґрунтувалася на впевненості, що людське суспільство повинно вивчатися за допомогою методів, подібних до методів природничих наук [200, с. 17]. Еталоном наукового пізнання вважалися природничі науки, які, на переконання позитивістів, повинні слугувати взірцем для гуманітарних наук, у тому числі й історії педагогіки. У період так званого «першого позитивізму» (1840–1880-ті рр.) здатність науки емпіричним шляхом досягнути існуючу реальність та минулі часові пласти не піддавалася сумніву.

Подібні думки позначилися на переконаннях і творчості українських учених-позитивістів. Так, І. Франко у молоді роки був певен того, що «усе людство в своєму історичному розвитку підлягає певним природним сталим законам» [966, с. 25]. На його думку, наукою можна назвати тільки пізнання законів і сил природи, які проявляються всюди і як завгодно. Справжня наука немає нічого спільного з жодними «надприродними силами», а лише зі світом зовнішнім, природою, – розуміючи останню якнайширше, у тому числі і як людей з їх історією [966, с. 32]. Звідси закономірним був висновок І. Франка про те, що усі «науки суспільні» повинні опертися на ґрунті «загального природознавства», бо лише це уможливить їхнє зростання [964, с. 83]. Відтак історія (зокрема й історія освіти) має базуватися на методологічних засадах природничих наук, бо ж вона «...зискує новішими часами нову сильну підпору, якої не мали історії попередні, зискує такого союзника, котрий приготує для неї найтривкішу основу. *Сей союзник – науки природничі*» (курсив наш. – Авт.) [964, с. 79].

Захоплення природничими науками як еталоном дослідницького методу спричинило привнесення до гуманітарних наук й певної термінології, спрямованої на пояснення суспільних процесів за допомогою метафоричного співставлення їх з

розвитком живих організмів. Органіцистська риторика доволі рано проявилася в історико-педагогічних працях вітчизняних учених. Зокрема, М. Владимирський-Буданов 1874 р. у праці про народну освіту в Росії XVII – початку XIX ст. навів приклад з природознавства, щоб обґрунтувати думку про функціональність правильно влаштованих державних освітніх інститутів. «Як в організмах фізичної природи органи ростуть і зміцнюються по мірі і через виникнення потреб, так особливо і в державному організмі. Некерований орган втрачає здатність діяти і, нарешті, цілковито помирає» [144, с. 1], – зазначив учений.

Під впливом природознавчого дискурсу поширюється увага до індукції як методу пізнання. Засновники «першого позитивізму», як зауважує О. Богдашина, допускали можливість пояснити будь-який факт індуктивним шляхом. Вимога поставити історичну науку на ґрунт дослідного знання не була новою чи оригінальною, але вона настільки відповідала загальним настроям, що мала небагато відкритих опонентів [94, с. 69]. Відтак дедуктивний метод позитивістами критикувався й відкидався як такий, що не гарантував «позитивного» знання. Дедуктивна операція ґрунтується на певному правилі, законі, вихідному твердженні (великому засновку з предикатом для дедуктивного силогізму), котре позитивісти засуджували як вияв метафізики. Тільки індукція – накопичення конкретних фактів і виведення на їх основі загального твердження (правила, тенденції, закономірності, узагальнення) – вважалася тим дослідним, методологічним механізмом, який забезпечить доступ до істинних, адекватних історичній реальності знань [200, с. 17].

Ще 1874 р. В. Іконников, рецензуючи історико-педагогічну працю М. Владимирського-Буданова про народну освіту в Росії, закидав автору надмірне захоплення «невмодною» логікою [405, с. 5], під якою, поза сумнівом, мав на увазі дедукцію. Зрештою, рецензент побажав автору, щоб той «менше вдавався до логічних тонкощів для підтвердження часто однієї тільки фікції» [405, с. 24]. Негація В. Іконниковим дедуктивних «логічних тонкощів» пояснюється, зокрема,

неприйнятністю для нього як позитивіста такого методу, яким можна оперувати при відсутності або ігноруванні фактів.

У 1897 р. І. Франко наголошував, що природознавча постала і розвивалася індуктивним методом, відкидаючи діалектичний метод [976, с. 376]. Учений не лише заперечував науковість діалектики Г. Гегеля і К. Маркса [976, с. 383], але й відкидав дедуктивні силогізми. У праці про історичну творчість О. Терлецького, він дорікав останньому за застосування саме такого методу: «Ся метода не стільки історична, як радше публіцистична або властиво адвокатська. Автор любить виставити наперед тезу, а потім доказувати її відповідно підібраними фактами та сілльогізмами; для історика навпаки важні не тези, а факти й їх значіне» [955, с. 16].

Критикував дедуктивно-діалектичний шлях пізнання й М. Грушевський. У рецензії на одну з історико-педагогічних праць про давньоруську «церковно-вчительську» літературу (1895) історик критично зауважив, що автор намагався писати про майже невідомі речі, а тому, не маючи фактів, вдався до апріорних викладів, довільних припущень, на яких «поверх за поверхом» побудував «виводи і заключення» [285, с. 4]. С. Липковський (1895–1897) розкритикував усі три частини праці С. Миропольського про історію церковно-парафіяльної школи за дедуктивно вибудовану «головну думку»: саме парафіяльна школа є справді народною, сформованою історичним життям народу, а тому необхідною йому й зараз [825, с. 15–16; 826, с. 8–9]. З огляду на це, рецензент навіть закинув С. Миропольському боротьбу з «науковою історією» [827, с. 9]. М. Гавлік (1923) у рецензії на працю Б. Барвінського про витоки Львівського університету розкритикував українського дослідника за перетворення наукової праці в «адвокатський трактат», що має на меті боронити неслухну тезу, а відтак зібрання доказів «ad hoc» [1102, s. 183].

Дослідники нерідко критикували домінування дедуктивного методу в минулому, зокрема в Середньовіччі. Я. Ленек (1907), аналізуючи погляди пізньосередньовічного педагога С. Петриція, негативно висловився про «діалектичний, нудний спосіб аргументування» останнім своїх думок [1116,

s. 287–288]. Г. Попов (1913), пишучи про навчання в середньовічних школах, зазначив: недолік логічних вправ у цих закладах полягав лише в тому, що вони велися винятково дедуктивним методом. Індукція не користувалася повагою, проте дедукція корисна лише при індукції. Силогізм і доказ походять із визначених, наперед визнаних істин. А хто може поручитися за правдивість цих істин? Якщо останні належать до релігійної сфери, то за істинність поручаться і Церква, і Одкровення. Але таких істин небагато. На думку вченого, хто мислить дедуктивно, той закриває для себе можливість відшукування нових істин, яке здійснюється під впливом спостереження фактів [770, с. 175–176].

Власне індуктивний метод набув найбільшого поширення серед прихильних до позитивізму істориків педагогіки, як це бачимо з праці Я. Новицького [698]. Прикладом розгорнутого індуктивного пояснення може слугувати експертний висновок Д. Багалія щодо «Російсько-польської експертизи з приводу вимоги польської делегації про передачу колекції бувшого Кременецького ліцею...» (12.10.1923) [1002], де академік шляхом наведення численних джерельних свідчень доводив генетичний зв'язок між Кременецьким ліцеєм та Київським університетом. Власне індуктивними поясненнями сповнені історико-педагогічні праці XIX – початку XX ст., а індукція у той час не викликала сумніву у своїй ефективності. Зрештою, лише в середині XX ст. індукцію як метод для суспільних наук було піддано нищівній критиці (К. Гемпель, К. Поппер та ін.). Водночас підкреслимо, що дедукція все ж не була цілковито елімінована з історико-педагогічного наративу. Звісно, вчені уникали використання дедуктивних пояснень, які містили філософсько-ідеалістичні, метафізичні номоси. Проте дедуктивні операції зі засновками конкретно-наукового, емпіричного рівня застосовувалась доволі часто.

По-третє, з'ясування законів людського розвитку як одне з головних завдань науки про минуле людства. Думка про наявність законів історичного розвитку побутувала і в прихильників філософсько-методологічної парадигми романтизму. К. Ушинський у праці щодо історії камеральної освіти (1848)

говорив про потребу показати людині «закони розуму, закони природи, закони історії» [929, с. 141]. Філософ і педагог П. Юркевич (1870) також визнавав наявність «загальних законів», яким підпорядковані історичні факти і явища, хоч і не вважав їх метою історико-педагогічного дослідження [1067, с. 2].

Саме під впливом природничого сцієнтизму в позитивістській гуманітаристиці утвердилося переконання про розвиток людства, усіх сфер його життя, у тому числі й культурно-освітньої, за певними законами, котрі неодмінно діють, незалежно від того, пізнані вони чи ні. Вчені ставили завдання виявлення цих законів шляхом дослідження фактів і явищ. «Під історією, – писав І. Франко у 1878 р., – розуміємо слідження внутрішнього зв'язку між фактами, т.є. таке угруповання поєдинчих, уважніших і дрібніших фактів, щоб з них виходив якийсь сенс, т.є., щоб видно було *певні основні закони природні, правлячі тими фактами і викликаючи їх*» (курсив наш. – Авт.) [964, с. 77].

Ідея законів суспільного розвитку набула поширення і серед учених, які будували свої історико-педагогічні наративи як на позитивістській, так і неоромантичній основі. Так, М. Маккавейський у своїх історико-педагогічних працях часто згадував про різного типу закони розвитку (суспільства та людини) [615, с. 122, 284–285]. Позитивістські рефрени в історико-педагогічних працях про наявність законів суспільного розвитку бачимо і в часи, коли засади позитивізму похитнулися неромантизмом. Так, 1925 р. у львівському журналі «Учительське слово» побачила світ редакційна стаття щодо реформування шкільництва, в якій зазначалося: «Як у природі, так і в суспільному життю кожде явище, всяке поняття спирається на певні відвічні, залізні закони, і їх треба розуміти та оцінювати так, якими вони є й якими мусять бути» [679, с. 16].

По-четверте, вивчення фактів у хронологічній послідовності, у чому О. Конт бачив одне із завдань суспільних наук [480, с. 32]. Зрозуміло, що хронологічного принципу наративізації історико-педагогічних досліджень дотримувалися й допозитивісти. Однак важливо, що у послідовників позитивізму змінилося ставлення до факту, котрі розглядалися як необхідний елемент

індуктивних обґрунтувань, і до джерел, передовсім документальних, в яких, за висловом Я. Шульгіна, містяться факти [1059, с. 97].

Джерельно-фактологічний підхід, який полягав у максимально повному охопленні джерел з певної проблеми та їх належного критичного опрацювання, у добу позитивізму набув особливої популярності в наукових дослідженнях історії педагогіки. У дослідженні біографії Г. Сковороди Д. Багалій наголошував, що основуючись на всій сукупності вченолітературних праць мандрівного філософа, він дасть характеристику його світогляду у зв'язку з його особистістю [43, с. 1–2]. Подібно, описуючи результати своєї роботи в архіві Міністерства народної освіти, науковець відзначив, що отримав доступ «до всіх документів (виділено Д. Багалієм. – Авт.)», які стосувалися досліджуваного ним питання, й привіз до Харкова 180 листків виписок із архівних справ [47, с. 437]. Рецензуючи студентську роботу, присвячену просвітницькій діяльності В. Каразіна, Д. Багалій схвально констатував повноту викладення фактичного матеріалу і глибоке опрацювання джерел [53, с. 577]. У цих твердженнях професора бачимо вияв позитивістських засад наукової роботи: охоплення всіх можливих джерел, їх належне критичне опрацювання, оперування виокремленими із них фактами.

Пієтет до джерел характерний для історико-педагогічних праць С. Голубєва, М. Грушевського, І. Карбулицького, Я. Новицького, М. Петрова, І. Франка, Я. Шульгіна та багатьох інших прихильників позитивістського джерелознавства. Відзначимо й те, що саме у добу позитивізму набули поширення засади критики історико-педагогічних джерел, які ефективно апробувалися вітчизняними дослідниками (див. додатки К.1, К.2).

По-н'яте, лінійно-стадіальна концепція розгортання історичного процесу. Її сформулювали ще французькі просвітителі (особливо А. Тюрго та Ж. А. Кондорсе) й підтримали засновники позитивізму [94, с. 83]). В основі зазначеної концепції лежав фундаментальний міф *прогресу*. О. Конт, Дж. С. Мілль, Г. Спенсер заперечували провіденціалізм і вважали історичний процес закономірним, еволюційним, прогресивним. Зрештою, лінійно-стадіальна

схема історичного прогресу-поступу отримала загальне визнання в європейській позитивістській історіографії XIX ст. [200, с. 18].

Не була винятком й вітчизняна історико-педагогічна наука. Ще представники історіографії романтизму сприйняли ідеї прогресу. Теорія еволюції (прогресу-поступу, розвитку) вплинула й І. Франка, котрий вів мову про «науку о розвитку» у своїх ранніх працях. «*Наука о розвитку*, котра стала таким сильним двигачем в природознавстві, *перенесена тепер і в історію і, конечно, двигне її наперед* (курсив наш. – Авт.)» [964, с. 79]. Сам поступ-розвиток І. Франко, услід за Г. Спенсером та Е.-Б. Тейлором, розумів як поєднання двох процесів – поступу вперед і поступу назад. Перший уважав проявом первісним, переважаючим і нормальним, а другий – проявом пізнішим і хворобливим [964, с. 81–82]. Сприймав учений і «формулу» Г. Спенсера, відповідно до якої розвиток у природі, історії та суспільстві іде від первісної цілісності до диференціації, а потім через інтеграцію до цілісності [964, с. 82]. Відзначимо, що й дещо молодший сучасник І. Франка В. Щурат також приймав основні положення теорії еволюції Г. Спенсера (інтеграція, дезінтеграція), особливо в сфері духовного та суспільного життя [1060, с. 78–79]. Натомість І. Франко згодом визнав абстрактність тез англійського філософа про інтеграцію та дезінтеграцію, зауваживши: «Ся думка вірна, але зовсім загальна, яка в деталях не пояснює нічого» [948, с. 428].

Загалом вчений виділяв три особливості поступу: 1) охоплює лише частину людства; 2) розгортається хвилеподібно, високі хвилі поступу змінюються западинами і знову з'являються хвилі – їхня висота може бути різною; 3) немає географічної стійкості, переміщується з місця на місце [982, с. 309]. Такі тлумачення визначили інтерпретацію І. Франком культурно-освітнього розвитку народу за допомогою концептів «розвій», «поступ», «упадок» [975, с. 423, 425].

Використавши метафору кам'яної брили, що котиться з гори [966, с. 27–28], І. Франко зобразив історію як фізичне явище, що рухається у часі й просторі, але не має ні початку, ні кінця. Він бачив наявність «величезних поворотів» в

історичному розвитку людства, під якими мав на увазі винайдення писемності та друку [966, с. 26]. Попри це учений не визнавав стрибків в історичному процесі: «Се ж ясно як на долоні, що в людському розвої, так як і в усякім природнім явищі, не буває ніяких скоків. Все постає і минає звільна і правильно, нині родиться з учора, а завтра постає з нині» [977, с. 360]. Таке розуміння І. Франком лінійності історичного часу не порушувалося навіть його уявленнями про «великі епохи», «історичні доби», котрі, попри «величезні повороти», виростають одна з одної. Для їх характеристики він використав образ дерева, яке глибоко закорінене в минулих часах, а крайніми паростями врістає «далеко в будуще» [964, с. 134].

На початку ХХ ст. категорія прогресу вже міцно увійшла до українського історико-педагогічного наративу. Так, І. Карбулицький (1907) назвав «поступовою» шкільну реформу 1869 р. в Австро-Угорській імперії [447, с. 65]. Крім того, констатував захоплення вчителів на початку ХХ ст. теоріями прогресу. «Не треба забувати, – писав він, – що буков[инське] учительство завсїгди одушевляло і одушевляє ся новими поступовими суспільними кличами будьто на просьвітнім, чи на політичнім поли» [447, с. 111].

Відзначимо, що позитивісти відкидали спрощене розуміння прогресу як безупинного розвитку по прямій, лише висхідній лінії [94, с. 314]. До слова, німецький історик Л. фон Ранке в першій половині ХІХ ст. стверджував: прогрес відбувається не по прямій ліній, не в усі часи та не в усіх сферах [789, с. 3–5, 9–10]. Серед українських учених-позитивістів цю думку підтримав М. Драгоманов (1869), зауваживши: «прогрес однієї сторони може супроводжуватися затримкою чи занепадом іншої» [356, с. 325].

Подібно міркував й І. Карбулицький, котрий, ведучи мову про поступ, уживав термін «перелом». Для прикладу, шкільний закон 1869 р., «який одним замахом кинув австрійське народне шкільництво на цілком иньший шлях», дослідник називав «переломовим» і для буковинського краю [447, с. 62]. Водночас учений зауважив, що конкордат 1855 р. між імперією Габсбургів і римо-католицькою церквою «не внїс ніякого перелому в напрямі шкільництва» [447,

с. 64]. Позитивістське трактування історичного процесу як черги епох, що змінюють одна одну шляхом докорінних або часткових зламів, сформувало й погляди на минувшину освіти та педагогіки, котра бачилася поступальним рухом-розвитком, усіяним «переломовими» моментами.

Розуміння різної динаміки прогресу помітне в історико-педагогічних дослідженнях І. Крип'якевича. Так, у статті, присвяченій історії Львівської братської школи (1926), автор оперував поняттям «розвиток», в контексті якого виділив періоди піднесення – «розквіту», «призупинення», «занепаду». Вчений зауважив, що «розквіт» школи припадає на кінець XVI – першої половини XVII ст., вкладаючи в це поняття наявність «добрих учителів», значне число учнів, успіхи останніх у навчанні, а також попит на учнів школи як вчителів для інших шкіл. Відтак зауважив призупинення розвитку школи, маючи на увазі боротьбу між братством і львівським єпископом Г. Балабаном. Опісля знову вказав на піднесення закладу освіти, бо 1602 р. єпископ уклав мир з братством і знову «прийшли ліпші учителі» [525, с. 9]. А «занепадає школа» під час тривоги, які пережив Львів в умовах козацьких воєн [525, с. 10].

Характеризуючи уявлення українських істориків педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. про суспільний прогрес, відзначимо особливе акцентування ними значного прогресу саме в сфері освіти і культури загалом. Галицький історик М. Антоневич зауважив, що прогрес у сфері освіти й культури є швидшим, ніж у промисловості, торгівлі, сільському господарстві [27, с. VI]. Під впливом позитивізму теорія прогресу знаходила відгомін і в працях неоромантиків, зокрема М. Маккавейського [619, с. 623–626; 608, с. 63; 617, с. 136–137]. Учений вважав поступом розвиток духовних сил людини: збагачення її знань, просвітління ідеалів, гуманізація її особистості [611, с. 51] і бачив шлях до щастя в прогресі моральності [611, с. 54].

По-шосте, ідея багатofакторності суспільного розвитку. Г. Спенсер, як відомо, поділяв фактори на два види: зовнішні і внутрішні, які, своєю чергою, розділяв на первинні і вторинні. Первинними зовнішніми чинниками вважав

природні умови (клімат, ґрунт, флора і фауна), а внутрішніми – біологічні та психологічні властивості. Вони, на його думку, продукують вторинні фактори: зміну клімату, рослинного і тваринного світу, соціального середовища, зростання населення, взаємовпливи людини і оточення, різних суспільств одне на інше, зміну матеріальних і духовних потреб людей [877, с. 7–14].

Як зауважила О. Богдашина, українські історики-позитивісти переважно виділяли дві групи факторів історичного процесу: зовнішні (географічне розташування народу, вплив природи, геополітичне становище) та внутрішні (економічний, політичний, культурний, етнопсихологічний фактори). Вони, як правило, вважали ці фактори рівноправними, хоча визнавали окремі з них більш значущими в певні історичні періоди [94, с. 348]. Вплив природно-географічних чинників на історичний розвиток народів, передусім на їхній характер, а відтак і виховання визнавав М. Маккавейський. У праці про англійську школу ХІХ ст. (1899), учений намагався окреслити формування її ідейно-виховних засад, а тому вдався до пояснень рис національного характеру англосаксів. Витоки останнього бачив у географічних умовах їхньої країни, які стимулювали формування духу підприємливості, наполегливості, самостійності, звички покладатися тільки на себе [613, с. 21]. Г. Попов на початку ХХ ст. визнавав, що слов'янські племена засвоїли духовну культуру людства пізніше від усіх народів, які населяли Європу, і пояснював це географічними умовами розселення слов'ян [770, с. 137].

Історики педагогіки, звісно, особливу роль відводили освіті, вихованню як фактору історичного розвитку. Такий підхід не був новим, оскільки основоположники позитивізму також звертали увагу на вагому роль освітнього чинника. Так, О. Конт, розумову еволюцію навіть трактував як основу всього розвитку людства [876, с. 99]. Подібно й Дж. С. Мілль і Г. Бокль підкреслювали зв'язок суспільного прогресу з розвитком свідомості суспільства, поширенням знань та освіти [99, с. 130, 135; 647, с. 844]. «Прогрес промисловості, – наголошував Дж. С. Мілль, – повинен впливати з прогресу знань та залежати від нього» [647, с. 843].

Серед вітчизняних дослідників роль духовної культури загалом та освіти зокрема відзначав М. Грушевський (1912), однак бачив їх додатковим, після соціальних відносин та економіки, чинником суспільного життя. Видатний історик наголошував: дослідження історії культури (зокрема, освіти) обіцяє далеко глибше і повніше розуміння минулого життя, ніж те, що «могло бути досягнене на самім ґрунті соціальнім та політичним», але є доповненням, хоч дуже цінним, до «студій відносин економічних чи соціальних» [292, с. 2]. Велику роль культурного фактору підкреслював Д. Багалій, вважаючи його недооціненим [42, с. 13]. Учень М. Грушевського історик І. Кривецький (1907) у рецензії на історико-педагогічну монографію І. Карбулицького зауважив, що народня школа виконує «цивілізаторську місію» [517, с. 215–216].

Подібно й І. Франко (1878), крім економічного, виділив інший чинник історичного розвитку – писемність, наголосивши, що винайдення письма стало основою людської культури і «найпотужнішим рушієм поступу» [966, с. 27]. У праці «Що таке поступ?» (1903) учений наголошував, що з часу «передання фінікійцями початків азійської освіти грекам, починає головне огнище поступу переходити зі сходу на захід, з Азії до Європи» [982, с. 311].

Зауважимо, що історики педагогіки, задекларувавши школу, освіту-виховання чинниками поступу, не завжди аналізували фактори розвитку самої освіти, а якщо й робили це, то традиційно шукали їх в інших сферах суспільного життя чи у природі. Зокрема, Я. Новицький головним чинником розвитку мережі шкіл в Катеринославській губернії вважав кліматичні та економічні умови, в яких перебуває місцеве селянство [697, с. 341]. Останнє ж бо ж утримує вчителів, сплачує податки, з яких земства і державні органи фінансують шкільництво. А прибутки селян залежать від клімату, врожайності та торгівельної кон'юнктури. Натомість І. Карбулицький зосереджувався переважно на політичних чинниках. Наприклад, конструюючи причини покращення стану буковинського шкільництва у 1840–1860-х рр., він виділяв такі фактори: 1) революція 1848 р., після якої в Австрійській імперії «повіяло ...вільнішим духом»; 2) передача

адміністративного нагляду над школами православної консисторії; 3) скасування панщини; 4) прокламація конституції; 5) відокремлення 1849 р. Буковини від Галичини; 6) «сердечне» опікування шкільництвом з боку уряду [447, с. 40].

Отже, у другій половині XIX – на початку XX ст. постулати філософії позитивізму набули поширення в Україні й сприяли піднесенню на якісно вищий рівень наукових досліджень, зокрема, з історії педагогіки. Науковці, які студіювали минувшину шкільництва та педагогіки, оперли свої наративи на ідеях сцієнтизму, натуралізму, винятковості емпірично-індуктивного методу пізнання історичної дійсності й нагромадження знань, лінійно-стадіального суспільного прогресу, багатфакторності.

2.3. Ідеї неоромантизму в українському історико-педагогічному наративі

Наприкінці XIX ст. позитивістська парадигма захиталася під тиском нових філософських, культурних, політичних, мистецьких віянь. В історії європейської культури цей період отримав назву «fin de siècle» й позначився появою модерну в мистецтві і літературі, мисленні та світогляді. У мистецтві запанувала ідея самовираження власного творчого «Я» (імпресіонізм), у філософії з'явився низка опозиційних до позитивізму вчень, насамперед так звана «філософія життя» В. Дільтея та Ф. Ніцше, у політико-ідеологічній сфері набирають оберти радикальні політичні ідеології соціалізму та націоналізму, які поступово тіснять старі системи консерватизму та лібералізму.

Саме в цих умовах (останнє десятиліття XIX та перші десятиліття XX ст.) набуває поширення неоромантизм. За визначенням О. Яся, неоромантизм – це стильовий напрям у культурі, літературі та суспільних, гуманітарних науках, який традиційно пов'язують з модерністськими реакціями на позитивізм і натуралізм наприкінці XIX – на початку XX ст. Він виник в умовах гострої кризи сцієнтизму та широкого розповсюдження духовного нігілізму в європейській культурі, які

часто характеризують метафорою «загибель богів». У широкому сенсі неоромантизм сполучав різноманітні інтелектуальні реакції науковців, письменників, митців на інтернаціоналізацію культури, повсюдну соціалізацію життя, поширення ліберальних цінностей, зокрема етичних настанов у дусі прагматичного індивідуалізму на зламі XIX – XX ст. З такої мінливої зміни контекстів неоромантизм постає як самобутня, багатоліка інтелектуальна опозиція, духовний бунт супроти тотальності космополітичного проекту Модерну й водночас як його неодмінна складова. Неоромантичні трактування спиралися на своєрідну, часто еклектичну мішанину елементів позитивізму, романтизму, неокантіанства, дарвінізму, віталізму, расових та соціологічних теорій [1088].

В українському історико-педагогічному вимірі неоромантизм часто поставав продовженням романтизму. Чимало науковців-гуманітаріїв, які сформувалися як учені у середині XIX ст., продовжували навіть у добу здавалося б цілковитого панування позитивістської доктрини свідомо чи несвідомо транслювати ідеї романтизму у своїх працях та лекційних курсах, впливаючи таким чином на формування наступного покоління вчених – залежних, відтак, від парадигмальних підпор своїх учителів. Загалом в українському історико-педагогічному наративі проявилася низка ідей неоромантизму.

По-перше, ідея «народного духу» як рушія історичного процесу. Наприкінці XIX ст. для багатьох учених-постромантиків метафізична концепція «абсолютного Духу» видавалася надуманою, нереалістичною, а відтак не до кінця прийнятною. Тож прихильники неоромантизму дещо редукували її, приймаючи лише ідею «духу народу». К. Харлампович (1898), характеризуючи соціанські школи XVII ст., зауважує, що в них не було «народного духа, а був дух чужий, майже космополітичний» [992, с. 183]. В. Доманицький у неопублікованій праці «Нариси історії початкової школи» (1895) веде мову про «живий дух народної бувальщини» [425, арк. 16].

Про вплив неоромантизму на І. Франка свідчить використання ним поняття «Дух руської історії» [956, с. 12]. В історико-педагогічних працях галичан

А. Павенцького та М. Возняка зустрічаємо поняття «народний дух» [714, с. 338], «народний демократичний дух», «польський дух» [157, с. 5]. Водночас М. Алабовський, окреслюючи історію церковно-парафіяльних шкіл у Росії, висловив традиційну для романтиків та неоромантиків думку: «Дух кожного народу виявляється в його історії...» [13, с. 6].

Історик педагогіки М. Маккавейський у своїх працях дошукувався, зокрема, визначальної складової «духу народу». «Сутність же самої ... народної особистості полягає в особливому складі чи ладі духовних сил і духовного життя народу» [620, с. 25], – писав учений в 1895 р. Професор розвивав концепцію інтересів-схильностей, які сповнюють «душу народу» (релігійні, етичні, наукові, естетичні, соціальні та ін.) й по-різному проявляються, чим визначають індивідуальність народів [620, с. 25]. Але саме в релігії, на думку М. Маккавейського, міститься «вища та ідеальна сторона народної особистості», тому про останню найправильніше можна судити саме за рисами релігійного світогляду народу. Релігія, таким чином, навіть більше, ніж мови є хоронителькою і виразником «народного духу і характеру» [620, с. 27]. Православне християнство вчений трактував як основу духу російського народу.

Неоромантичні трактування народу та його історичного шляху відродили піднесене ставлення до народу як телеологічного феномену, перфекціонізація якого полягає у безальтернативному прагненні до високих ідеалів. Подібна інтелектуальна конструкція проявилася у праці галицького ученого І. Раковського (1908) з приводу творчості (зокрема, педагогічної) Т. Шевченка. «І справді цілий історичний розвій нашого народу – се безупинне стремління до правди, добра і краси, безупинне змаганє до здійснення тих трех найвисших, культурних ідей» [787, с. 131], – писав дослідник.

У міжвоєнний період концепт «духу» народу-нації особливо поширився у зв'язку з популярністю ірраціоналістичних, волюнтаристських вчень та концепцій філософського і політичного характеру. 1927 р. С. Сірополко, висвітлюючи політику Польщі у справі українського шкільництва в Галичині,

писав про стан поляків після придушення січневого повстання 1863 р. Спираючись на польський підручник історії, який активно цитував, учений наголосив: «Недивлячись на цей страшний утиск, Польща встала, бо дух її не вгасав» [855, с. 30]. Дещо пізніше М. Возняк, аналізуючи т.зв. «азбучну справу» 1859 р., у позитивному ключі подав просякнуті романтичним народництвом слова відомого педагога і освітнього діяча XIX ст. Є. Черкавського: «...народности шукати треба в духовому й матеріальному існуванні, яке зготував собі сам народ життєвою силою свого духа. Це є загал духових і матеріальних скарбів, які видав нарід на світ власною творчістю і які стали його вічною власністю, що постійно відновлюється» [161, с. 24].

По-друге, концепт Ідеї, котра закладена в кожному народі і реалізується ним у процесі свого історичного розвитку, зокрема і в сфері освіти. Гегелівська теза про «абсолютну ідею» здебільшого не постулювалася, але будучи тісно пов'язаною з вище згаданою ідеєю «народного духу», не могла бути й цілковито відкиненою. Тож у дослідженнях істориків педагогіки вона декларувалася доволі часто, особливо в умовах становлення модерної української нації, формування її самосвідомості. У праці про педагогічні погляди К. Ушинського професор М. Маккавейський переказував і цитував погляди видатного педагога на народність й зокрема наводив просякнуте духом німецького романтизму твердження: «Вся історія народу є ніщо інше як процес усвідомлення і вираження в історичних діях тої ідеї, яка приховується в його народності. Ось чому кожному народу суджено грати в історії свою особливу роль, і поки в ньому живуть начала його самобутності, які надають йому індивідуальний образ, він продовжує цю свою історичну роль» [608, с. 51]. Учений цілком погоджувався з цим міркуванням й приймав його як незаперечну істину.

Надаючи народові духовно-суб'єктної містичності та ідейної напередвизначеності, учені-романтики наділяли його й певними історичними завданнями (М. Костомаров). Неоромантики також перейняли цю думку. Так, М. Маккавейський, досліджуючи виховний ідеал давніх євреїв (1901), пов'язував

його з історичним покликанням-завданням народу. Учений транслиував романтичну ідею, яку, до слова, перейняв і К. Ушинський, про виховний ідеал народу, що формується на основі характеру народу і обставин його історичного розвитку. На його думку, кожен народ у постановці виховної справи керується, свідомо чи несвідомо, своїм розумінням людської досконалості. Цей ідеал створюється і розвивається народом залежно від особливого складу народного характеру і в зв'язку з усіма багатоманітними умовами, серед яких протікає життя народу [615, с. 117]. «Ідеал цей стоїть у зв'язку з особливим історичним покликанням народу, з тим завданням, яка вказана була йому в загальній світовій історії; завдання ж це є цілком винятковим» [615, с. 118], – наголошував учений.

У цьому контексті освітні установи, які виникали в різні історичні періоди, трактувалися прихильниками неоромантизму як інституції народні, незалежно від того, хто і коли їх створював. В. Доманицький (1895), пишучи про появу освіти на Русі у зв'язку з християнізаційною ініціативою київських князів, не міг, звісно, заперечити роль влади у поширенні шкільництва серед народу. Проте і тут йому вдалося розвернути опис подій так, що саме народ, а не влада виступав визначальним рушієм поступу освіти, бо жоден наказ уряду «...не міг привити школу народові, якби він сам не захотів її вільно й душевно» [425, арк. 25]. У праці про минуле академічної гімназії у Львові Е. Харкевич (1901) наголосив, що ця установа виникла і живе «...з чистого жерела руского люду зачерпненим житєм...» [987, с. 226]. Тут помітні романтично-містичні конотації.

Зазначений дискурс був актуальним і в міжвоєнний період в українській галицькій, закарпатській та діаспорній історико-педагогічній науці. Зокрема, закарпатський дослідник Ю. Ревай у 1928 р., пишучи історію розвитку освіти Підкарпатської Русі після приєднання до Чехословаччини, підкреслював роль народу у будівництві освіти й пояснював це його інстинктивним інтересом до справи, відчуттям історичного моменту, пробудженням «природної національної свѣдомѣсть» в «глибинѣ душі» народу [1066, с. 253]. Дослідник історії освіти на українських землях XVII–XVIII ст. І. Лоський, оповідаючи минувшину

елементарного шкільництва в «старій Україні» (1933), особливо наголошував на «народності» початкових парафіяльних шкіл. Хоч у давніші часи вони готували церковних служителів, то у XVIII ст., на його думку, ці інституції стали «дійсно народніми», бо задовольняли освітні потреби якнайширших кіл українського населення [579, с. 108]. У той же час С. Русова, пишучи про погляди швейцарського педагога А. Фер'єра на нову народну школу, висловила переконання, що така школа навчила б кожний народ зняти з себе всякі ланцюги неволі, залежності і темноти [814, с. 259].

Ведучи мову про становище у сфері освіти Галичини кінця XIX ст., І. Филипчак (1938) зауважив: у той час наш народ домагався українських народних шкіл, гімназій, семінарій, університету, економічного і культурного розвитку громадського життя у всіх його ділянках [935, с. 25]. В історичному нарисі про шкільництво на Лемківщині (1939) вчений піднесено говорив про народ, який «часто ставав в обороні своїх свобод, своєї віри і церкви» [936, с. 83]. Відокремлена від народу система освіти трактувалася неоромантиками як своєрідна девіація. У 1930 р. галицький педагог О. Макарушка вказав, що середньовічна латинська школа «...не служила інтересам народу, а творила немов окремий, замкнений в собі світ» [607, с. 9]. Ця заувага виявляє його переконаність у тому, що саме інтересам народу повинна служити школа.

Як бачимо, в істориків педагогіки того часу народ традиційно поставав уособленим героєм, який бореться, розуміє, вчиться, будує, трансформує та утворює школи за своїми інтересами й потребами. Таке редуковане трактування, без аналізу сил і чинників (соціальних станів і груп, політичних, релігійних і громадських організацій та окремих діячів), які активно діяли в освітній площині життя суспільства, було характерним для народницького напрямку української історичної гуманітаристики і знайшло продовження й у добу неоромантизму.

По-третє, ідеалізація минулих епох та історичних героїв. На відміну від представників романтизму, для яких була характерною ідеалізація Середньовіччя, неоромантики схилилися і перед більш древніми пластами минулого. Так,

М. Маккавейський відверто звеличував давній період історії єврейського народу (до народження Ісуса Христа), бо в цей час панували релігія, щира віра у Бога. «Так, древні патріархальні часи були чи не кращим періодом в історії виховання. Тоді педагогічний ідеал стояв на своїй належній висоті, незважаючи на бідність і простоту виховних засобів, міг досягати в значній мірі і практичного здійснення свого. Причиною слугувала глибина віри патріархів, яка давала основи для всього життя їх» [615, с. 304], – зауважив учений.

У той же час В. Доманицький, перебуваючи під враженням від праці С. Миропольського про минувшину церковно-парафіяльних шкіл, піднесено писав про давньоруський період народного шкільництва. Учений був переконаний у тому, що в старокиївські часи освіта «широко й вільно розходилася по Русі», давньоруська школа розповсюдилася «хутко, вільно, без турбот и хитаній», переживала «розкошний росцвіт» й принесла «блискучі результати» і «благодатні плоди» руському народу [425, арк. 17, 41зв]. Галицький науковець М. Кордуба у рецензії (1895) на книгу Н. Мухіна про Києво-братський шкільний монастир розгортав думку щодо «великих подій славної минувшости», «великих українських діячів», які разом з народом боронили його справу, зокрема і шляхом створення шкіл [485, с. 34]. Концепт «славної минувшини» відверто нав'язується до неоромантичних конотацій, спрямованих на оптимістичне трактування минулого як прикладу успішної боротьби за народну справу освіти і виховання.

Міф про «старі добрі часи» проявився і в праці І. Крип'якевича про шкільні традиції Володимира Волинського (1933). Говорячи про правління князя Володимира Васильковича, «який так опікувався освітою і письменством, що літописець славить його як філософа», зауважив, що у «ті світлі часи» володимирська школа напевно стояла також на високому рівні [409, с. 104].

Для істориків педагогіки межі XIX – початку XX ст. була притаманна аж ніяк не нова думка про діяльність і творчість відомих педагогів як реалізацію інтересів суспільства і народу, його духу та ідеї. Зокрема Т. Флоринський, ведучи мову про педагогіку Я. А. Коменського (1892), зобразив тло діяльності видатного

філософа і педагога як боротьбу чеського народу за свободу і культуру [946, с. 5–6]. Г. Попов (1913) історію педагогіки розглядав крізь призму історії народу, а усі видатні педагогічні ідеї, вибудовані вченими, мислителями вважав такими, що містять ідеали народу. «Чим значніші і геніальніші були укладачі ідеальних систем виховання, тим більше вони в своїх ідеалах поєднували і узагальнювали краще і вище свого часу і народу...» [770, с. 3], – писав дослідник. У цьому вислові бачимо традиційний конструкт неромантичної ідеографії: ідея народу реалізовується видатними представниками цього ж народу.

Чи не найбільш виразно зазначену думку задекларував І. Раковський у львівському журналі «Учитель», ведучи мову про Т. Шевченка (1908). Він сприймає тезу про спорідненість духу геніїв з духом народу як «стверджений сучасною наукою факт», котрий дає право прояснювати творчість геніїв прикметами духу їхнього народу, і навпаки – характеристику народного духу добувати шляхом аналізу творчості народних геніїв [787, с. 131]. С. Лемпівський, розкриваючи діяльність Я. Замойського на ниві освіти (1921), стверджував, що коронний канцлер і засновник Замойської академії виступав виконавцем замислів не лише короля, але й народу [1115, с. 8]. М. Яцків, пишучи про Г. Кершенштайнера (1933), запевняв, що «великі люди мусять впливати силою своєї індивідуальности на формування нашого «я»» [1094, с. 183].

По-четверте, *висока оцінка поезії як джерельного матеріалу та мистецького явища*. Так, Д. Багалій, описуючи розповсюдження серед студентів Харківського університету і учнів гімназій Харкова на початку XIX ст. любові до віршування, бачив у цьому «хорошу сторону» – молодь прагнула від буденних інтересів до «чогось незрівнянно більш високого – поезії» [46, с. 405]. Професор назвав глибокі зацікавлення юнацтва літературою у першій половині XIX ст. інтересами «вищого, ідеального порядку, які відволікали від буденного прозаїчного життя у світ поезії...». Відтак висловив патетичний заклик: «Нехай же в серцях нашого юнацтва, що навчається, завжди горить полум'я чистої любові до поезії та мистецтва» [39, с. 930].

Продовжуючи традицію романтизму, автори-педагоги закликали досліджувати народну творчість. Зокрема, І. Коссак (1904) писав про необхідність звернутися «до найліпших жерел», маючи на увазі прислів'я, приказки, казки і пісні народу [498, с. 252]. Він наголошував: «Особливої ваги для історії суть історичні пісні – думи, відтак казки на основі історичних фактів. В них криє ся багато історичного зерна» [498, с. 253].

У неоромантичну добу знайшла своє продовження й думка про втілення народного духу ще й у красному письменстві народу. У 1893 р. А. Кочубинський, пишучи про відомого вченого В. Григоровича, зауважив, що останній вважав літературу слов'янських народів одкровенням народного духу – народної свідомості. При цьому він погодився з цим твердженням В. Григоровича, бо називав його «істинно-правильним поглядом» [511, с. 33].

Відзначимо й те, що неоромантична увага до поезії перекочувала до радянського історико-педагогічного наративу. У численних працях учених радянської доби поетичні твори не лише використовувалися як джерело для вивчення народної педагогіки або ідей того чи того педагога, але й з метою надання емоційності нарації, відповідного настроєвого забарвлення наукового тексту. Поетичними композиціями характеризувався, наприклад, науковий стиль С. Чавдарова. У статті про педагогічні погляди Т. Шевченка (1939) вчений увів до праці не лише твори Кобзаря, але й поезію М. Некрасова [1024, с. 30].

По-н'яте, метафоричний стиль та семіотична атрибутика наративу. Так, для наукової мови М. Маккавейського були притаманні розмаїття метафор, пафос, патетика, надмірна сублімація, що виявлялася в ідилічних описах. Зокрема, описуючи засновану Д. Тупталом (Дмитрієм Ростовським) школу в Ростові на початку XVIII ст., він в ідилічних тонах говорив про «дух школи» (прості сімейні відносини, які панували в школі, і відсутність службових формальностей та «єзуїтства»), підкреслював «чисто батьківську турботу» Дмитрія про учнів та вчителів, його щире ставлення без «сухого черствого формалізму» до своїх вихованців [612, с. 45–47].

Цікаво, що прихильники неоромантичного історіописання критикували сухий фактуальний стиль позитивістів. Це особливо помітно з рецензії В. Дорошенка на перший том «Нарисів з російської історії» Д. Багалія, в якому поміщені історико-педагогічні статті. «Не відзначаючись особливими прикметами (всі вони написані досить примітивно), статі I-го тому цінні головно фактичним матеріалом, зібраним в них» [350, с. 175], – зауважив він, демонструючи свою зневагу до стилю відомого харківського вченого.

Проявом неоромантичного повороту стала поява семіотичної атрибутики в наукових текстах, введення до наративу підкреслено символічних образів і метафор. Особливо це помітно у праці польського вченого В. Харкевича, присвяченій минувшині Жировицької семінарії (1928). Говорячи про становище в культурно-освітній сфері колишніх земель Речі Посполитої, які наприкінці XVIII ст. опинилися у складі Російської імперії, автор оперував романтичними категоріями (наприклад, «польський дух»), а також символами («наука» та «віра», «університет» і «унія»), називав університет у Вільні й церковну унію «найбільшими твердинями польськості на Литві» [986, с. 216].

Крім військово-романтичного топосу («укріплення-фортифікації», «боронитися», «наступи ворога», «побідний наступ», «редути», «твердині»), у праці В. Харкевича виразно проявився семіотичний акцент у тезах про Віленський університет і церковну унію як символи, відповідно, науки і віри [986, с. 215]. Водночас автор вдався й до використання певного сакралізованого символізму, підкреслюючи, що Жировицьку семінарію закладали там, «де перед віками на груші з'явився чудесний образ Матери Божої, де перед віками ігуменствував св. Йосафат Кунцевич, – себто в Жировичах» [986, с. 217].

Прояви метафоричного символізму помітні у посібнику з історії педагогіки В. Левицького. Для прикладу, описуючи становище поляків під владою Російської імперії, він уводить сформований польськими інтелектуалами ще у добу романтизму образ «вогню Прометея»: «...Росія викресала з польських сердець

тюрмами, гоненнями і Сибіром огонь Прометея, яким запалився і запалив Адам Міцкевич...» [558, с. 149].

Одним із ключових неоромантичних віянь в українській гуманітаристиці кінця XIX – початку XX ст. стало *неокантіанство*, яке справило певний вплив і на історико-педагогічні дослідження. Професор Берлінського університету В. Дільтей, який стояв біля витоків неокантіанства, доводив, що гуманітарні науки, як науки про дух, слід відокремити від природничих. На його думку, оскільки гуманітарні науки мають справу з пізнанням духовного світу людей, то головним засобом для цього є внутрішнє переживання. Подібність душевного світу різних людей дає можливість співпереживати, а відтак і зрозуміти їх внутрішній світ, а також мотиви діяльності та створені людьми продукти культури. Тож німецький вчений висунув важливий принцип історичного пізнання – «природу ми пояснюємо, а духовне життя розуміємо» [395, с. 143].

Представники баденської школи неокантіанства В. Віндельбанд і Г. Ріккерт у своїх філософських наукознавчих працях відокремили природничі науки від наук про культуру, наголосивши на цілковито різних пізнавальних стратегіях цих наук та відмінності їхніх завдань. Перші з них, на їхню думку, спиралися на «номотетичний» метод, в основі якого пошук законів, закономірностей, а другі – на «ідеографічний» метод, котрий спрямований на пізнання і зображення одиничного, особливого, унікального [797, с. 74–75].

Ідеї баденських неокантіанців поступово проникали у заклади вищої освіти, впливали на формування інтелігенції. Вони набували поширення зокрема й шляхом публікації оглядів праць неокантіанців у відомих українських наукових виданнях. Так, М. Кордуба у 1900 р. в «Записках НТШ» помістив огляд західноєвропейської літератури з культурної та політичної історії за минулий рік. У ній він описав одну з праць Г. Ріккерта. Учений відзначив, що німецький філософ критикує традиційну логіку і пропонує замість неї з сучасного історичного погляду «нову логіку» та бачить в ній основу подальшої «науково-історичної» праці. «Він виходить з погляду, що історія має бути властиво історією

культури. Вибір основного, історично важливого з-поміж величезної маси фактів, не здійснює він, як це робить Лямпрехт, через порівняння. Не те найважливіше, що найбільше розповсюджене, а те, що має культурну цінність» [486, с. 1], – підсумував М. Кордуба головні висновки з праці Г. Ріккерт.

Серед українських учених, які відверто стали на позиції неокантіанців, слід передовсім назвати академіка Імператорської академії наук у Санкт-Петербурзі О. Лаппо-Данилевського. У праці «Методологія історії», покликаючись на В. Віндельбанда, він виділяв дві теорії історичного знання – «номотетичну» та ідеографічну», перша з яких бере до уваги колективне, загальне, закономірне (й базується на підходах природничих наук), інша – індивідуальне та неповторне (спирається на психологію) [554, с. 55]. Серед істориків педагогіки під впливом неокантіанських ідей, на нашу думку, перебували М. Маккавейський, М. Базник, С. Томашівський, навіть частково І. Франко.

У своїх історико-педагогічних працях учені лише зрідка згадували про баденських неокантіанців та їхні ідеї. Проте дотримання певних аспектів їхньої епістемологічної позиції проявлялося у наратативах вітчизняних істориків педагогіки. Як відомо, В. Віндельбанд і Г. Ріккерт проголосили формулу «культура пізнає культуру», яка обґрунтовувала можливість герменевтичного трактування істориком людини минулого через прихильність їх обох до універсальних цінностей культури. Цей епістемологічний монізм (розум пізнає розум) вони вважали запорукою достовірності результатів дослідження, а отже, й об'єктивності самої історії як науки [484, с. 220–254]. Вплив ідеї «культура пізнає культуру» помітний у працях М. Маккавейського про педагогічні погляди отців і вчителів церкви (1897) [610] та виховання у давніх євреїв (1901, 1903 pp.) [615]. Учений не ставив під сумнів свою здатність зрозуміти тексти отців церкви, з огляду на їх приналежність до тієї ж «культури» – християнства. Культурний зв'язок між власною епохою і дохристиянськими часами давніх євреїв М. Маккавейський знаходив у Біблії, яка видавалася йому цілком надійном містком для досягнення педагогічної культури давньоєврейських племен.

Доволі акцентовано прозвучала неокантіанська концепція пізнання (за формулою «культура пізнає культуру») у праці галицького дослідника М. Базника про педагогічні погляди Ґ. Кершенштайнера (1928). Автор цілковито поділяв погляди німецького педагога, котрий, як відомо, був прихильником саме неокантіанських ідей В. Віндельбанда [1093, с. 115]. Зокрема, дослідник підкреслював слова Ґ. Кершенштайнера: «...якщо кожний витвір культури носить на собі пятно якоїсь духової структури, то доступ до цього витвору має тільки той, що має таку саму, або подібну духову структуру; а даний витвір культури стається духовим дорібком тільки такої людини, що має доступ до нього, що може його «доробитись», дібратись до нього, опанувати, засвоїти. «Доробитись» – психологічно – якогось культурного твору, то значить: перейти гадкою, цілим єством, цей шлях творчости, котрим ішов творець, якому завдячуємо даний витвір культури» [60, с. 10].

Дільтеївська концепція історичного пізнання як розуміння минулого справила певний вплив на В. Доманицького та С. Голубєва. Перший із них у 1895 р. формулював завдання пізнати історію просвіти свого народу й дорікав дослідникам тим, що вони мало знають «своє давніше» й не намагаються «зрозуміти его правду, его духовну силу» [425, арк. 163в]. С. Голубєв (1907) щодо своїх завдань дослідника зазначив: «прагну також до зрозуміння історичної істини» (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [244, с. 155]. Проте показовим є формулювання завдання не досягнути (пізнати) історичну істину – минулу дійсність, а зрозуміти її.

Іншим проявом впливу неокантіанства (а також здобутих деякими вченими теологічних студій) стало упривнення в науковому наративі впливу Божої волі. Не оминули провіденціалістські конотації історико-педагогічного наративу М. Маккавейського. Так, ведучи мову про чинники розвитку давньоєврейської культури і виховання, він увів до історії й силу провидіння – закони Божі і заповіт між Богом та Ізраїлем. «Але народ ізраїльський, в силу свого особливого покликання, як народ боговибраний, який отримав особливі світові завдання,

повинен був підкорятися у всьому процесі свого історичного життя ще особливим законам» [615, с. 285], – зауважив професор. На його думку, дані євреям закони Божі стають законами суспільними і так через них реалізується Боже провидіння.

Рецепція провіденціалізму проявилася і в неопублікованій праці В. Доманицького з історії початкового шкільництва в Україні. Провидіння в його наративі виступає у ролі карально-керівного чинника, спрямованого на певний катарсис суспільства. Пишучи про монгольське нашествя, він зауважив: «Небесній Волі було вгодно наслати цей тяжкий іспит на Русь, щоб вона в стражданнях очистилась, як золото в горні, з іспитів вийшла міцною, єдиною, сильною для виконання мет, ввірених їй Провидінням» [425, арк. 41зв]. Телеологічний топос у цих словах підсилює провіденціалістські конотації.

Як зауважує О. Богдашина, одним із основних завдань суспільних наук неокантіанство вважало дослідження колективної психіки, свідомості та підсвідомості окремих осіб [94, с. 185]. Цікаво, що у передмові до видання документів з «культурної історії» Галицької Русі (1902) І. Франко непрямо формулював мету пізнати психологію національного відродження першої половини XIX ст. у краї [971, с. V]. Цілком можливо, що на подібних трактуваннях І. Франка позначився вплив німецького історика К. Лампрехта, який вважав, що історичне пізнання повинно зосереджуватися на вивченні соціальної (колективної) психології [395, с. 192].

Неокантіанські підходи характеризувалися зосередженістю на людині, її ролі в минулій дійсності, її духовному та інтелектуальному житті, поглядах, уяві, сприйнятті навколишньої дійсності. Г. Ріккерт уважав, що наукове зображення одиничного і особливого повинно бути спрямоване головним чином на духовне життя людини [797, с. 163]. Такий неокантіанський антропоцентризм, поворот до людини та її духовного світу цілком природно розвивався в річищі неоромантичних візій на роль особи в житті суспільства. Тож у цьому контексті історики педагогіки думки все частіше розгортали свої наративи в межах завдань вивчення людини або груп людей (одного соціального стану, фаху тощо).

Для прикладу, М. Грушевський у книзі про національно-культурний рух в Україні XVI–XVII ст. (1912) зізнається: «Хотілось оживити перед ним (сучасним читачем. – Авт.) тих людей, їх гадки, надії й болі, скромні тріумфи й болючі невдачі, щоб разом з ними відчувти те найдорожче й найкраще, що дає нам пізнавання своєї минувшости – звязь і солідарність з поколіннями наших попередників в вічних змаганнях до того, чим стоїть і живе людське жите всіх часів» [292, с. 8]. Учений не тільки декларував неокантіанське завдання проникнути в думки, надії і болі культурних і освітніх діячів минулого, але вказував на механізм цього проникнення («відчувти»), на якому наголошували неокантіанці.

Учень М. Грушевського С. Томашівський, на якого помітний вплив справили ідеї неоромантизму [1088], у праці з історії гімназії в Бережанах (1905 – 1906), також сформулював антропоцентричне завдання: з'ясувати «...що за люди були перші бережанські вчителі, яка була в них освіта і кваліфікація, яка педагогічна вартість, якою тішилися славою у бережанській громаді, як дивилася на них молодь?» [1130, с. 66]. Ю. Кміт (1909), аналізуючи один із протокольних документів з історії руської духовної семінарії у Львові, високо оцінював його, бо «бо тут виведені на сцену живі люди, що самі себе і своє оточення характеризують як найвлучніше» [459, с. 151]. Тож для вчених було важливо пізнати внутрішній світ досліджуваних персонажів, їхніх погляди і думки.

Продуктом неоромантичних підходів до пізнання минулого крізь призму індивідуальностей була й праця польського дослідника Л. Яновського про університетські роки Ю. Словацького (1909) [1108]. Оскільки про перебування польського поета у Віленському університеті майже не збереглося даних, то автор намагався накреслити загальне тло життя закладу, його керівників, професорів, студентів, їхню наукову й мистецьку діяльність. Дослідник запевняє, що багато чинників і явищ тогочасного життя університету могло і навіть мусило відбитися у розвитку світогляду поета. Розуміючи специфіку такого підходу, Л. Яновський наголошував на, тому що Ю. Словацький був пов'язаний «нетлінним вогнем» з

вищою школою у Вільні, перебував у тій атмосфері, оточували його люди свого часу, впливали на нього ті ж випадки, думки та ідей, що й на них [1108, s. 2].

Крім цього, під впливом неоромантизму в історико-педагогічній науці знову підноситься інтерес до одиничних проявів культури, насамперед до історії окремих закладів освіти, виховних установ. У добу позитивізму друкувалися праці з історії Київського [145], Одеського [626], Львівського [1100], Харківського університетів [39; 40], Київської духовної академії [237; 541; 713; 740; 911; 914] тощо. Проте в умовах неоромантизму та продиктованої неокантіанством уваги до культурних феноменів продовжився потяг до написання історії різних осередків освіти – навіть середніх шкіл (свої історії отримали гімназії у Львові [987; 1118], Бережанах [1129; 1130], Дрогобичі [1114] та ін.).

У річищі неоромантизму зайняли певну нішу й модерні філософські напрями, зокрема «філософія життя» В. Дільтея, Ф. Ніцше, А. Бергсона, Г. Зіммеля, О. Шпенглера та ін. Одним із концептів «філософії життя» став дещо змодернізований віталізм – учення про «життєву силу», «життєву енергію», ентелехію, як феномен, що детермінує та керує явищами, процесами, рухами суспільного та індивідуального життя. Віталістичні ідеї набули певного поширення в Україні, зокрема справили певний вплив на молодого М. Грушевського [907, с. 62]. Зрештою, і в зрілі роки відомий учений виявляв подібні міркування. Так, у статті «Наша школа», опублікованій у першому номері новозасновного журналу з такою ж назвою (1909), учений зазначив, що, «з розвитком *динамічної енергії життя*, його рухливості і мінливості, зростають вимоги до людини, і все важчим стає завдання школи» (курсив наш. – Авт.) [288, с. 1]. В інших працях М. Грушевський неодноразово використовував поняття «еволюційна енергія», «енергія розвитку», яка, на його думку, іманентно присутня в кожному національному організмі [907, с. 105–107].

Певний вплив на український історико-педагогічний наратив початку ХХ ст. мали ідеї Ф. Ніцше. Відзначимо, що в деяких прихильників неоромантичного стилю мислення міркування відомого німецького філософа

викликали заперечення і відверте осудження. Так, М. Маккавейський у праці про творчість Л. Толстого (1909) вів мову про «пресловуте ніцшеанство» [609, с. 459]. Ніцшеанські віяння набули значно більшого поширення серед західноукраїнської інтелігенції. 1927 року у журналі «Шлях навчання і виховання» М. Базник опублікував статтю про модерні шляхи сучасного виховання і навчання, у котрій зробив екскурси в недавню історію. Цікавим є пояснення М. Базника терміну «модерність»: «...модерним бути значить: поборювати все перестаріле, шукати пригожого для будучини і його обороняти; модерне це все те, що є средством до піднесення себе самого понад самого себе, що змушує людину за помочію органічного получення серця, розуму і волі до безустанного росту; модерний – це бажання стати вищим типом людини, в котрої воля і знання, інтуїтивні і негативні божеські і людські, створені і ті, що витворюються сили зливаються в найвищій єдності і гармонії; модерний – це сполука грецької краси з добротою шляхетного серця, з європейським розумом і волею; туга за витворенням нового типу совершенної людини.» [61, с. 4]. Авторські пасажі про «вищий тип людини», «новий тип досконалої людини», поєднання «божеського» і людського, серця, розуму та волі виразно марковані ніцшеанськими впливами.

Кількома роками пізніше у тому ж педагогічному журналі Я. Романенко поділився історіософськими міркуваннями з приводу «історії» та «легенди» (1933). Позиція автора з приводу історії наскрізь релятивістська, що проявляється в твердженні про неможливість досягнення істориками «абсолютної правди». Процитувавши низку нігілістичних тверджень відомих філософів щодо історичної науки, Я. Романенко подав думку Ф. Ніцше (якого назвав «великим філософом»): «Легенда в житті корисна й необхідна – історія шкідлива, бо нищить віру в майбутнє...» [801, с. 93]. Навівши ці слова ще й як епіграф до своєї статті, відверто заявив: «Ми повинні йти за кличем Ніцше і виховну історію зробити «легендою»» [801, с. 94–95]. Такий крок Я. Романенко вбачав необхідним з огляду на цілком прагматичне завдання – виховати будівничих державності, як це зробили поляки.

Навіяні «філософією життя», зокрема працями Ф. Ніцше, волюнтаристські ідеї у поєднанні з політичними доктринами міжвоєнного часу (зокрема, інтегрального націоналізму Д. Донцова) проникали і в історико-педагогічні тексти українських авторів. Так, К. Малицька у статті про минуле першої жіночої приватної школи Українського педагогічного товариства «Рідна школа» (1933) наголошувала на значенні сильної волі, яку виявили засновники освітнього закладу, бо ж «сильна воля гори підіймає, кайдани ломає», вона «творець всіх чудес» [625, с. 201].

Найбільш відверто окремі думки та ідеї Ф. Ніцше, а ще більше його послідовників (зокрема фьорстер-ніцшеанців), упривадилися в підручнику В. Левицького «Історія виховання і навчання» (Львів, 1925). Учений відкрито популяризував арійську ідею, замішану на думках німецького філософа про надлюдину та боголюдину: «А р и з м має доповнити й звершити людську обнову, він не тільки узгляднює красу форми, але рівночасно і то в першій мірі звертає до краси змісту, величі духа, до боговочоловічення; Арієць починає від себе з нутра, переходить на зовнішній світ, зноситься до Бога і назад вертає у своє нутро; він не творить свідомо лиха і не зі страху перед карою, нетворить теж добра в надії на нагороду, але робить все те по своєму внутрішньому переконанню; його ціль не осквернитися, сповнити своє призначення як чоловік і родич, пізнати правду, пізнанням усовершенитися та з'єднатися з Богом» (виділено В. Левицьким. – Авт.) [558, с. 178].

На трансляцію В. Левицьким ідей спаплюженого ніцшеанства (так званого «фьорстер-ніцшеанства»), для яких характерним був грубий антисемітизм, вказують і відверто антисемітські випадки у згаданому підручнику [558, с. 177]. Очевидно, що у випадку з працею В. Левицького маємо справу зі сприйняттям українським автором нігілістично редукованих і викривлених ідей Ф. Ніцше, поєднаних із популярними на початку XX ст. у Німеччині расовими теоріями Ж. А. де Гобіно та Г. С. Чемберлена. Антисемітські пасажі В. Левицький скоріш

перейняв із праці Г. С. Чемберлена «Арійський світогляд» (1905), на яку покликався у своєму підручнику.

Отже, епоха неоромантизму вплинула на філософські засади українського історико-педагогічного наративу доволі неоднозначно. З одного боку, неоромантичні візії сприяли дистанціюванню певної частини вітчизняних істориків освіти і педагогічної думки від позитивізму, схиляння перед природничими науками, підкресленого сцієнтизму, з іншого – витворили доволі еклектичний і хаотичний епістемологічний симбіоз для історико-педагогічного наративу, що містив ідеї антипозитивізму, постромантизму, неокантіанства, провіденціалізму, «філософії життя», расових теорій тощо.

2.4. Марксизм як світоглядно-філософський фундамент історико-педагогічних досліджень українських учених

Формування марксизму розтягнулося на понад півтора століття. Класичний марксизм пов'язаний з іменами німецьких філософів та економістів К. Маркса та Ф. Енгельса (1820 – 1895), які розробили людино- і суспільствознавчу теорію на засадах матеріалістичної філософії. Марксистське бачення минулого людства, у тому числі еволюції його освітньої сфери, можна узагальнити до кількох взаємопов'язаних аспектів. По-перше, осердям історичного процесу є людина, яка діалектично пов'язана з навколишнім світом, будучи не лише суб'єктом суспільного життя, яке вона творить, а і його об'єктом. По-друге, історичний процес є шляхом поступового звільнення людини (насамперед від економічних чинників) й приведе, зрештою, до досягнення нею повної свободи. По-третє, визначальну роль у суспільному і особистому житті людини відіграють матеріальні відносини, які є первинними і визначальними щодо інших: соціальних, політично-правових, культурно-духовних. Перші, отже, виступають «базисом» для других, які відтак постають «надбудовою» [628, с. 6–7]. По-четверте, рушійною силою історичного процесу є класова боротьба. Оскільки

розподіл матеріальних благ, на думку класиків марксизму, є нерівним і залежить від власності, то постійна соціальна, класова боротьба – явище закономірне. Прогресивним виступає зазвичай той клас, який бореться проти панівного класу, що завоював (утворив) державу і встановив свою диктатуру. Прогресивний клас прагне захопити владу і встановити власну диктатуру, що відбувається завдяки революції. В умовах капіталізму таким класом є пролетаріат [629, с. 426–427].

Поширення марксизму на українських землях почалося у 1870–1880-х рр., а його прихильниками стали М. Зібер, С. Подолинський, Ю. Бачинський та ін. Певний вплив деякі твори К. Маркса та Ф. Енгельса справили й на молодого І. Франка. Український вчений сприйняв декілька тез марксистського вчення, зокрема думку про економічний чинник як визначальний в історії людства [962, с. 85; 966, с. 25; 954, с. 50]. У 1884 р. він зауважив: «Звісна школа економістів (марксистів. – Авт.) твердить зовсім розумно, що освітнє й культурне життя народів єсть, так сказати, тільки дахом (Überbau), здвигненим на зрубі життя економічного» [975, с. 425]. Крім того, І. Франко оперував концепцією чергування «економічних порядків» (феодалізму, капіталізму і соціалізму) як доведеним фактом [981, с. 310]. Однак згодом він розкритикував марксистське трактування безкласового суспільства та історичного процесу.

Певний вплив марксизм справив і на творчість та діяльність П. Грабовського, котрий, будучи прихильником народництва, все ж, як і І. Франко не став переконаним марксистом. Свою філософсько-політичну позицію письменник окреслював як «радикалізм європейський» [260, с. 48, 51], під чим можна розуміти не так класичний марксизм, як його пом'якшену форму, котра постала в результаті здійсненої марксистами певної ревізії поглядів К. Маркса та Ф. Енгельса. У своїх історико-педагогічних статтях П. Грабовський не оперував засадничими категоріями і принципами марксизму, використовуючи лише класову риторику. Зокрема, у статті про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії (1885) він писав про поширення шкільництва «серед нижчих класів населення» [261, с. 6].

Наприкінці XIX – у першій половині XX ст. марксистська парадигма пройшла певну трансформацію, пов'язану зі спробою перетворити її на суспільно-політичну програму перебудови людського життя і встановлення справедливого, соціалістичного ладу. Виникає низка відгалужень марксизму, серед яких на український історико-педагогічний наратив найбільший вплив справив саме радянський варіант марксизму – «марксизм-ленінізм». Інакше й бути не могло, коли взяти до уваги те, що вітчизняна історико-педагогічна наука досліджуваної епохи набула викінчених рис саме в умовах радянського режиму.

Характеризуючи «марксизм-ленінізм» як філософсько-методологічну основу історико-педагогічних досліджень в Україні, відзначимо її головні засади.

1. Різка критика й заперечення адекватності інших філософсько-методологічних систем. Як відзначив М. Кітов, усі філософські праці В. Леніна присвячені знаходженню недоліків, помилок і обману, які, на його думку, були притаманні представникам буржуазної суспільної науки [453, с. 38]. Цілковито відкидалися філософські теорії, сформульовані на ідеалістичних засадах. Особливо критикувався позитивізм як «філософське вираження ідеологічних установок буржуазії» [372, с. 26].

На початковому етапі утвердження радянського марксизму в українській гуманітарній науці були значними впливи ідеалістичних вчень, особливо позитивізму та неокантіанства. Чимало вчених, які сформувалися як дослідники наприкінці XIX – на початку XX ст., за умов радянської дійсності ще не могли одразу переорієнтуватися на марксистські постулати, хоча й заявляли про це (наприклад, Д. Багалій). Деякі з них не прийняли марксистську доктрину, а в своїх працях приховано висловлювали своє негативне ставлення до світоглядно-методологічних трансформацій. Так, В. Перетц (1923) у статті про нові матеріали до історії школярських братств в Україні рефлексував над настроями молоді кінця XVII – початку XVIII ст., відзначивши, що студенти тих часів жили під знаком релігії, а не політики, сприймаючи життя не в «грубо-матеріальній, а в одухотвореній, ідеалістичній формі» [729, с. 81]. На нашу думку, цією ремаркою

вчений непрямо виказав своє негативне ставлення до навколишніх подій в радянській країні, насамперед до пропаганди матеріалізму серед молоді.

Помітними були спроби поєднати «старі» філософсько-методологічні парадигми з «новим» вченням, яке отримало державну підтримку і пропагувалося як виняткове, єдино правильне і беззаперечне. Зокрема, викладач Волинського ІНО М. Яневич 1927 р. опублікував статтю «Кант в історії педагогіки», в якій навіть відзначив, що ювілейна дата (120-ліття з дня смерті) спричинилася до «нової хвилі зацікавлення його поглядами» [1075, с. 5]. Охарактеризувавши видатного філософа як виразника інтересів німецької буржуазії, а його вчення як ідеалістичне та консервативне, дослідник все ж намагався віднайти позитивні тенденції у світогляді та ідеях І. Канта. Зокрема, вказав на популярну в колах матеріалістів працю філософа «Загальна природнича історія і теорія неба» (1755), звісно, відзначив її певну метафізичність, ідеалістичність, але зауважив, що вона «дійсно є одною із найкращих сторінок в історії матеріалізму» [1075, с. 6].

У той же час вчені, зокрема історики педагогіки, не відмовлялися й від визнання здобутків позитивізму та його ролі для науки. Це помітно у редакційній статті з приводу 20-х роковин смерті В. Антоновича, яку було опубліковано у «Записках Київського інституту народної освіти» (1928). У ній вказувалося, що український історик пішов далі за М. Максимовича та О. Бодянського, які працювали під впливом ідеалістичної філософії. Натомість В. Антонович черпав свою філософію та світогляд від французьких позитивістів (О. Тьєрі, Ф. Гізо), праці яких стали для нього зразками історичного дослідження та історичної інтерпретації [792, с. 5]. Використавши таку порівняльну матрицю, автор статті, по суті, схвально оцінив позитивізм В. Антоновича як явище прогресивне.

Продовжувалися «старі суперечки» між позитивістами та неокантіанцями. Зокрема, Г. Шамрай, публікуючи в 1926 р. спогади А. Солтановського про шкільництво Правобережжя першої половини ХІХ ст., зауважила: «...але для історії важні не окремі особи, а загальний образ життя в певну добу суспільства, або, як в цьому випадку, – життя школи» [1049, с. 91]. Виступивши проти уваги

до особистісного та акцентувавши на генералізаційних завданнях науки про минуле, дослідниця, по суті, намагалася протистояти неокантіанським ідеям, пропагуючи у душі позитивізму (й, до слова, марксизму) синтезувальні підходи.

Навіть в історико-педагогічних працях тогочасних активних партійно-політичних діячів знаходимо деякі нашарування неоромантичних віянь. Так, Я. Ряппо у праці «Народня освіта на Україні за десять років революції» дещо в публіцистичному ключі уводить поняття «революційна енергія», як чинник ініціативи «армії, профспілок, жінвідділів і Наркомосу» у сфері освіти [819, с. 19, 45]. Своїм змістом воно виразно близьке до віталістичних конотацій, зрештою, доволі частих у сповнених пафосу революційної боротьби історико-педагогічних працях вітчизняних авторів радянського часу. Водночас той же Я. Ряппо критикував хибні з його погляду філософські позиції. Так, він закидав лібералам та буржуазії часів Лютневої революції 1917 р., що вони «не збирались ліквідувати традиційних двох начал – «душі й матерії» ні в науці, ні в освіті», а «Марксівський монізм був для них небезпечною справою» [821, с. 7]. Формулюючи освітні завдання радянської влади, дослідник писав про потребу «...вигнати зовсім зі школи викладання релігії та ідеалістичної філософії в усіх її видах і навчати матеріялістичному розумінню нашої діяльності» [821, с. 16].

Уже з 1930-х рр. у написаних в межах радянської України історико-педагогічних працях декларувалася однозначна належність методології авторів до «марксизму-ленінізму», осуджувалися будь-які відступи від нього. Відомий український педагог О. Попів (О. Попов) у 1933 р. написав статтю про погляди К. Маркса та Ф. Енгельса на дитинство. У ній зазначив, що К. Маркс дав нову наукову методологію, яку «ми запроваджуємо на всіх ділянках науки, в тому числі і в педагогіку» [765, с. 17].

Марксизм у його ленінсько-сталінському трактуванні оголошується єдиноправильною науковою основою, тож усі інші філософсько-методологічні напрями однозначно позбавлялися наукового статусу. Зокрема, Д. Елькін (1940) писав: «Великі матеріалісти-діалектики Маркс, Енгельс, Ленін, Сталін заклали

міцні методологічні основи наукового знання. Вони – справжні основоположники тої матеріалістичної науки, порівняно з якою наука в капіталістичному суспільстві представляє собою, за словами Енгельса, лише жалюгідний привид» [1062, с. 27].

Кількома роками пізніше в журналі «Радянська школа» з'явилася публікація Н. Овандера, присвячена 100-літтю видання «Маніфесту Комуністичної партії» (1948). Автор апологізував вчення К. Маркса, підкреслював глибоку аналітичність марксизму, його реалістичність, що підкріплював словами Леніна про всесильність вчення К. Маркса, бо воно ж «правильне, повне, гармонійне, дає людям цільний світогляд» [703, с. 2–3]. Водночас у редакційній статті того ж журналу (1949) методологічною основою радянської педагогіки проголошувалися «заповіти великого Леніна» [390, с. 10]. Зрештою, І. Колесник в одній із рецензій зауважив, що педагогіка як «справжня наука» склалася тільки після виникнення діалектичного та історичного матеріалізму [468, с. 60]. Таким чином, тільки матеріалістичні засади марксизму, на думку радянських учених, забезпечували власне науковість дослідження.

Випади проти «буржуазної науки» посилювалися після Другої світової війни. В умовах розгортання не лише військово-політичного, економічного, але й світоглядного протистояння між двома блоками держав радянський історико-педагогічний наратив, безумовно, транслиував концепцію відданості «марксизму-ленінізму» та критику інших філософсько-методологічних систем. С. Чавдаров у 1947 р. під впливом слів більшовицького партійного ідеолога А. Жданова про те, що історія філософії є історією боротьби матеріалізму з ідеалізмом, пропонував і дослідникам історії педагогіки показувати це ж протистояння в минулому педагогіки та освіти [1034, с. 48]. Такі тези сформувалися в контексті дискусії навколо книги Г. Александрова «Історія західноєвропейської філософії» в умовах «ждановщини» й деякий час постулювалися як фундаментальне методологічне завдання педагогіки та її історії.

Саме у той час об'єктом радянської критики стає філософія прагматизму. Водночас постійних обвинувачень в ненауковості зазнавала і педагогіка прагматизму, репрезентована працями Д. Дьюї. Якщо у 1924 р. М. Гордієвський у статті про становлення педагогіки прагматизму доволі виважено розкрив педагогічні погляди Д. Дьюї [254], то з початком «холодної війни» прагматизм перетворився на головну мішень для критики в історико-педагогічних працях українських радянських учених. Зокрема, С. Чавдаров у 1947 р. таврував західну педагогіку за начебто заперечення потреби в систематичних наукових знаннях й акцент на утилітарності. Учений не втримався від шаржу, зауваживши: «Вміння орієнтуватися у тому, як організувати свинячу чи курячу ферму, вони (Дьюї, Колінс та ін. – Авт.) проголошують важливішим, ніж теоретичні відомості, ніж світогляд, відповідний висновкам сучасного наукового знання» [1034, с. 36].

Через кілька років у радянській столиці надруковано монографію В. Шевкіна «Педагогіка Д. Дьюї на службі сучасної американської реакції» (1952). Рецензуючи цю працю, український дослідник І. Колесник погодився з автором у тому, що прагматизм-інструменталізм, як один з різновидів «буржуазно-ідеалістичного світогляду буржуазії», відкидає можливість пізнання істини, вважає за істину все, що практично корисне буржуазії, і «тим самим виправдовує людоджерську, хижацьку політику сучасної американської імперіалістичної буржуазії, що несе смерть народам поневолених країн» [468, с. 60–61]. Подібна «критика», рясно замішана на ідеологічно-політичних засадах радянського тоталітарного режиму, лунала і в наступних працях учених.

У 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» [780, с. 15]. Автор вдався до уже традиційного схематизованого пояснення доцільності такого кроку, наголосивши на власне науковості марксизму як матеріалістичного вчення.

Оскільки В. Ленін критикував «ідеалістичну філософію», сучасні йому буржуазні філософські школи й течії, показуючи їх «цілковиту неспроможність розв'язати корінні питання науки і життя суспільства», а тому, на переконання І. Пухи, ця критика безпосередньо стосується й «буржуазної педагогіки», де, як і в «буржуазній філософії» епохи імперіалізму, виникає багато «реакційних, ідеалістичних педагогічних теорій» [780, с. 15]. Зауважимо, що схожі позиції з приводу необхідності використання праці В. Леніна «Матеріалізм та емпіріокритицизм» як методологічної основи для педагогічних досліджень займав і А. Алексюк (1968) [14, с. 34–36].

У наступні десятиліття практика акцентування належності історико-педагогічного наративу до «марксизму-ленінізму» остаточно утвердилася в радянській історико-педагогічній науці. Вказівка на «марксизм-ленінізм» як фундамент дослідження виконувала роль своєрідної перепустки в радянський науковий світ. Українські автори активно впроваджували в наукові дослідження штаповані оцінювальні характеристики педагогічних ідей та діяльності педагогів минулого, намагаючись знайти матеріалістичні (у дореволюційних педагогів) та «марксистсько-ленінські» (у радянських діячів освіти) засади. У 1966 р. В. Грановська, дискутуючи із західними вченими щодо педагогічних поглядів Н. Крупської та А. Макаренка, підкреслювала методологічну схожість їхніх ідей: «Інакше й не могло бути, бо ідейною основою теоретичної і практичної діяльності обох педагогів є марксизм-ленінізм» [262, с. 24].

А матеріалістичних тенденцій українські історики психолого-педагогічних ідей дошукувалися у поглядах педагогів XVII ст. (Я. А. Коменського [367, с. 17], Й. Кононовича-Горбацького та І. Гізеля [727, с. 33]), XVIII ст. (Г. Сковороди [727, с. 35]) і, звісно, педагогів XIX – початку XX ст. (О. Духновича [681, с. 40; 637,

с. 68], І. Франка [663, с. 25] та ін.). У 1971 р. І. Копачов стверджував, що саме матеріалістичні тенденції в світогляді Ушинського допомогли йому створити прогресивну педагогічну систему і дати передове для свого часу розв'язання багатьох проблем педагогічної науки [482, с. 31]. С. Литвинов у рецензії на книгу О. Дзеверіна про ідеї В. Леніна в педагогічній науці (1971) хвалив автора за те, що той бачив наріжним каменем педагогіки вчення про матеріальність світу. Сам рецензент називав його «основою основ будь-якої науки» [571, с. 105].

2. Вирішальне значення для трансформації суспільства практичної діяльності людини і людства, що мобілізується і скеровується революційною теорією. Ця теза поступово трансформувалася в ідею про необхідність наукового вивчення практики – практичної діяльності людини, зокрема і в сфері педагогічного минулого, що начебто обов'язково надасть досліднику певний теоретичний конструкт, який, з одного боку, спиратиметься на непорушний реалізм, з іншого – спрямовуватиметься на трансформацію наявної практики.

На нашу думку, ідея про потребу дослідження практики прямо пов'язана з постульованим К. Марксом і його послідовниками принципом первинності буття. Зазначений зв'язок особливо помітний зі статті Г. Іваниці щодо марксистської методології історії педагогіки (1926). Дослідник зауважив: «Кожна педагогічна теорія, кожна педагогічна система – це сукупність реакцій на сучасну педагогічну практику. Чи критичне відношення до фактичного стану речей в педагогічній справі й бажання висунути нові концепції проти цього фактичного стану речей, чи вороже відношення до критики того, що існує, і бажання захистити це існуюче, уґрунтувати його, викликають до життя певний комплекс ідей. І в першому, і в другому разі цілком ясно, що педагогічна ідея не виникає як продукт незалежної людської думки. Тут не менш яскраво та рельєфно, ніж у інших галузях, видно, як буття диктує свою владну волю людській свідомості, що коріння тієї або іншої ідеї треба шукати не лише в голові в мислителя, а й у соціальних обставинах» [413, с. 10]. Учений доволі формально провів паралель між педагогічною практикою і теорією з одного боку та буттям і свідомістю з іншого. А відтак

уважав, що історик педагогіки повинен вивчати соціально-економічну дійсність, яка визначає педагогічні ідеї.

В іншій статті Г. Іваниця з приводу визначальності практики писав, що студіювання педагогічної теорії при відриві від практики відповідної історичної доби є методологічно недоцільним, а подекуди й неприпустимим. Тому, на думку вченого, потрібно при опрацюванні педагогічних течій певної історичної доби насамперед дошукуватися зв'язків педагогічних ідей із соціально-економічним ладом того часу [411, с. 283].

У 1930-х рр. акцент на феномені практики як символічно-епістемного концепту підкріплювався сталінським політичним дискурсом. Поняття «практика» набуло значення сцієнтистсько-гносеологічного мірила, яким визначалася наукова достовірність будь-якої теорії. Зокрема, М. Скрипник, постулюючи одну зі статей Й. Сталіна, наголошував, що вченим-теоретикам не можна «чіпати» – критикувати, ставити під сумнів – фундаментальні засади. На його думку, існують ідеологічні, методологічні, теоретичні аксіоми, які не можна ревізувати, бо вони перевірені практикою [860, с. 21].

Дослідники нерідко посилалися на слова Й. Сталіна із праці «Питання ленінізму» про безпредметність теорії, яка не пов'язана з революційною практикою, та сліпу практику, котра не освітлює собі шлях революційною теорією. Ці слова, зокрема, цитував А. Хвиля у статті, присвяченій століттю Київського університету [995, с. 24], а двома десятиліттями пізніше – С. Чавдаров у праці про значення досвіду для радянської педагогіки [1027, с. 21]. У 1960 р. О. Дзеверін вказав на те, що будь-яке наукове дослідження, відірване від практики перестає бути науковим дослідженням [335, с. 31]. М. Ніжинський (1966) запевняв, що саме споконвічна практика виховання породила його теоретичне усвідомлення – педагогічну науку [689, с. 5]. Подібні думки історики освіти та педагогіки декларували і в наступні роки.

Схиляння перед «практикою», тобто буттям-реальністю, котре «диктує» і «визначає», проявилось в історико-педагогічному наративі у переважно у двох

площинах: а) увазі до «педагогічної практики» радянської школи за роки її існування, б) пошуку реалістичних поглядів у педагогів минулого. Перший аспект дослідники виразно почали декларувати з 1930-х рр., тобто після того як радянська школа завдяки здійсненій у той час уніфікації структури і змісту освіти набула завершених обрисів. Відтак почастишали заклики вивчати історію радянської школи як історико-педагогічний феномен. Так, П. Турко у рецензії на хрестоматії з історії педагогіки (1936), пафосно заявляв, що після Першої світової війни «новим фактором світової педагогічної теорії явилась педагогічна практика радянської школи» [924, с. 137].

Після Другої світової війни увага до історії шкільної «практики» продовжує набирати обертів. Йдеться не лише про масовість праць, присвячених історії радянської школи, що дослідив Н. Гупан [302, с. 62–75]. Маємо на увазі, зокрема, постійну апеляцію до практики освітнього життя, що набула дискурсивних ознак й сприяла виникненню міфу про історичний розвиток радянської педагогічної практики. У 1947 р. С. Чавдаров у статті «Найдемократичніша в світі школа» піднесено заявив: у «...живій педагогічній практиці радянська педагогіка підноситься на вищий ступінь розвитку» [1034, с. 45]. Показовими у цьому ж ключі були й праці М. Ніжинського про А. Макаренка та практику використання його ідей в сучасній школі [688; 684].

Інший аспект декларувався значно раніше. Відомий вітчизняний історик педагогіки Г. Жураківський вже у 1926 р. у нарисі історії педагогіки стародавнього світу навіть попри критику ідеалістичних концепцій Платона відзначив як позитивний момент те, що античний мислитель, конструюючи проект ідеальної школи, при обговоренні певних питань «виходить із реальної практики і будує свої нововведення на основі критики останньої». З іншого боку, помітив, що при розгляді питань вивчення математичних дисциплін Платон трактує їх поза зв'язками з практикою, хоча в сенсі її заперечення [376, с. 58].

Звісно, найбільш послідовними ретрансляторами впливів «практики» в «теорію» проголошувалися радянські педагоги. Так, Ф. Науменко у статті про

А. Макаренка (1963), запевняв, що той відповідь на питання про формування людини «по-новому» знайшов у «практиці комуністичного виховання», а також у своєму багатогранному досвіді [680, с. 48]. С. Збандуто (1967), пишучи статтю про педагогічну творчість Н. Крупської, наголосив: «Практика – Верховний суддя будь-якої теорії. Правильність науково-теоретичних положень розроблених Н.К. Крупською про колектив, підкріплена досвідом роботи радянської школи» [324, арк. 150]. Подібних прикладів можна навести чимало.

3. *Стадіальність історичного процесу.* Слід зауважити, що В. Ленін більш механічно, ніж К. Маркс, окреслив її, визначивши п'ять суспільно-економічних формацій, через які проходять усі суспільства: первіснообщинну, рабовласницьку, феодальну, капіталістичну і комуністичну [395, с. 154]. Відзначимо, що стадіально-формаційна концепція стала головною категорією історичного матеріалізму.

У перші роки становлення української радянської історико-педагогічної науки ленінська «п'ятичленка» не одразу увійшла до методологічного арсеналу вчених. Це особливо помітно у праці Г. Жураківського, присвяченій педагогіці античного світу (1926). Так, учений, змальовуючи суспільно-економічний лад Афін, писав про «капіталізм», «пролетаріат», «поміщицька кабала», «кадри міського пролетаріату» [376, с. 26]. Використання таких понять щодо античного суспільства говорить про химерні уявлення про марксистську парадигму і засвідчують, що перші кроки формаційної теорії в українському історико-педагогічному наративі 1920-х рр. характеризувалися еkleктичністю (навіть гротескністю) категоріального апарату.

Дивуватися цьому не слід, бо й у працях російських радянських істориків педагогіки ленінський формаційний підхід у 1920-х рр. не був популярним. Так, у першому виданні відомої праці Є. Мединського «Історія педагогіки у зв'язку з економічним розвитком суспільства. Том 1. Від первісної родової общини до епохи промислового капіталізму» (1925) використано стадіальну схему російського марксиста О. Богданова, котрий дискутував із В. Леніним. Як відомо,

О. Богданов (1920) пропонував таку схему: I. Доба натурального господарства, в якій виділяються: 1) первісний родовий комунізм, 2) авторитарна родова община, 3) феодальне суспільство; II. Доба розвитку обміну зі стадіями: 1) системи рабства, 2) кріпацького господарства, 3) ремісничо-міського ладу, 4) торговельного капіталізму; III. Доба промислового капіталізму з: 1) мануфактурним періодом, 2) машинним періодом, 3) періодом фінансового капіталу; IV. Доба соціалізму [91, с. 18–20]. Ця схема майже повністю відтворена у праці Є. Мединського, який писав про «феодалізм у давній Греції», «торгівельний капіталізм» та торговельну, фінансову і промислову «буржуазію» в античних Афінах [642, с. 71–72, 81, 85–86] тощо.

Однак, у 1930-х рр. в історичній науці відбулося утвердження ленінської тези про п'ять стадій історичного процесу, яка була доопрацьована істориком В. Струве (1933). Саме бачення останнього щодо формаційно-стадіального поділу історії людства було підтримано владною верхівкою СРСР й канонізувалося у працях Й. Сталіна «Короткий курс історії ВКП(б)» та «Про діалектичний та історичний матеріалізм» (1938). Це відбулося на тлі критики історичної школи М. Покровського, що знайшло своє відображення в тогочасній педагогічній періодиці радянської України.

Звісно, історики педагогіки зробили висновки з критики не лише щодо школи М. Покровського, але й концепцій О. Богданова, а відтак і Є. Мединського. Той же Г. Жураківський у виданих 1940 р. «Нарисах з історії античної педагогіки» запевняв: «Великі труднощі стояли на шляху автора при розв'язанні основних питань, пов'язаних з уточненням періодизації історичних етапів розвитку античної педагогіки, і, між іншим, – періодизації розвитку античної педагогічної думки. У своєму дослідженні автор спирався на вчення марксизму-ленінізму про історичні формації. Зокрема, висновки класиків марксизму про рабовласницьку формацію дають історикам античної культури ключ для розуміння її особливостей та своєрідності» [375, с. 6]. Попри декларативний характер цієї заяви, цілком можна повірити словам ученого про великі труднощі

щодо періодизації, адже його попередня праця 1926 р. уже не відповідала новим теоретико-методологічним настановам.

Після Другої світової війни українські радянські історики педагогіки продовжували слідувати формаційній теорії, сприймаючи її як об'єктивне явище. В. Струмінський в одній із методологічних статей (1948) писав про суспільні формації як такі що, справді існували в минулому, знаходили закони виховання в самих собі, створювали такі ідеальні моделі, за якими повинні формуватися підростаючі і змінюватися дорослі покоління [889, с. 10]. Інші вчені висловлювали схожі думки, зокрема Й. Селіханович (1946) [844, с. 12], С. Збандуто (поч. 1950-х) [321, арк. 127], Н. Калениченко (1958) [442, с. 17]. Характеризуючи програму з історії педагогіки для вищих педагогічних закладів освіти (1962), І. Смолій відзначав, що у ній «...дається чітка періодизація розвитку школи і педагогічної думки відповідно до змін суспільних формацій, у попередньому варіанті програми такої періодизації майже не було» [869, с. 66]. Формаційна теорія продовжувала відображатися у працях українських радянських вчених і в наступні десятиліття.

Запропонована В. Леніним теорія історичних стадій мала свої особливості, які відрізняли її від поглядів К. Маркса та Ф. Енгельса. Лідер російських більшовиків виступив з теорією імперіалізму як останньої стадії капіталізму. Крім того, думку засновників марксизму про перехідний етап між двома формаціями – капіталізмом і комунізмом – інтерпретував по-своєму, виокремивши соціалізм як першу стадію комунізму.

Ці нововведення також були сприйняті істориками педагогіки. Щоправда, знову ж у 1920-х рр. концепція імперіалізму трактувалася специфічно. Оскільки капіталізм добачали навіть у давніх Греції і Римі, то й там же дошукувалися імперіалізму. У цьому контексті цілком симптоматичною є назва розділу у монографії Г. Жураківського з античної педагогіки (1926): «Афінське суспільство епохи розквіту імперіалізму і його школа» [376, с. 25–49]. Оскільки, за ленінською схемою, в добу імперіалізму на сцену класової боротьби виходив

пролетаріат, то саме цією особливістю вчений характеризував суспільні рухи у Римській імперії [376, с. 150].

У 1930-ті рр. поняття «імперіалізм» остаточно утвердилося у вітчизняному історико-педагогічному наративі радянського зразка. Його вживали винятково щодо капіталістичної формації, лише інколи використовуючи прикметниковий дериватив («імперіалістична») для позначення загарбницької політики країн античної та феодальної епохи. У праці С. Ананьїна «Історія педагогічних течій» (1929) усю західноєвропейську і американську педагогіку кінця XIX – початку XX ст. означено як «педагогіку імперіалізму» [18, с. 4]. Характерною була й назва праці М. Миронова «Скавтизм, як педагогічна система доби імперіалізму» (1931). [651]. Про імперіалістичну фазу/епоху писали О. Попів (1933) [765, с. 21], М. Григор'єв (1933) [263, с. 8], П. Турко (1936) [924, с. 137].

Після Другої світової війни поняття «імперіалізм» стало настільки поширеним, що набуло ознак факту. Ніхто не піддавав сумніву, що імперіалізм як завершальна частина капіталістичної формації справді існував. У працях істориків педагогіки «імперіалізм» сприймали за об'єктивну дійсність. У 1950 р. Г. Боришполець писав про розвиток вчення К. Маркса й Ф. Енгельса російськими більшовицькими лідерами в «епоху імперіалізму» [102, с. 2], хоч засновники марксизму такого історичного етапу в історії людства не конструювали. Оперували цим поняттям М. Ніжинський (1950), пишучи про «капіталізм в його імперіалістичній стадії» [687, с. 6], а також І. Пуха (1960) [780, с. 15], М. Григор'єв (1960) [264, с. 19 ; 267, с. 87], М. Гриценко (1966) [315, с. 24], О. Ясько (1968) [1089, с. 14], В. Окорков (1969) [707, с. 7] та ін.

Подібно відбувався шлях входження в історико-педагогічну науку й поняття «соціалізм». Відзначимо, що у 1920-х рр. перші історико-педагогічні студії були сповнені тезами не так про соціалізм як перехідний етап до комунізму, як про певний перехідний етап до самого соціалізму. Так, Я. Раппо у 1927 р. наголошував: «Наше культурне будівництво відбувається в процесі пролетарської революції за її перехідної доби, на межі двох діб – капіталістичної й

соціалістичної. Не без опору відступають своє місце старі форми й ідеї новим організаційним формам і новому змістові» [819, с. 32].

Згодом, коли на початку 1930-х рр. у політичному дискурсі радянської держави утвердилася теза про побудову фундаменту соціалізму, історики освіти та педагогічної думки все частіше оперують поняттями «будівництво соціалізму». 1936 р. у журналі «Комуністична освіта» було надруковано статтю «Зауваження про конспект підручника з «нової історії»», підписану Й. Сталіним, А. Ждановим, С. Кіровим. У ній йшлося про «період переможного будівництва соціалізму в нашій країні» [881, с. 7]. Схожі понятійно-темпоральні окреслення з'явилися у працях істориків педагогіки А. Зільберштейна [400, с. 8–9], А. Хвилі [995, с. 26], С. Чавдарова [1022, с. 17, 22], Т. Чугуєва [1048, с. 6], С. Збандуто [398, с. 3, 9] та інших наративах, опублікованих напередодні німецько-радянської війни. У цей час утвердилася думка про наявність збудованого соціалістичного суспільства в СРСР, тож у наступні десятиліття представники радянського історико-педагогічного наративу саме так окреслювали минуле радянської школи та педагогіки.

4. *Вчення про класи і класову боротьбу*, котре вчені називали «наріжним каменем» марксизму-ленінізму [395, с. 154]. Особливістю ленінського трактування класової боротьби було піднесення її до головного чинника історичного процесу, котрий навіть затьмарив значення економічного фактору. Як відзначив Л. Зашкільняк, соціально-класовий чинник у теорії марксизму-ленінізму значно перевищував за значимістю економічний [395, с. 154]. Подібні методологічні акценти перейняли й українські радянські історики освіти та педагогічної думки, щоправда, не одразу. Для прикладу, Г. Жураківський у нарисах 1926 р. часто розпочинав опис освітньої системи певного античного суспільства з окреслення його політичного становища. Так, описуючи суспільні умови Римської імперії, він змалював політичні обставини країни і, не згадуючи про економічне життя, перейшов до проблеми класової боротьби між привілейованими і непривілейованими верствами, «буржуазією» і

«пролетаріатом» [376, с. 150]. Натомість на початку 1930-х рр. у праці «Студії з історії буржуазного освітнього руху на Україні початку 60-х років XIX ст.» учений спочатку вдався до опису економічних процесів, відзначив розвиток російської промисловості, зріст фабрик і заводів, капіталізацію сільського господарства, зростання обсягів торгівлі, особливо експорту тощо [1011, арк. 1].

Схожі підходи спостерігалися і в інших авторів. Зокрема, О. Грушевський у статті про зміну шкільної системи на Лівобережжі у XVIII ст. (1924) ніде не вжив поняття «клас», а серед чинників досліджуваних процесів бачив «соціальну та політичну боротьбу українського народу против польського соціального ладу та політичного режиму...» [296, с. 82]. У тому ж році С. Глушко у статті «Драгоманов і недільні школи», з-поміж іншого, зауважив: «Тільки десятиліттям пізніше, коли закінчилось панування Миколи I й трохи змінились умови культурного життя, стало можливим знову заходжуватись коло справ освітніх та шкільних» [229, с. 35]. Як бачимо, не економічний, а політичний та культурний чинники автор добачив у витоках недільних шкіл. Водночас А. Готалов-Готліб (1925) та Г. Іваниця декларували потребу історикам педагогіки пов'язувати теорії виховання та освітні системи з певним «суспільним угрупованням», «соціальними групами» [216, с. 8, 135; 413, с. 11].

Непослідовність авторів щодо чинників (економічного, соціального, політичного) раз у раз проявлялася на сторінках історико-педагогічних праць 1920-х рр. Так, Г. Григорович, пишучи про історію освіти на Буковині (1926), всупереч марксистській доктрині, запевняв, що в цьому краї відбулося зростання народної освіти в часи Австро-Угорської імперії, незважаючи на «низький загальний економічний стан селянства», гірську місцевість та нестачу землі в селян [270, с. 130]. У короткому нарисі з історії соцвиху в Україні (1927) В. Арнаутов розпочав виклад з опису політичних процесів (становлення радянської влади, боротьба з урядом П. Скоропадського тощо), потім перейшов до економічних обставин (господарська руйнація, націоналізація промисловості, конфіскація землі у поміщиків та ін.) [30, с. 3–4]. Дослідник О. Назаревський у

статті про студентські заворушення в Києві 1878 р. (1928) виокремив п'ять причин-обставин, які різною мірою сприяли розвитку студентського руху того часу [674, с. 107], але серед них не назвав жодного економічного.

Уже з другої половини 1920-х рр. дослідники минувшини школи та педагогічної думки намагалися все відвертіше декларувати саме економічний фактор як визначальний для освітньої сфери. О. Водолажченко у дослідженні про стан Харківського колегіуму у XVIII ст. (1927) пояснювала зростання чисельності учнів у цьому закладі саме «економічним підходом» [149, с. 111]. Я. Ряппо (1926) наголошував на фундаментальній ролі народного господарства як базису. Водночас усі культурно-освітні організації (зокрема і школи) автор хоч і зарахував до «надбудови», все ж назвав великою продуктивною та організаційною силою суспільства [820, с. VI]. Через рік він повторив цю думку, відзначивши, що у процесі перебудови господарства та суспільних взаємин виникла «нова культурна надбудова», яка своєю чергою сприяла реорганізації господарства і суспільного ладу [819, с. 3]. Тобто усю народну освіту учений, відповідно до марксистських засад, підвів під поняття надбудови.

До слова, думка про існування не лише залежності освіти і педагогіки від соціально-економічних чинників, але й зворотних впливів, продовжувала побутувати у працях істориків педагогіки. Так, О. Дзеверін (1975) наводив думку А. Луначарського, відповідно до якої головною методологічною засадою розв'язання важливих педагогічних проблем є положення про закономірну залежність освіти від соціально-економічного життя та про зворотний вплив освітньої справи на економічний і політичний прогрес суспільства [333, с. 32]. Подібні міркування висловив і В. Борисенко (1980), підкресливши взаємовплив «базису» та «надбудови» – економіки та освіти [100, с. 3].

У післявоєнний час теорія класової боротьби як методологічний фундамент українського радянського історико-педагогічного наративу не зазнала особливих змін. Лише під впливом сталінських тез про загострення класової боротьби в період побудови соціалізму, які були висловлені ще в 1928 р., історики педагогіки

намагалися застосувати цей пасаж у своїх працях. Так, М. Ніжинський у 1949 р., пишучи про педагогічну діяльність А. Макаренка, закликав згадати вчення В. Леніна і Й. Сталіна про класову боротьбу. «Вони вчать, – писав дослідник, – що основним питанням революції є питання про владу, проте взяття влади – це тільки початок справи. Класова боротьба після повалення влади капіталу, після зруйнування буржуазної держави, після встановлення диктатури пролетаріату не зникає, а тільки змінює свою форму, стаючи в багатьох відношення ще запеклішою» [685, с. 16]. Тож пропонував розглядати педагогічні новації 1920-х і політичні зміни в педагогіці у 1930-х рр. крізь опцію загострення класового протистояння, по суті, екстраполюючи теорію класової боротьби й на історію радянського (безкласового за визначенням) суспільства, його школи і педагогіки. Думку про радянську педагогіку (відповідно й історію педагогіки від 1917 р.) як арену класових боїв продовжували розвивати С. Чавдаров і М. Грищенко (1958) [1029, с. 14], С. Збандуто (поч. 1960-х) [322, арк. 82].

Розгляд минулого шкільництва та педагогіки крізь призму класового підходу учені виразно трактувати як ознаку науковості наративу. О. Мазуркевич у передмові до монографії Б. Мітюрова про педагогічну думку в Україні в XVI–XVII ст. (1968) запевняв: дослідження культурно-просвітницької діяльності братств, вивчення братських шкіл і педагогічних поглядів залишається справді науковим лише у тому випадку, коли воно тісно пов'язане зі з'ясуванням їх участі в суспільно-політичному житті народу, в класовій боротьбі всередині української нації і в національно-визвольному русі проти панського, польсько-шляхетського гніту [596, с. 6].

Ще одним проявом специфічного використання класової теорії українськими радянськими істориками педагогіки стали спроби охарактеризувати нею й національні відмінності. Так, Г. Жураківський в нарисах історії античної педагогіки (1926) часто брав до уваги не так класові, як національні особливості педагогічних систем. Звісно, цілком у дусі марксизму він декларував усезагальність класової боротьби: «Класова боротьба, вплив характеру і засобів

виробництва на життя суспільства – універсально всесвітні явища. При всьому цьому в кожній окремій країні, в кожному окрему епоху ці фактори мають свій колорит, своє самобутнє підґрунтя» [376, с. 3], – зазначив учений. Таким чином, одразу маркує підрядне, вторинне значення національного чинника – «самобутнього підґрунтя».

У 1934 р. А. Зільберштейн опублікував статтю про погляди В. Леніна на завдання освіти, в якій, зокрема, постулював тезу більшовицького лідера щодо потреби розглядати національне питання крізь призму класового підходу [400, с. 11–13]. Того ж року О. Дзевєрін надрукував дослідження ідей В. Леніна щодо національного виховання молодих поколінь, в якому наголосив, що для марксистів провідним питанням є не нація, а класова боротьба, в історії немає нації поза класами і поза класовою боротьбою, немає нації як якоїсь надкласової, надісторичної категорії [331, с. 9]. Дослідник повторив слова Й. Сталіна про культуру соціалістичну за змістом і національну за формою [331, с. 13]. Ця ідеологічна теза стала водночас й методологічним засобом повернення національного бачення до класового дискурсу в радянській гуманітаристиці, зокрема в історико-педагогічній науці.

Власне з кінця 1930-х рр. розпочалося зініційоване радянськими ідеологами та самим Й. Сталіним відродження національного дискурсу (при збереженні класової риторики), що мало на меті закладення підвалин формування «радянського патріотизму» [366, с. 38–53]. Реалізація подібних методологічно суперечливих засад у наративі радянських авторів провокувало подекуди доволі еклектичні твердження. Зокрема, у нарисі 1940 р. Г. Жураківський дорікав відомому мистецтвознавцеві Вінкельману за невміння бачити класові основи грецького, у тому числі аттійського образотворчого мистецтва, яке, на думку радянського вченого, «ставило за мету виявити велич еллінського народу як народу обранця, якого самі боги висунули на панування над світом варварів і рабів» [375, с. 108]. Тож замість експлікації власне класових основ грецького мистецтва дослідник заговорив про націєзвеличувальну ідею останнього.

У цій думці також бачимо характерне для 1930–1940-х рр. специфічне трактування радянськими марксистами понять «клас» і «народ», яке виявилось у тому, що подекуди категорія «класу» розтягувалася на весь народ. Отже, Г. Жураківський зараховував народ еллінів до класу експлуататорів, гнобителів. Водночас найчастіше народом іменували простолюд – клас експлуатованих. У 1935 р. А. Хвиля в статті про Т. Шевченка назвав його сином «покріпаченого українського народу», який добре знав життя «покріпачених мас» [996, с. 5, 7]. Тож весь український народ було зараховано до експлуатованих мас, що вочевидь суперечило ленінській тезі про дві нації і національні культури (два класи) в межах однієї нації та національної культури.

Після Другої світової війни бачення національного у межах застосовуваного українськими радянськими істориками педагогіки класового підходу інколи набувало особливо акцентуаційних рис. Так, львівська дослідниця Г. Паперна у праці про педагогічні погляди І. Франка (1946) запевняла: «...народ Галичини зазнавав, крім соціального гніту, ще й національного гноблення від польської шляхти» [723, с. 4]. Використання химерного означення «народ Галичини», який зазнавав тиску з боку польської шляхти знову вказує на семантичне поєднання понять народу та експлуатованого класу. Авторка відверто прописувала клас експлуататорів за однією нацією – поляками [723, с. 5]. Національні підходи у наративі Г. Паперної справді превальювали, бо автор майже ніде не писала про класові розшарування серед українського народу, а власне весь український народ зарахувала до класу експлуатованих.

Проте в часи «ждановщини» патріотичний суперстрат у межах класового підходу дещо похитнувся, особливо після критики «Нарису історії української літератури» (1946) (за ред. С. Маслова і Є. Кирилюка). Авторам «Нарису...» закидали, що вони перекрутили марксистсько-ленінське розуміння історії української літератури і подали її в буржуазно-націоналістичному дусі, поза зв'язком з боротьбою класів. Радянські ідеологи дорікали авторам за ігнорування класової боротьби, як основного закону розвитку класового суспільства, надання

вирішальної ролі «національному моменту», протягування теорії про безкласовість українського народу в минулому, яка становить суть «буржуазно-націоналістичної концепції «школи» Грушевського» [1020, с. 1].

У межах цієї критики були закладені наступні методологічні орієнтири для всієї української радянської гуманітаристики. Відтепер історикам педагогіки треба було: а) знову наголошувати на боротьбі класів, як рушієві розвитку класового суспільства, б) говорити про дві культури, а відтак і дві педагогіки в минулому; в) уникати підкреслення національних моментів та покликань на М. Грушевського, г) наголошувати на класовості українського народу і класовій боротьбі в його історії. Аналіз наступних праць українських істориків педагогіки радянської доби доводить, що вони намагалися дотримуватися цих імплікованих партійно-ідеологічною критикою моментів.

У 1954 р. в журналі «Радянська школа» з'явилася стаття І. Дем'янчука, в якій давалися такі настанови: «Процес розвитку української культури в цей час (XVII–XVIII ст.), як і в кожний історичний період, слід розглядати у світлі ленінського вчення про наявність двох культур в кожній національній культурі класово-антагоністичного суспільства. Поряд з культурою пануючого класу існувала і розвивалась культура народних мас...» [312, с. 11]. У 1968 р. О. Мазуркевич, характеризуючи педагогічну діяльність українських братств XVI–XVII ст., стверджував відсутність домінування якоїсь уявленої «національної ідеї» (він узяв ці слова в лапки) над реально існуючими класовими протиріччями всередині братств. Однак визнавав, що останні брали участь у «національно-визвольному русі проти колонізації і окатоличення, проти панського, полько-шляхетського, єзуїтського гніту» [596, с. 6, 15]. Бачимо тут очевидне сприйняття національного чинника, проте обрамленого власне класовими топосами (панський, шляхетський, єзуїтський гніт).

У той же час Б. Мітюров, як і інші радянські історики педагогіки, які писали праці про освітні процеси в Україні XVI–XVII ст. (Є. Мединський, В. Шокотко, О. Дзюба) пояснення національного руху того часу здійснював крізь призму праці

Ф. Енгельса «Селянська війна в Німеччині». Переповівши слова німецького філософа про класові суперечності у середовищі німецького духовенства і шляхти XVI ст., які протікали під формою релігійної боротьби, вчений навів декілька паралелей з української історії того часу, а відтак стверджував, що «класова боротьба протікала під знаком релігій» [655, с. 54–55], імпліцитно підводячи до думки, що й національно-визвольна боротьба була формою саме класових антагонізмів. З іншого боку, Б. Мітюров, розкриваючи педагогічні ідеї Я. А. Коменського (1970), вказав на джерела його поглядів, які побачив у багатовіковому виховному досвіді чеського народу, а також працях попередників – від Платона до Еразма Роттердамського [654, с. 55]. Учений не згадав про класовий характер поглядів видатного педагога, навпаки зацентрував на їх національній-народній основі. Уже на цьому прикладі яскраво видно непослідовність, навіть певну релятивність радянських істориків педагогіки у тлумаченні класового чинника.

Наступною ознакою використання теорії класової боротьби як методологічного фундаменту історико-педагогічного наративу стало застосування вченими категорії «прогресивний клас». Відповідно до марксистського вчення, клас, який бореться за владу і перемагає в революційній боротьбі, є прогресивним. Такою К. Маркс, зокрема, вважав буржуазію напередодні та в умовах буржуазних революцій. Дослідники намагалися зважати на таке трактування. Так, Г. Іваниця (1926) запевняв, що Г. Сковорода у свій час «стояв на ґрунті поступових педагогічних ідей європейської буржуазії того часу» [413, с. 20]. Г. Жураківський на початку 1930-х рр. у праці про освітній рух української буржуазії другої половини XIX ст. цитував В. Леніна, який відзначав не лише реакційність буржуазії, але підкреслював і її прогресивність з огляду на висунення нею загальнодемократичних вимог [1011, арк. 3]. І. Хаїт (1936) позитивно висловлювався про В. Каразіна – ініціатора відкриття Харківського університету, бо ж він «уособлював у даному разі інтереси молодого російського капіталізму» [985, с. 29]. Подібно й В. Дем'яненко (1941) зарахував М. Пирогова,

попри сконстатовану начебто «буржуазно-ліберальну обмеженість» цього педагога, до прогресивної буржуазії [313, с. 55]. Вочевидь, буржуазія (капіталісти), яка, починаючи з другої половини XVIII ст. у різних країнах боролася за владу (за визначенням марксистів), українськими ученими сприймалася як клас, що мав прогресивні ідеї та інтереси.

Проте в умовах більше схематичного, ніж діалектичного застосування класової теорії вказівка на прогресивність рабовласників, феодалів чи буржуазії була рідкісною. Найчастіше вчені осудливо ставилися до цих класів та їх освітньої діяльності й педагогічних ідей. Натомість однозначно позитивна характеристика надавалася класові пролетарів та його освітній політиці як на стадії боротьби за владу, так і в здійсненні влади («диктатури пролетаріату»). У 1920-х рр. освітній діяч Я. Ряппо, вважаючи, що наразі триває диктатура пролетаріату, писав про визначальну роль останнього в проведенні «перевороту в головах людей науки й викладачів» [820, с. IX].

Це міркування більш розгорнуто представив історик педагогіки М. Григор'єв, розкриваючи погляди К. Маркса на освіту і виховання (1933). Він детально оповів як пролетаріат, здобуваючи владу, будує свою, пролетарську, культуру і освіту, трансформуючи водночас самого себе. На думку автора, пролетаріат суттєво відрізняється від буржуазії на стадії боротьби за владу. Буржуазія сформувалася в надрах феодального суспільства як клас, що у своїй масі мав культурний рівень вищий, ніж у панівного класу, а тому вже в межах феодального середовища став гегемоном економічного життя, то пролетарська культурна революція розвивається в інших умовах. Натомість пролетаріат, будучи в капіталістичному суспільстві класом економічно визискуваним, політично і культурно пригніченим, тільки після завоювання державної влади, зруйнування буржуазної монополії на освіту і опанування всієї науки перетворює власну природу. Водночас у процесі революції пролетаріат ще й змінює природу інших класів, насамперед численних дрібнобуржуазних верств міста і села, а особливо трудящих верств селянства [263, с. 9–10]. Зауважимо, що така інтерпретація ролі

пролетаріату з'явилася під впливом Й. Сталіна й згодом не раз повторювалася в історико-педагогічних працях (наприклад, у статті С. Чавдарова [1022, арк. 22]).

Оскільки пролетаріат трактували як вершину соціального розвитку, то саме його оголошували правонаступником усіх прогресивних здобутків людства, зокрема і в сфері освіти та науки. Найбільш виразно ця думка прозвучала в статті А. Хвилі про історію Київського університету (1936), який назвав пролетарів єдиними спадкоємцями тієї великої наукової спадщини, що її створило людство [995, с. 4]. Про зосередження «запасів знання», які людство виробило під гнітом капіталістичного суспільства, саме у «пролетарській культурі» у 1970 р. писав (цитуючи В. Леніна) керівник Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР В. Чепелєв [1039, с. 39].

Поступово в історико-педагогічні праці проникала й нав'язана марксизмом та більшовицькою ідеологією певна сакралізація пролетаріату як класу-визволителя, провідника і носія найпередовіших ідей, моралі та інтересів. Так, на високу місіонерську роль пролетаріату в історії людства вказував С. Збандуто у статті про педагогічні ідеї М. Горького (1941), пишучи про клас, «на який історія поклала найвеличніше завдання відродити людство через пролетарську революцію, створити безкласове комуністичне суспільство, возз'єднати духовні і матеріальні сили людини, яку роздирали на частини при капіталістичному розподілі праці» [397, с. 8]. Усіляко звеличувалася влада пролетаріату як винятково сприятлива для розвитку людини, суспільства, освіти. В. Арнаутов, пишучи про перші роки радянських перетворень в освіті, писав про потребу виховання дітей «в дусі диктатури пролетаріату» [30, с. 13–14]. Згодом цілком природними для радянського історико-педагогічного наративу стали фрази про «революційний пролетаріат» як найпередовіший в історії клас [339, с. 10], який є «носієм істини», «виразником передових ідей» [634, с. 87]. Подібно до доби романтизму, коли вчені піднесено сприймали народ як спільноту праведну і завжди праву, тепер така характеристика закріплювалася за класом пролетарів.

Черговим і особливо значним проявом застосування теорії класової боротьби в українському історико-педагогічному наративі стало трактування світогляду, ідей та діяльності педагогів минулого крізь призму їх класового походження і середовища. Уже з перших років становлення радянської історико-педагогічної науки вчені декларували необхідність саме такого підходу. Г. Іваниця (1926) наполягав на потребі виявляти соціальне коріння як шкільництва, так і педагогічних ідей. З приводу другого вказав на завдання «виявити соціальне коріння даної теорії, показати, в якій мірі та в яких формах відбилися в певній теорії переживання, інтереси та надії тієї чи іншої соціальної групи щодо виховання молодшого покоління» [413, с. 11].

У працях радянських істориків педагогіки часто використовувався доволі схематичний підхід до окреслення класових поглядів педагогічних діячів. Для прикладу, Г. Жураківський прямо узалежнював погляди історичного діяча від його класового походження. Це проявилось, наприклад, у твердженні, що кінічна філософська школа, «заснована Антисфеном, сином афінянина і фригіянки рабині, вже в силу такого походження свого засновника повинна була прийняти демократичний характер...» [376, с. 72]. В умовах застосування класового детермінізму, котрим визнавався вирішальний вплив соціального середовища на становлення особистості, уникнути механістичних суджень було неможливо.

Формалізовано підійшов Г. Жураківський і до окреслення основ «складного» світогляду та педагогічних ідей Платона. Навіть у тому, що давньогрецький мислитель у діалозі «Держава» пропонував усунути зі змісту навчання дітей твори Гомера, бачив «класовий слід». «При усіх, однак, закладених в світогляді Платона протиріччях, тенденція заперечення Гомера є найбільш виявленою і розробленою в «Державі», і, звичайно, зовнішня логіка Платона в даному випадку прикривала більш глибокі класові основи, в силу котрих старий Гомер не міг задовольнити повною мірою афінського консерватора IV ст.» [375, с. 204], – писав Г. Жураківський. Тож виявивши начебто «зовнішню» логіку Платона, радянський історик педагогіки насправді сам вдався до логіки

формальної, пояснюючи все класовими походженням, середовищем і свідомістю Сократового учня.

Подібний схематизм простежувався у працях багатьох радянських істориків педагогіки. Особливо він помітний у студіях з історії педагогічних ідей давнього часу, оскільки біографічні відомості про педагогів древності часто не відзначаються повнотою. Наприклад, у праці Б. Мітюрова, присвяченій педагогічній думці України XVI–XVII ст. (1968), часто згадуються українські педагоги К. Старовецький, С. Зизаній, Е. Славинецький, однак автор майже не робить спроб прив'язати їх погляди до певного класу з огляду на відсутність детальної інформації про соціальне походження цих осіб. Він змушений був формулювати класову «прив'язку» в інший спосіб – зазначив, що вчителі братських шкіл С. Зизаній та К. Ставровецький «піддавалися систематичним переслідуванням зі сторони вищого духовенства і світських магнатів» [655, с. 55]. Тож одразу зараховував їх до пригніченого класу, що давало можливість розвивати думку про класовий характер ідей зазначених освітніх діячів.

Значно простіше транслювалася класовість педагогічних поглядів мислителів і діячів XIX–XX ст. (Т. Шевченка, І. Франка, К. Ушинського та ін.), щодо яких збереглося чимало джерел про соціальне становище.

Найбільш сприятливим для істориків педагогіки було застосування класового підходу до біографії педагогів пролетарського походження, насамперед А. Макаренка. Наприклад, М. Луппол, подаючи життєпис визначного радянського педагога, детально зупинився на його дитинстві, охарактеризував його родину з соціально-матеріального боку. Розповідаючи про батька А. Макаренка, дослідник зауважив: «Семен Григорович належав до свідомих, передових робітників» [587, с. 6]. Про матір педагога також зазначив, що вона «дочка миколаївського солдата, була обдарованою ясным розумом, люблячою матір'ю. Скромне господарство робітничої сім'ї тримала у зразковому порядку й чистоті» [587, с. 6]. Розповідає про бідність сім'ї, але підносить родинні умови: сім'я А. Макаренка жила дружно, у взаємній любові та пошані. Наділивши робітничу сім'ю високими чеснотами,

які й слід було бачити лише у пролетарів, розповівши про учительську працю відомого педагога у робітничих поселеннях, участь у революційних подіях 1905–1907 рр., дослідник вивів образ класово свідомого новатора, який після 1917 р. зміг реалізувати свої погляди та ідеї у радянській освітній системі.

5. *Марксистсько-ленінська інтерпретація розробленої К. Марксом діалектики як законів (закономірностей) організації суспільства.* Таке осмислення діалектики лягло в основу пропагованого в радянському суспільстві *діалектичного матеріалізму*. У вченні К. Маркса, безперечно, використані закони діалектичної логіки Г. Гегеля. Як слушно зазначив британський історик Р. Колінгвуд, закони гегелівської діалектики (єдності й боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення) зі сфери логіки саморозвитку й самореалізації ідеї К. Маркс перемістив у сферу саморозвитку природи й економічної історії людства [471, с. 187–189]. Відтак німецький філософ зумів у своїх працях, і передовсім «Капіталі», сконструювати величну картину начебто когерентного історичного процесу, поєднавши в ній минуле, сучасне й майбутнє усього людства.

Радянські вчені, звісно, проголошували обов'язковим використання як гегелівської діалектичної логіки, так і марксистського діалектичного розуміння процесу суспільного розвитку. М. Струмінський (1928) назвав діалектичний метод дослідження «могутнім та велетенським здобутком людського мислення», проголосив його єдиним методом «сучасної наукової педагогіки». «Діалектичний метод досліджування – глибоко правдивий метод: знаходячи своє ствердження в діяльності та розгортаючи перед поглядом дослідувача не фальшивий, фантастичний світ, а реальний хід явищ як в історії, так і в природі, – він веде до цілковитого опанування людиною всіх явищ природи» [891, с. 4], – переконував М. Струмінський.

Радянські вчені, зокрема історики педагогіки, звісно, були змушені сприйняти, апробувати та повсякчас задіювати діалектичний підхід. При цьому трактувати його як єдино-правильний, що проявилось у працях М. Григор'єва

[263, с. 16], О. Попова [765, с. 17], М. Левіної [561, с. 146]. Діалектичну логіку радянські історики педагогіки намагалися пристосувати до аналізу минулого освіти та педагогічної думки. Інколи це виявлялося у звичайному використанні понятійно-категоріального апарату логіки (теза, антитеза, синтез). Так, О. Сиркіна (1941), пишучи про використання фребелівських ідей в російській дореволюційній педагогічній журналістиці, теорію вільного виховання назвала антитезою традиційному фребелізму [846, с. 122]. Пошук суперечностей в освітній практиці та педагогічній думці в їх історичному розвитку перетворився для радянських вчених на обов'язковий компонент осмислення минулого.

Найбільш частою демонстрацією суперечностей була вказівка на класові антагонізми в освіті та педагогічній думці. Суперечності між класами в школах, у вчительських і учнівських колективах в умовах класового суспільства, між педагогічними поглядами педагогів, яких зараховували до різних класів, у педагогічних ідеях певного педагога, якого в рамках експлуататорського середовища чомусь обов'язково бачили особистістю розщепленою, з суперечливими (водночас прогресивними і ретроградно-консервативними) ідеями, стали обов'язковим сюжетом в радянському наративі, покликаним показати як діалектичне мислення самого автора, так і діалектичну реальність зображуваної ним історії педагогічної сфери. З іншого боку, діалектикою можна було пояснити будь-яку незручність фактів, котрі не завжди вкладалися в класові схеми (наприклад, про рабів, які самі були рабовласниками, про ідеї соціальної рівності і створення системи загальної народної освіти, які формулювалися педагогами з церковного, капіталістичного, буржуазного «табору»).

Крім застосування діалектичної логіки до досліджуваних проблем, українські історики педагогіки радянської доби безумовно змушені приймати діалектичну модель суспільства, розроблену К. Марксом та Ф. Енгельсом і доопрацьовану теоретиками російського більшовизму. Ключовим компонентом цієї моделі були вже згадані закони діалектичного матеріалізму. Як відзначив В. Космина, «марксизм-ленінізм» зробив ставку не на методологію власне пошуку

«об'єктивних» законів історичної еволюції людства, як це спочатку передбачалося в позитивістській історіографії, а радше на методику використання в історичній науці низки вже «готових» законів [497, с. 4]. Цей висновок цілком можна екстраполювати і на історико-педагогічну науку радянської доби.

Історики педагогіки декларували цілковиту віру у відкриті К. Марксом закони суспільного розвитку. М. Григор'єв, пишучи про погляди К. Маркса на освіту і культуру (1933), стверджував, що філософ відкрив «закони розвитку сучасного капіталістичного суспільства, науково обґрунтував неминучість загибелі капіталізму, неминучість завоювання пролетаріатом диктатури в процесі непримиренної класової боротьби проти буржуазії» [263, с. 8]. Схожі міркування двома десятиліттями пізніше виголосив О. Дзеверін [339, с. 11]. Найбільш рельєфно марксистські закони були представлені у статті І. Звонарьова та Є. Дмитрієвої «Розкриття змісту основних понять діалектичного матеріалізму», яка побачила світ 1964 р. у журналі «Радянська школа».

Зазначені дослідники коротко характеризували кожен із законів. Закон єдності і боротьби протилежностей визнає, що всі явища мають суперечливу природу, роздвоюються на протилежності. Останні існують у нерозривній єдності, але перебувають і в постійній боротьбі, котра становить внутрішнє джерело будь-якого розвитку і руху. Боротьба протилежностей триває доти, доки одна з них не посяде панівного становища і не знищить другу, тобто доки не настане момент розв'язання суперечності між ними. Але одна з протилежностей, усуваючи другу, сама перестає бути тим, чим вона була, а водночас і одне явище припиняє своє існування та перетворюється в інше. На основі розв'язання суперечності старого явища виникає нове явище з властивими йому протилежностями. Тут автори наводили традиційний приклад боротьби між буржуазією і пролетаріатом, в якій пролетаріат перемагає, виникає нове явище – соціалізм [399, с. 31].

Важливо, що автори не заглядали далі й не показували, які суперечності є при соціалізмі і котра з них переможе. Вони, вочевидь, знали, що марксистську

діалектику дозволено застосовувати лише для пояснення явищ і процесів у докомуністичних, класових суспільствах. Прикладання закону єдності і боротьби протилежностей до радянського суспільства, котре вважалося соціалістичним і безкласовим, не допускалося, оскільки довелося б визнати, що у ньому все ж є класові суперечності, котрі рано чи пізно призведуть до загибелі-трансформації цього суспільства, а це суперечило офіційній доктрині. Виведення соціалістичного суспільства поза межі дії цього закону по суті підривало марксистську діалектику. Однак саме закон єдності і боротьби протилежностей ліг в основу радянського історико-педагогічного наративу, присвяченого освіті і педагогічним ідеям класових суспільств.

Поряд із загальними законами педагогіки та історики педагогіки часто ставили питання власне педагогічних законів та їх виявлення в різні історичні епохи. Перші радянські історики педагогіки були переконані в наявності законів освіти і виховання, вказівку на які дошукувалися в марксистській теорії, що бачимо з праці М. Григор'єва (1933) [263, с. 9]. Ідея якихось особливих матеріалістичних законів у сфері освіти, виховання молодих поколінь тривалий час не давала спокою вітчизняним ученим. У 1948 р. В. Струмінський опублікував широку статтю «До питання про закони в педагогіці». Учений навіть не піддавав сумніву існування законів педагогіки, але наголошував, що у марксистському розмежуванні різних суспільних формацій, в діалектичному розумінні їх зростання і розвитку криється секрет правильного розуміння історичного сенсу педагогічних законів і їх відносного значення в теорії педагогіки [889, с. 11]. Процитувавши марксистських класиків, В. Струмінський запевняв, що з'ясувати «закономірності виховання» як суспільного процесу можливо лише прослідковуючи всю шкалу історичного розвитку суспільства, усі його стадії, починаючи з найдавніших і закінчуючи найпізнішими [889, с. 18]. Цікаво, що далі вчений уже вів мову про закономірності, які, на його думку, ще не вдалося відкрити радянській педагогічній науці. По суті, він визнав відсутність в радянській історії педагогіки сформульованих педагогічних закономірностей, не

запропонувавши й реальних шляхів їх конструювання, а традиційно вдавшись до марксистських абстракцій.

Власне у той час учені все частіше ведуть мову не про закони, а закономірності освіти, виховання молодих поколінь: І. Колесник (1953) [468, с. 60], О. Дзевєрін (1953, 1957, 1960) [339, с. 16; 340, с. 135; 335, с. 27], М. Гончаров (1966) [248, с. 10–11] та ін. Переорієнтація методологічних орієнтирів вітчизняної історико-педагогічної науки в Радянському Союзі із пошуку законів на з'ясування закономірностей пояснюється поступовим усвідомленням вченими неможливості віднайти об'єктивні закони розвитку педагогічної сфери життя суспільства.

6. Партийність науки. Історики педагогіки змушені були враховувати тезу В. Леніна, відповідно до якої за гносеологічною схоластикою емпіріокритицизму слід бачити боротьбу партій у філософії, бо ж новітня філософія така ж партійна, як і дві тисячі років тому» [566, с. 380]. Концепт партійності науки увійшов до радянського історико-педагогічного наративу як окремий принцип наукового дослідження.

Отже, визначальними для історико-педагогічних текстів в радянській Україні стали такі засади «марксизму-ленінізму»: різка критика й заперечення адекватності інших філософсько-методологічних систем; практична діяльність, яка мобілізується і скеровується революційною теорією, має вирішальне значення для трансформації суспільства, а також наукового пізнання; стадіальність історичного процесу, представлена формаційною теорією; вчення про класи і класову боротьбу з акцентом на її соціальних, а не лише економічних основах; діалектика як закони (закономірності) організації суспільства та логіка пізнання; партійність науки. Усі вони різною мірою проявлялися в історико-педагогічних працях українських вчених: від банального декларування до спроб справді проаналізувати минуле освіти та педагогічної думки саме крізь призму марксистської парадигми.

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи матеріал розділу, відзначимо, що визначальними світоглядно-філософськими засадами вітчизняного історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст. стали інтелектуальні культури (парадигми, стилі мислення) романтизму, позитивізму, неоромантизму, марксизму (див. додаток Ж). У річищі зазначених парадигм епістемну роль для історико-педагогічних текстів учених виконувала низка ідей та гносеологічних візій. Зокрема, під впливом романтизму до вітчизняного історико-педагогічного наративу увійшли: ідеалістична концепція «Духу», ідея народу як головного суб'єкта історії, провіденціалістські трактування історичного процесу, ідеалізація минулих епох та історичних героїв, сублімоване ставлення до християнства, піднесена увага до філософського мислення. Романтичний стиль мислення привніс до історико-педагогічних праць й специфічну форму викладу думок, сповнених порівнянь, метафор, алегорій, віршувань, емоційного піднесення.

У результаті поширення позитивізму другої половини XIX – початку XX ст. епістемологічними засадами праць вітчизняних дослідників педагогічної минувшини стали ідеї сцієнтизму, натуралізму і наявності законів історії, вивчення фактів у хронологічній послідовності, визначальності емпірично-індуктивної методики накопичення знань, лінійно-стадіального суспільного прогресу, багатофакторності суспільного розвитку загалом і освітньо-педагогічної сфери зокрема. Освіта та виховання вважалися представниками позитивізму вагомим чинником суспільного розвитку, вплив якого часто визначає прогрес в інших сферах суспільного життя. Водночас дослідники були переконані у науковій ефективності індуктивного накопичення фактів шляхом застосування належної критики джерел. Дедуктивна логіка та будь-які історіософські теорії вважалися позитивістами зайвою метафізикою, тож від них намагалися позбавити власні тексти. Це привело до формування характерного стилю позитивістських текстів з максимальною елімінацією особистих поглядів автора.

Епоха неоромантизму (кінець XIX–XX ст.) з характерним для неї стилем мислення привнесла до історико-педагогічних праць дистанціювання від позитивізму та сцієнтизму, увагу до ідей неокантіанства, «філософії життя», расових теорій тощо. Відтак епістемами для частини історико-педагогічних текстів того часу стали: ідея «народного духу» як рушія історії; ідея визначального впливу на освіту і виховання характеру народу; ідеалізація минулих епох та історичних героїв; метафоричний стиль та семіотична атрибутика текстів; ідея розуміння минулого; ідея «культура пізнає культуру»; провіденціалістські сюжети; увага до колективної психіки й свідомості та підсвідомості окремих осіб; віталістичні та ніцшеанські погляди тощо.

Найбільш значний вплив на український історико-педагогічний наратив впродовж 20-х – 80-х рр. XX ст. справило марксистське вчення, особливо у формі «марксизму-ленінізму». Визначальними для історико-педагогічних текстів в радянській Україні стали такі засади «марксизму-ленінізму»: різка критика й запереченні адекватності інших філософсько-методологічних систем; ідея про практичну діяльність, яка мобілізується і скеровується революційною теорією та має вирішальне значення для трансформації суспільства й наукового пізнання; стадіальність історичного процесу, представлена формаційною теорією; вчення про класи і класову боротьбу з акцентом на її соціальних, а не лише економічних основах; діалектика як закони (закономірності) організації суспільства та логіка пізнання; партійність науки. Відзначено, що, починаючи з 1920-х рр. історики педагогіки робили серйозні спроби побудувати виклад педагогічної минувшини на марксистських засадах, однак з часом у працях багатьох дослідників «марксистко-ленінське» вчення звелось до бутафорної риторики, яка виконувала роль певного суперстрату для переважно позитивістських наукових наративів.

Основні положення, викладені у другому розділі дисертації, знайшли відображення в публікаціях [168; 171; 172; 173; 178; 179; 181; 193; 200; 207; 208; 210; 211; 213].

РОЗДІЛ 3.

ПОЛІТИЧНО-ІДЕОЛОГІЧНІ ДОКТРИНИ ЯК ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ УКРАЇНСЬКОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ (40-ві рр. XIX – 80-ті рр. XX ст.)

3.1. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі

У структурі позаджерельного знання вагому роль відіграють ідеологічні доктрини – цілісні і когерентні сукупності ідей та міфів суспільно-політичного, соціально-економічного, культурно-духовного змісту. Безумовно, на розвиток вітчизняного історико-педагогічного наративу значний вплив справила ліберальна ідеологія, яка на середину XIX ст. набула значного поширення.

Ідеологія лібералізму постала на основі критики феодального суспільно-політичного устрою та спирала на дві визначальні цінності: свобода і приватна власність. У другій половині XIX ст. буржуазний лібералізм усе більше поступався наступові ліберальної ідеології соціально-реформаторського напрямку. Водночас XIX ст. для народів Європи було позначене прагненням до національної державності, що, у свою чергу, супроводжувалося вимогами проведення ліберальних перетворень. Тому набуття народами національної державності асоціювалося з посиленням ідей лібералізму загалом [348, с. 412]. На українських землях відбувалося поширення двох напрямів лібералізму: буржуазного (1840–1860-ті рр.) та соціального (1870–1910-ті рр.). Ліберальні ідеї розгорталися в умовах українського національного відродження, а тому містили у собі значне нашарування національного дискурсу. Їх носіями ставали, переважно, представники інтелігенції, зокрема й науковці, котрі часто будували свої наративи на засадах лібералізму. Не були винятком й історики педагогіки.

Безумовно, українські інтелігенти не могли відверто відстоювати деякі постулати лібералізму (зокрема ідеї народоправ'я, парламентаризму, політичних свобод) в умовах самодержавства. Для прикладу, Д. Багалій, в працях якого

ліберально-ідеологічний рефрен звучить доволі сильно, все ж дозволяв собі висловлювати ліберальні думки лише поміркованого характеру. Про його громадсько-політичні погляди свідчить вступ до конституційно-демократичної партії у 1905 р., що, на думку О. Богдашиної, було типовим кроком для професора з ліберальними переконаннями періоду першої російської буржуазно-демократичної революції [93, с. 98]. У кращому становищі виявилися вчені, які працювали на теренах Австрійської (Австро-Угорської) імперії, де у другій половині XIX – на початку XX ст. ліберальна ідея набула значного поширення.

Зрештою, історики-позитивісти українських земель, як правило, дотримувалися ліберально-реформаторських поглядів, разом з тим намагаючись знайти розв’язання проблеми національного самовизначення підкорених імперіями народів (особливо українського та польського) [94, с. 90–91].

В історико-педагогічних працях українських учених середини XIX – кінця XX ст. ліберальна ідея спрямування проявилася у таких аспектах.

По-перше, *схвальне ставлення до ліберальних реформ*. Зокрема, історики педагогіки позитивно оцінювали реформи 1860–1870-х рр. у Російській та Австро-Угорській імперіях, вважаючи їх значним поступом у справі забезпечення прав людини на здобуття освіти. Так, у нарисі історії недільних шкіл (1898) Л. Струніна піднесено писала про «велику реформу» 1861 р. [892, с. 288]. В. Родніков (1914) також вів мову про «епоху великих реформ» у часи царювання Олександра II. Особливе значення надавав селянській реформі 1861 р., бо ж селяни отримали громадянські права, а тому, на думку вченого, суспільство і держава мали попіклуватися про їхню освіту, бо «невігластво нових громадян було невігідно ні тому, ні іншому». Крім того, В. Родніков уважав, що реформа спонукала й дворянство до освіти, змушуючи його шукати засобів до існування [798, с. 66–67].

Схожу позицію займали й галицькі та буковинські історики педагогіки. Зокрема, І. Франко визнавав позитивний вплив реформ «освіченого абсолютизму» на українське шкільництво. Учений хвалив імператрицю Марію-Терезу за те, що вона «зацікавилася долею русинів, задумала зробити початок для вищої освіти

руського духовенства» [970, с. 109]. І. Левицький (1903) схвалював реформи австрійського імператора Леопольда II, спрямовані на автономізацію закладів освіти і професорсько-вчительських корпорацій [559, с. 20]. Так само й С. Томашівський у монографії з історії Бережанської гімназії (1905–1906 рр.) позитивно описував післяйосифінські реформи в шкільництві (з 1792 р.), коли керівництво гімназіями у дидактичній справі було віддано вчительським колективам, запроваджено щомісячні конференції вчителів, а також створено Навчальний Концес при губернiальному уряді, членами якого були факультетські делегати і виборні представники від шкіл. Учений висловив жаль, що така «автономія шкільництва довго не утрималася» [1129, с. 13].

Буковинський педагог І. Карбулицький, описуючи розвиток шкільництва у рідному краї (1907), називав «найсвітліїшою» добою в австрійському шкільництві реформи Йосифа II 1770–1780-х рр. [447, с. 64], однак з неабияким піднесенням говорив про зміни наприкінці 1860-х рр. «А як настала ера конституційна, і всі вільнодумні, ліберальні та поступові елементи дістали нагоду в законодавчих тілах публічно домагатися між иньшим і шкільної реформи, чим виконували на правительство пресню, то остаточно й воно мусіло братися за діло» [447, с. 65], – зазначав він, поклавши ініціативу шкільної реформи на лібералів.

Ліберальні погляди у представників української інтелігенції другої половини XIX – початку XX ст. часто поєднувалося з лояльним ставленням до влади, урядової політики. Політична лояльність підштовхувала вчених до позитивних оцінок представників правлячих династій та їхніх заходів щодо освіти. Так, Г. Данилевський піднесено говорив про Петра I, котрий начебто мріяв про вплив науки на народ [308, с. 332–333], В. Мочульський вихваляв просвітницькі наміри і заходи Катерини II [665, с. 7, 14–16], а І. Карбулицький – Йосифа II [447, с. 27]. Щодо останнього показовими є слова історика освіти І. Левицького (1903): «Його реформи на полі політично-адміністративним і фінансовим носять на собі цїху справедливости й гуманности, і з того боку його слава яко реформатора позістане незабутна» [559, с. 6].

Звісно, можна припускати, що такі оцінки дій правлячих осіб формувалися з огляду на цензуру чи культ монархії й імператорської влади, але не слід виключати й щирого захоплення ліберальними істориками постатями правителів-реформаторів. Так, І. Филипчак майже через два десятиліття після падіння Габсбурзької монархії у своїх працях усе ще виявляв певний австролялізм, запевняючи: 1) австрійська держава ошчасливила українські села закладеними у них школами [934, с. 80]; 2) Марія Тереза, Йосиф II, Леопольд II і Франц I «...приступили до введення реформ для морального й матеріального здвигнення нашого народу» [938, с. 153]. Безумовно, такі рецидиви австролялізму можна пояснити певною ностальгією І. Филипчака за «старими добрими часами», особливо в умовах польської держави, політичний режим якої був значно жорсткішим і позначився на долі самого вченого, вимушеного полишити працю професора в Самбірській учительській семінарії (1930). Проте тут проявлялися й ліберальні погляди автора, які сформувалися в умовах певного політичного плюралізму кінця XIX – початку XX ст.

Дещо пізніше С. Сірополко (1939), попри критику освітньої політики царської Росії, все ж зауважив, що імперське міністерство торгівлі і промислу відзначалося «поміркованим лібералізмом», відтак схвалював його діяльність щодо надання певної свободи комерційним школам у виборі плану навчання та організації внутрішнього устрою [854, с. 66]. Тобто учений й серед неодноразово критикованих ним урядових сил бачив позитивні-ліберальні віяння.

По-друге, *критика діяльності (насамперед у сфері освіти) бюрократичного апарату та окремих чиновників*. Подібний підхід вирізняв передовсім поміркованих (буржуазних) лібералів, яким лояльність до держави не дозволяла виступати з осудом політичного режиму, але ліберальна позиція підштовхувала до критики хоча б якихось, принаймні низових, неосновних елементів владної машини. Ще Г. Данилевський у 1860-х рр. критикував Чернігівську дирекцію шкіл (перша половина XIX ст.) за дріб'язковий контроль щодо повсякденного життя шкіл [308, с. 331], засуджував «подавлення» сільських шкіл чиновницьким

впливом [165, с. 43]. Я. Новицький у 1880-х рр. засудив діяльність деяких шкільних інспекторів в Олександріському повіті, які на початку XIX ст. ревно займалися «вигнанням книг» зі шкільних бібліотек [697, с. 342], – писав відомий дослідник шкільництва Катеринославщини.

Громадський діяч О. Кониський у рецензії на одну з історико-педагогічних праць (1899) вів мову про боротьбу волі з «самовластем бюрократизму», причому перше назвав світлом, друге – темрявою [702, с. 36]. О. Левицький (1906) осудливо зображав поліційне стеження за вчителями, організоване київським генерал-губернатором Д. Бібіковим у 1840-х рр. [557, с. 3–8, 18]. К. Корж (1912) критикував царське Міністерство народної освіти за зумисне ігнорування питання про українську школу, засуджував шкільних інспекторів за переслідування вчителів [488, с. 29, 34].

Більш відверто критичні думки висловлювали вчені підавстрійської України (другої половини XIX – початку XX ст.). І. Франко послідовно осуджував всевладний австрійський бюрократизм. 1884 року у статті «Середні школи в Галичині в рр. 1875–1883» він критикував правлячі політичні сили, зокрема краєву владу-репрезентацію, за неуважне ставлення до проблем середньої школи (нестача гімназій в Галичині, їх переповнення в умовах прагнення людної до здобуття гімназійної освіти). [975, с. 424]. Того ж року в біографічній розвідці про І. Федоровича вчений негативно відгукувався про політичний режим австрійського уряду початку XIX ст.: «Укази самовладної бюрократії були ostrі і безглядні: за читання і переписування заборонених творів грозило школяреві не тільки виключення зі шкіл, але ще до того й тюрма, а може, навіть і довголітня мука во кріпості» [970, с. 25].

Головним принципом політики, яку здійснювали австрійські власті у сфері освіти («на педагогічній полі») на початку XIX ст., І. Франко називав дволичність. З одного боку, абсолютистський уряд, бачачи економічний і духовний занепад, «плакався» на низький рівень освіти та видавав розпорядження щодо піднесення шкільництва, а з іншого, придушував усіляку ініціативу та прояви «живої, свіжої

думки», перетворював справу освіти на «мертву формалістику» [978, с. 278]. Одним із прикладів такої політики вчений уважав те, що уряд запровадив різницю між слухачами «руських студій» та інших «викладів» у Львівському університеті на початку XIX ст. – священики після закінчення «руських студій» одержували лише половину тієї платні, яку отримували їх сусіди «з польсько-латинськими студіями» [978, с. 278].

Львівські історики освіти Ю. Целевич (1881) та І. Левицький (1903), схвально ставлячись до заходів імператора Йосифа II, різко критикували призначених ним посадовців, зокрема президента надвірної освітньої комісії Г. ван Світена за вандалізм щодо цінних монастирських книгозбірень [1000, с. 81 – 82; 559, с. 5–6]. Історик С. Томашівський у нарисі історії Бережанської гімназії (1905–1906 рр.), пишучи про префекта цього закладу С. Зборовського, назвав його «вірною дитиною бюрократично-абсолютного режиму» та іронізував над його панегіриками на честь імператора Франца I [1129, с. 71].

Критикували австрійську бюрократію й польські історики освіти З. Култис (1908), Т. Фютовський (1913) та С. Груїнський (1916). Перший з них оцінював діяльність шкільних властей у Галичині до 1890 р. як заковані бюрократизм [1114, с. 123]. Другий підносив реформаційні заходи імператора Леопольда II у 1790–1792 рр., приписуючи йому прагнення звільнити шкільництво з-під управління бюрократизму [1101, с. 17]. Третій шкодував про формування централізаторської австрійської адміністративної системи, бо вона позбавила значення колишні самоврядні органи Речі Посполитої [1104, с. 8–9].

По-третє, *трактування освіти, науки і знання як засобу забезпечення суспільного розвитку (звісно, у ліберальному розумінні прогресу)*. Зокрема Є. Крижановський (1882), пишучи про освітні заклади на українських і білоруських землях Польщі наприкінці XVIII ст., підкреслив слова польського педагога А. Поплавського, який бачив шлях до благополуччя і щастя народу лише через належну народну освіту і виховання [531, с. 275]. Подібно вчинив і Д. Багалій, навівши виголошений 1805 р. вислів попечителя Харківського

шкільного округу С. Потоцького про потребу кожному народові напружувати свої сили в умовах розвитку людського розуму і всіх галузей знань [51, с. 127; 57, с. 143]. Такі думки, вочевидь, імпонували згаданим авторам.

Більш радикальним у своїх поглядах був С. Шелухін, який задля поступу пропонував відокремити державу від школи, мінімізувати вплив політичних чинників на освіту, надавши їй винятково громадського характеру. У праці про давньогрецьке шкільництво (1911) вчений писав, що монопольне кермування урядами та партіями справою народної освіти ще ніколи і ніде не приводило до добра, бо «школа по своїй природі й ріжносторонности та височині своїх завданнів повинна бути вільною, як і сам народ, якому вона слугує, і стояти поза всякою політикою та узькими партійними вимогами. Школа має своїм об'єктом дух людини, а як дух вільний, то й школа повинна бути витвором вільного духу того народу, щоб слугувати йому по його потребах» [1054, кн. 1, с. 8]. Школа, на думку С. Шелухина, може залишатися державною у юридичному плані (а відтак держава повинна її матеріально забезпечувати), але вільною від політичного впливу, бути громадсько-народною – тільки тоді вона може бути незалежною й слугувати народові для його освіти, культури й поступу [1054, кн. 1, с. 10].

Крім давньогрецької школи, дослідник навів приклад і українських братських шкіл, які діяли незалежно від уряду, навіть проти його волі [1054, кн. 1, с. 9]. Навівши віднайдений під час розкопок у давніх Афінах напис про турботу народу щодо виховання юнацтва для батьківщини, С. Шелухин схвально оцінював цю думку як погляд громадянства. Громада ж бо краще знає і відчуває свої потреби, ніж держава [1054, кн. 1, с. 11]. Схожі міркування висловив і В. Бузескул. У дослідженні шкільної справи в давніх греків (1918) учений зауважив, що навіть при втраті політичної свободи і незалежності, греки, як і раніше, проявляли «дух громадськості, самоуправління, і цей дух знаходив яскраве вираження в організації шкільної справи у них» [108, с. 32]. Такі ж позиції займала і С. Русова (1911), яка у журналі «Світло» нагадала читачам думку П. Чубинського щодо необхідності передати школи громадам [812, с. 42].

Досліджуючи минувшину освітніх процесів на українських землях, історики-педагогіки часто транслиували ліберальні ідеї *поширення освіти серед нижчих верств суспільства та рівного доступу до освіти представників усіх соціальних станів* [212, с. 114]. Ще К. Ушинський, пишучи про історію становлення освіти в США у першій половині XIX ст. (1858), наголошував: народні школи там влаштовані для дітей усіх станів. Педагог навіть наділяв їх особливо «енергією», якої не мають станові школи (заклади лише для бідних чи для багатих) [930, с. 183]. Особливо ж підносив американське законодавство, яке зобов'язувало навіть дітей, які працювали на фабриках, відвідувати школу.

Ключовим проявом демократизації суспільного життя Д. Багалій вважав доступ представників усіх станів до освіти. У студії про погляди Г. Сковороди він підкреслював притаманний філософу «демократизм, який виявлявся у бажанні дати просвіту і нижчим класам суспільства» [43, с. 17]. У своїх дослідженнях учений неонарзово зупинявся на ідеї безстанової («всестанової») освіти в народних школах [44, с. 20] та університетах [44, с. 31]. Існування всестанових освітніх закладів у минулому неодноразово підкреслювали й інші історики педагогіки ліберальних поглядів: В. Родніков (1914) [798, с. 32], І. Ющишин (1928, 1931) [1068, с. 283; 1070, с. 7], І. Лоський (1931, 1933) [579, с. 109, 112; 580, с. 104], С. Русова (1932) [815, с. 6], А. Волошин (1936) [163, с. 4] та ін.

По-четверте, *пропагування спільної праці соціальних станів, державних інституцій та окремих громадян на благо суспільства, передовсім його освіти* [212, с. 115]. Уперше в українському історико-педагогічному наративі такі думки висловив К. Ушинський. Пишучи про шкільні реформи у США (1858), учений зауважував вплив громади і громадської думки на реформування освіти в північноамериканських штатах першої половини XIX ст., відзначав корисність громадських установ щодо управління і нагляду за освітою [930, с. 183, 192]. Виявляючи лояльність до уряду, педагог бачив «необхідність подібного ж образу дій. Уряд зробив у нас більше, ніж де-небудь, для народної освіти; але суспільство

доволі мало відповідало цим зусиллям уряду. Воно ніби забуло, що виховання дітей є власне його сімейна справа...» [930, с. 202].

Ідея спільної праці соціальних і громадських чинників задля освіти позначилася й на творчості Д. Багалія. Так, ведучи мову про освітню справу Слобідської України у другій половині XVII–XVIII ст., учений наголошував на відсутності антагонізмів і станової виключності при співпраці світських та духовних осіб в інтересах школи та інших суспільних установ [44, с. 21–22]. Водночас історики-педагогіки подекуди критикували відсутність такої співпраці, знаходячи приклади у минулому. Так, Р. Заклинський у статті про еволюцію елементарних шкіл від найдавніших часів (1904) зазначив: школи для «ширших кругів людських» можуть лише тоді поставати, коли в освітньому житті і свободі беруть участь «широкі маси люду» [388, ч. 5, с. 80]. Одразу ж розкритикував розвиток «розумового життя» лише у тісному привілейованому колі, бо він «остав без впливу на обрзоване люду» [388, ч. 9, с. 149]. Подібно, й І. Карбулицький (1907), зауважував: уже наприкінці XVIII ст. інтелігенція і навіть селянство та робітництво надихалися ліберальними ідеями, але шляхта та капіталісти побоювалося, що нове покоління за допомогою освіти дійде до розуміння своєї громадянської гідності. А тому, на думку дослідника, в кожній країні аристократія намагалася придушувати народну освіту [447, с. 26–27]. Він дорікав не лише «елементам ретроградним», «великопанським кругам», клерикалам, але й селянству за неприхильність до школи [447, с. 29, 47], чим вказував необхідність поєднання зусиль різних соціальних чинників задля розвитку освіти.

Громадську ініціативу приватних осіб у сфері освіти і виховання підносила і С. Русова. Пишучи про становлення і розвиток Песталоці-Фребелівського будинку у Берліні (1910), вона зауважила: «Цікаво бачити, яким складним і величезним ділом керує в столиці Германії приватна ініціатива, вільна й незалежна в своїй творчій діяльності» [811, с. 19]. Один із дописувачів педагогічного журналу «Світло» у такому ж контексті розглядав досвід діяльності Народного університету ім. Шинявського в Москві (1914). Цю інституцію,

витворену «одними зусиллями громадянства», він протиставив «казенним університетам», які підпадають під вплив «системи обскурантизму», переживають «сумний кризис» [747, с. 54–55]. Дослідник історії освіти в Україні І. Лоський у львівському журналі «Шлях виховання і навчання» (1933) ставив за приклад діяльність української громадськості щодо шкільництва у XVIII ст. «Вартість усіх тих шкіл, які повстали в Україні, збільшується – тим, що їх ніхто не накидує громадянству... лише повстають вони в наслідок потреб і завдяки власній ініціативі того громадянства» [579, с. 108], – зазначав учений.

По-п'яте, *прихильність до ідеї «органічної праці» серед народу* [212, с. 115]. О. Богдашина зазначає, що віра більшості ліберальної інтелігенції другої половини XIX – початку XX ст. у необхідність поступового демократичного реформування суспільства поєднувалася з програмою культурно-просвітницької роботи серед простого народу [94, с. 96]. Чимало інтелектуалів того часу (зокрема, В. Антонович, В. Липинський, П. Лавров та ін.), учасники російського народницького та українського національного руху бачили місію інтелігенції у служінні простому народу насамперед на ниві освіти.

Історик В. Антонович у 1885 р., зокрема, писав: «чим більше вноситься до нього (народу. – Авт.) ... правди та науки, тим вищим, моральнішим, а відповідно, й могутнішим стає даний народ» [28, с. XXXIII]. Таких же позицій дотримувався і Д. Багалій, який бачив ідеал суспільного життя у тому, щоб «всяке нове покоління отримувало повну культурну спадщину від попереднього, щоби ніщо не пропадало даремно і щоби все здатне до подальшого зростання і успішності, бережливо зберігалось та культивувалося «дітьми» для передачі його «онукам»» [45, с. 315]. На його думку, у культурному процесі першорядне значення має розповсюдження уже відомих культурних форм серед якомога більшої кількості осіб, які складають місцеву суспільну групу. А для цього потрібне значне число носіїв культури і прогресу, які б впливали на місцеве середовище. Саме таких популяризаторів, як стверджував професор, потребує «органічна культурна робота» [45, с. 316].

Подібну позицію займали й інші дослідники історії педагогіки, які знаходили в минулому приклади праці для освіти народу. Ф. Майхровіч (1894), описуючи освітню діяльність Т. Чацького, запевняв, що Польща може піднятися тільки «людьми чину на всіх полях органічної праці» [1119, s. 17]. Л. Струніна у нарисі історії недільних шкіл (1898) раділа з того, що починаючи з 1860-х рр. «інтелігентні класи» усвідомили необхідність освіти народних мас і свій обов'язок щодо «меншого брата» [892, с. 304].

Ідею польських лібералів-позитивістів щодо «органічної праці» поділяв І. Франко, визнаючи потребу її застосування для потреб українського народу, передовсім селянства. Щоправда, з політичних позицій він в одній із публікацій украй різко висловився про польську «органічну працю» [974, с. 246–247]. Але у статті про просвітнього діяча В. Барвінського (1883) мислитель підкреслив, що той був «ініціатором великого діла – поєднання русинів на почві *реальної праці для народу...*» (курсив наш. – Авт.) [954, с. 48], зайняв «відразу ясне і справедливе становище: ... взятися до *реальної і витривалої праці для добра народу*, бо тільки така праця і подвигнення народу може дати нам силу і вагу в краю і в державі» (курсив наш. – Авт.) [954, с. 49]. Більш відверто зазначену ідею І. Франко підтримав 1903 р. у статті «З історії української молодіжи в Галичині, 1871–1874». Ведучи мову про зародження українофільського руху в Галичині, вчений процитував заклик М. Лаврівського з брошури «Кілька слів на часі» (1862) щодо необхідності відійти від високої літературної праці, а працювати для селян, їх освіти і самосвідомості. І. Франко називав такі думки «розумними», зауваживши, що через 15 років їх знову підніс М. Драгоманов – «і вони зробилися зворотним пунктом у нашій розвою» [957, с. 1].

Ідея органічної праці настільки глибоко увійшла у свідомість української інтелігенції (зокрема і вчених – істориків педагогіки), що проявлялася в історико-педагогічних працях упродовж майже всього ХХ ст. Історик освіти і педагог І. Филипчак, пишучи у 1938 р. історію Самбірської учительської семінарії, підносив її випускників, які «заслужилися як знамениті організатори народних

інституцій по наших селах: читалень, шпіхлірів, кас Райфайзена, молочарень тощо і ті зробили для народу найбільше!» [935, с. 36]. Подібно й А. Домбровський у статті про шкільництво Карпатської України міжвоєнного періоду (1938) виокремлює «охоту» закарпатських учителів «попрацювати для свого народу щиро» [347, с. 250]. Служіння рідному народові на педагогічній ниві стало одним із ідейних рефренів наукових наративів цих дослідників.

По-шосте, *підтримка ідеї та практики громадської самоорганізації і самоврядування*. Такі інтерпретації спостерігаються передовсім у позитивних характеристиках братських шкіл кінця XVI–XVII ст. прикладу саморганізації народу і громади у боротьбі за освіту для дітей. Так, професор М. Владимирський-Буданов у 1874 р. відзначав, що середньою освітою в Русі у XVI–XVII ст. зайнялися не стани, а корпорації – братства. На його думку, ці корпорації були засновані «на вільній взаємній угоді», а вільна діяльність корпорацій оновлює й державу. При цьому, «...силою, яка оновлює, є саме свободна воля людей, що виражається в корпораціях» [144, с. 91].

Педагог Б. Грінченко (1907) в одному з науково-популярних нарисів представляв братства як результат громадської ініціативи городян, що взялися «лад заводити» у церкві та культурно-освітній справі [282, с. 10]. Професор М. Грушевський (1912) писав про організацію своїх сил міщанством XVI–XVII ст. для культурної і національної боротьби. Організацію церковно-релігійних братств українськими міщанами та представниками інших верств він трактував як солідаризуючий елемент, що вів до становлення своєї, «хоч і слабенької», національної влади [292, с. 106, 109–110].

Самоврядний принцип у справі організації шкільництва підтримували представники земств у підросійській Україні. Так, представник Херсонського повітового земства М. Герценштейн у передмові до виданих ним земських документів щодо шкільництва (1874) відстоював самоврядність на ниві народної освіти. На його думку, найкращим мірилом ступеня розвитку і здатності до самоуправління будь-якого земства може слугувати його діяльність саме у справі

освіту народу [225, с. І]. Колишній земський діяч Охтирського повіту П. Грабовський у 1895 р. писав: «Головним чинником живої просвіти людської являється в певному степені земство, дарма, що ті ж самі заходи урядові з року на рік підтинають і його силу, і його засоби» [259, с. 103]. Позитивні відгуки про діяльність земств бачимо і в працях С. Русової [813, с. 32] та К. Коржа [488, с. 36].

Відстоювання самої ідеї громадської самоорганізації і самоврядування в історико-педагогічних працях, зокрема, знайшло вияв у пропагуванні: а) ідеї автономії університетів; б) ідеї створення студентських організацій. Зокрема, Д. Багалій з приводу автономії вищів цитував М. Сухомлінова про «незалежне і почесне» становище автономних університетів в суспільному середовищі [45, 321]. А от ідею створення студентських організацій він обґрунтував фактами про досвід діяльності різних (наукових, допомогових, літературних) товариств студентів у Харківському університеті на початку його існування, висловивши думку про практичну діяльність у дусі мирного поступального руху на користь суспільства і держави [46, с. 417–418].

Про академічну свободу в історії західноєвропейської освіти вели мову й О. Кістяківський (1874), В. Піскорський (1899). Перший захоплювався «чудовою свободою» в німецьких університетах першої половини XIX ст. [423, арк. 1], підкреслював «свободу учіння» в Празькому університеті [421, арк. 5зв]. Другий наголошував: «Під академічною свободою я розумію таку організацію наукової діяльності і викладання, яка визначається існуванням вченого прошарку, що регулює свої відносини і діяльність незалежно від зовнішніх авторитетів і виключно підпорядковує свою діяльність інтересам знання, вимогам наукової істини» [748, с. 3]. Зауваження з приводу незалежності від зовнішніх авторитетів настановлює на думку про негативне ставлення вченого щодо втручання держави в справи академічних корпорацій.

У західноукраїнських учених, а також представників діаспори, вже у першій половині XX ст. утвердилося переконання у природності і закономірності переваги громадського чинника у сфері освіти. І. Раковський, пишучи про

заснування товариства «Учительська гомада» (1909), спершись на позитивістську філософію Г. Спенсера, уважав громадські організації наслідком дії законів природи, поділу праці, диференціації суспільної дії. «Житє кожної людської суспільности, – писав він, – стає чим раз то більше зложене і труднійше, а се викликає в ній повстананє чим раз то подрібнійших організацій, які беручи на себе виконанє тільки частинки тяжкої і безмежної праці, виконують її чим раз то докладнійше і ліпше на добро загалу» [788, с. 6]. Аналогічну думку про природність щораз глибшої «диференціації суспільного житя», «поділу праці» та «подрібних організацій» у тому ж році висловив В. Кмицекевич, ведучи мову про заснування Товариства учителів вищих шкіл ім. Г. Сковороди в Чернівцях [456, с. 20]. Саме виникнення численних громадських організацій, насамперед педагогічного профілю, автор уважав необхідною умовою піднесення освіти.

У цьому ж дусі, але двома десятиліттями пізніше С. Сірополко піднесено писав про Всеукраїнську учительську спілку (1917), нагадавши читачам, що головні діячі Генерального секретаріату народної освіти, а згодом Міністерства освіти УНР вийшли з рядів цієї громадської організації [853, с. 8]. Учений немов підштовхував до ліберальної думки про формування владних органів, усього державного організму на основі громадянського суспільства, репрезентованого передовсім численними організаціями громадян різного спрямування.

По-сьоме, ідея жіночої емансипації, *піднесення соціального становища жінок у суспільстві, зокрема й шляхом розширення їх доступу до освіти*. Ця ідея набула поширення у вітчизняному історико-педагогічному наративі з середини ХІХ ст. поряд з поширенням позитивізму. Ліберальні діячі активно виступали за забезпечення жінкам рівного з чоловіками доступу до освіти, у тому числі й вищої. Досліджуючи історію педагогіки, вчені обов'язково присвячували увагу питанню освіти жінок у попередніх епохах. Так, Г. Данилевський, розкриваючи стан шкільництва на Харківщині у ХVІІІ – першій половині ХІХ ст., відзначав наявність навчальних осередків для дівчат, зокрема, висловив жаль з приводу відсутності в містечку Зміїв дівочих шкіл [308, с. 363]. Я. Новицький у своїх

дослідженнях обов'язково підкреслював історичні успіхи в справі освіти жінок. «Зауважимо до слова, що потреба освіти жінки все більше і більше проникає в народну свідомість; число дівчат (у школах. – Авт.) збільшується щорічно» [697, с. 354], – із задоволенням відзначав дослідник у 1880-х рр.

Письменник та історик освіти П. Грабовський, звертаючись у 1893 р. до українського жіноцтва Галичини («Клубу русинок»), порівняв стан освіти жінок та їх громадську активність в Російській та Австро-Угорській імперіях. Він підкреслив наявність в Росії «освіти жіночої» та перетворення жінок на громадянок, які з 1860-х рр. беруть участь в різних проявах «поступового руху суспільного», здійснюють «похід в народ» і складають жертви на «вівтар батьківщини» [258, с. 40]. Письменник навів приклади жінок, які присвятили себе освіті народу, йшли працювати в сільські школи, терпіли злидні, знущання, голод заради високих ідеалів [258, с. 42–46].

Вагомість жіночої освіти підкреслювала й С. Русова. Зокрема у статті про П. Лесгафта (1912) дослідниця особливо акцентувала на тому, що російський педагог навчав жінок, «до жіночої освіти поставився дуже щиро й завзято, працював з своїми слухачками в лабораторіях Воєнно-Медичної Академії, яка на той час стала справжнім осередком жіночої лікарської освіти» [810, с. 17]. А В. Родніков, розкриваючи систему педагогічних поглядів М. Пирогова, закинув останньому, що той не встиг піднятися до розуміння «самоцінної жіночої особистості», відмовитися від думки про службово підпорядковане значення жінки [798, с. 79].

По-восьме, *осудження абсолютизму, деспотії, тиранії, рабства, репресій та інших проявів насильства, несвободи*. Звісно, подібний осуд можна знайти навіть у прихильників консервативної ідеології, не кажучи вже про ліві політичні доктрини. Однак вважаємо, що саме ліберальна ідеологія у XIX ст. привнесла такі оцінки до історико-педагогічного наративу.

Зокрема, І. Франко у статті «Університети в Росії», опублікованій у газеті «Kurjer Lwowski» (1887) переповів статтю німецького публіциста Е. Любека

«Боротьба за вищу освіту в Росії», поділяючи його погляди. Він критикував деспотичну систему, при якій проблема університетів залишається «незагоєною ранною». І. Франко, добре знаючи систему європейської вищої освіти, вважав природною наявність університетської автономії і відповідних їй свобод. Ведучи мову про притаманні європейській освіті цінності – «прагнення до свободи», «національну незалежність», «громадянські права», «людську гідність», учений водночас підкреслював «недостойність деспотизму» [979, с. 498]. Увесь державний лад Росії І. Франко уважав ворожим народові і в дусі лібералізму відстоював думку про освіту і науку як одну із сил для боротьби з деспотизмом.

Галицький історик М. Залізняк у рецензії на працю І. Алишенцева щодо історії гімназійної освіти в Росії (1912) так само у негативних тонах вів мову про «систему російського абсолютизму» як винуватця занепаду гімназій [389, с. 185]. Звісно, галицькі та буковинські історики освіти та педагогічної думки у другій половині XIX – початку XX ст. негативно характеризували не лише закордонний і очевидний для них царський абсолютизм. Не менш дошкульно вони писали у своїх історико-педагогічних працях й про Австрійську (з 1867 р. Австро-Угорську) імперію. Так, К. Студинський у 1907 р., ведучи мову про поліційні репресії щодо вихованців семінарій, доволі різко зауважив: «На горю і слезах нещасних жінок та дітей сьвятила абсолютна Австрія свій тріумф» [894, с. 91]. І. Филипчак в історичному нарисі про Лаврівську школу (1932) засуджував часи правління канцлера Метерніха, коли «не було мови про будь який поступ у шкільництві» [939, с. 30]. Подібно і в праці про школу в Стрільбичах (1935) різко осудливо висловлювався про «часи твердої реакції» в Австрійській імперії першої половини XIX ст. [938, с. 156]. Так само негативно писав про «реакційні урядові чинники», які після 1848 р. «знову взяли верх і не хотіли допустити нас до повного, свободного, з розпростертими крилами лету» [939, с. 66].

Історики педагогіки в підросійській Україні другої половини XIX – початку XX ст. також у своїх текстах виступали проти тиранії. Неприйняття абсолютизму проявилось в працях учених спочатку доволі стримано. М. Костомаров у дусі

романтизму запевняв: держава і народ – не одне і те ж. Держава є необхідною зовнішньою формою поєднання суспільств і може складатися з багатьох народів, які, в державному сенсі, усі разом складають одне тіло, але у внутрішньому житті кожен перебуває самотнім цілим [504, с. 138]. У цих словах добачаємо спробу не просто відокремити державу від народу, але й до певної міри протиставити їх як явища протилежні. Якщо народ вважався носієм праведної ідеї, то держава бачилася вченому, котрий раніше зазнав переслідувань з боку самодержавного режиму, передовсім апаратом насилля.

У низці історико-педагогічних праць Д. Багалій непрямо, за допомогою цитувань джерел, висловлював негативні оцінки антидемократичним ставленню влади до суспільства. Зокрема, учений навів слова вигнаного з Росії професора Й. Шада: «Тирани не терплять в громадянах істинної доброчесності; доброчесність, яку вони вимагають, – це рабство, готове на все через надію або страх, сліпе підкорення всім їхнім бажанням, готовність виконувати найбільш постидні їхні накази, величезне розбещення звичаїв і цілковите знищення гідності людини» [56, с. 207]. Д. Багалій знав, що Й. Шад вів мову про Наполеона, але, припускаємо, розумів: цією думкою можна охарактеризувати російський політичний режим. Проте вчений не зробив купюри в цитаті, по суті, приховавши свої думки за міркуваннями автора документа.

Під час російської революції 1905–1907 рр. історик О. Левицький, аналізуючи становище шкільництва в Південно-Західному краї 1840-х рр., назвав цей період «епохою реакції», закидав тогочасній владі формування в тогочасних освітян «рабського страху», переслідування «невиннішого вільнодумства» [557, с. 1, 14, 18]. Досить різко критикували царський режим на сторінках українського педагогічного журналу «Світло». Зокрема, С. Тодосієнко, оповідаючи біографію М. Пирогова (1910), у непривабливу світлі описував суспільно-політичного життя Російської імперії середини XIX ст. Учений запевняв, що російський державний організм точив «гробак кріпацтва, темноти безпросвітньої, самоволя, казнокрадіжства, хабарництва» [915, с. 12].

На противагу антидемократичним режимам учені в історико-педагогічних працях підносили чинник свободи, начебто притаманний українським сільським і міським громадам. Так, І. Павловський (1904), говорячи про мандрівних дяків, підкреслював: парафіяльна школа могла існувати передовсім тому, що «в Малоросії існувало виборне начало в заміщені церковних посад і відносини між священо-церковнослужителями і парафією визначався договором», а також наводив ще одну причину – «право вільно пересуватися, яким користувалися всі класи населення в Малоросії» [716, с. 8]. Дослідник підкреслював демократизм життя української громади – договори-угоди з дяками, вільне пересування, – немов протиставляючи його пізнішій епосі, коли Україна потрапила під цілковитий вплив російського самодержавства.

Увага до свободи як цінності громадського життя особливо помітна в працях С. Русової. Так, пишучи про Ж.-Ж. Руссо (1912), дослідниця особливо наголошувала на поглядах французького мислителя щодо свободи як найвищої цінності людини і суспільства, говорить про його широкий демократизм [808, с. 9–10]. Пізніше, немов продовжуючи цю думку, С. Русова писала: «Так ми можемо сміло визнати Русса та Песталоццо справжніми апостолами нової педагогіки, тих нових принципів і вимог, які прямують до визволення людини від усякого дикунства, які ведуть народи до найкращих форм життя, в яких могли б правдиво реалізуватися свобода, гуманність і творча активність народних мас» [815, с. 6]. Подібно й А. Животко, розкриваючи педагогічні ідеї та діяльність Ф. Ферера (1925), вів мову про потребу розуміти «ідеї свободи» [370, с. 17]. В. Безушко, аналізуючи погляди Дж. Дьюї (1931), підтримував його неолібералізм, прихильність до свободи слова і переконань [72, с. 25].

Ліберально налаштовані історики педагогіки ХХ ст. здебільшого негативно характеризували радянську політичну систему, як і все що пов'язане з комунізмом. Останній перетворився на однозначно негативно трактований ідеологічно-політичний чинник. У 1929 р. закарпатський педагог Й. Пешина, подаючи історію дошкільного виховання, дорікнув давньогрецькому мислителю

Платону за ідею «кастового», антидемократичного виховання, а розроблену філософом державну систему, назвав «частинний, порційний комунізм, но цілком інакший як комунізм нової доби» [746, ч. 5–6, с. 149]. Яким би не бачився дослідникові «комунізм» Платона, він однозначно вважав його антидемократичним.

Послідовно протирадянську позицію займав і С. Сірополко, критикуючи владу СРСР за згортання свобод, зокрема свободи думки. У статті про педагогічний часопис «Світло» (1931) учений узявся порівнювати його з виданнями педагогічного профілю у радянській Україні, акцентуючи насамперед на відсутності в останніх вільного виявлення думки. «Справді, хіба ви знайдете в педагогічних журналах Сов. України вільну критику діяльності центральної й місцевої шкільної влади... Хіба ви знайдете в педагогічних журналах Сов. України слово на захист правного положення учительства...» [853, с. 8], – писав учений, назвавши «Світло» вільним органом українського вчительства, а радянські педагогічні журнали – «казьонними» органами Наркомосу. Бачимо, що навіть умови царського самодержавства С. Сірополко критикував менш різко, ніж політичну систему СРСР.

Особливо різко засуджували радянський тоталітаризм історики педагогіки з української діаспори. Зокрема Г. Ващенко (1955, 1965 рр.), обвинувачував радянський режим у знищенні безпритульних дітей, організації «страшного голоду» 1932 – 1933 р., «страхіттях большевицької колективізації сільського господарства» [129, кн. 6, с. 32, кн. 8, с. 58, кн. 9, с. 69]. Учений переконував, що життя, думки і настрої громадян в СРСР підлягають контролю з боку комуністичної партії, а фактично – «невеликій групі московсько-большевицьких вождів». «В демократичних країнах кожен громадянин може мати свій власний світогляд, свої переконання у галузі релігії, моралі й т.п. В СРСР це неприпустиме» [128, кн. 3, с. 287], – наголошував Г. Ващенко. На його думку, потворне явище радянського терору відобразилося й на народній освіті та педагогічних пошуках 1920-х рр. [128, кн. 10, с. 1067].

По-дев'яте, *наголос на потребі розмежування держави і Церкви як прояв ліволіберальних (соціально-реформаторських) ідей*. Найбільш виразно ця думка пролунала у праці М. Драгоманова про історію публічного виховання в Європі, яка побачила світ у Львові в 1890 р. Учений схвально оцінив законодавство в Голландії, де зі шкіл усунули вплив церкви і викладання релігії, «щоб не було ніякого нагніту на совість дітей усяких конфесій і їх родичів» [354, с. 15–16].

Доволі часто ця ідея виявлялася у різко антиклерикальних оцінках освітньої діяльності духовенства. Зокрема, в Російській імперії ліберально налаштовані історики педагогіки зазвичай критично ставилися до ідеї церковно-парафіяльного шкільництва. Останнє П. Грабовський (1895) назвав «мертвим явищем на тлі народного життя» [259, с. 103]. Критично ставилися до діяльності духовенства К. Студинський (1907) [894, с. 67], А. Животко (1925) [370, с. 18]. Помітними виявилися й антиклерикальні тенденції у праці С. Русової «Історія педагогіки в зв'язку з розвитком культури». Один із рецензентів цієї праці зауважив: «Червоною ниткою тягнеться крізь цілий виклад ліберальний світогляд, ворожий католицькій церкві, котру – не знаю чому – дуже часто ідентифікується з єзуїтизмом, навіть тоді, коли ще єзуїтизму не було» [1007, арк. 3–4]. Рецензент слушно пов'язав антиклерикалізм С. Русової з її ліберальними переконаннями.

По-десяте, *увагу до демократичного розв'язання національних проблем*. На останньому особливо акцентували увагу представники українського національного руху М. Костомаров, Д. Багалій, М. Грушевський, І. Франко, С. Русова та ін. Звертаючись до історії освіти, ці та інші вчені передовсім вели мову про навчання рідною мовою як природне право людини, вияв її свободи. Ще Г. Данилевський у 1860-х рр. писав про вивчення дітьми української мови в школах Харківщини. «Доля української мови в харківських школах – предмет, який вимагає особливого обговорення і мимоходом до нього ставитися неможна» [308, с. 362–363], – зауважив дослідник незадовго після Валуєвського циркуляру.

Ліберально налаштовані історики педагогіки намагалися уникнути обвинувачень в українському сепаратизмі, а відтак часто обґрунтовувалися

питання про мову навчання з позицій природного права і акцентування його поза політичної складової. К. Корж 1912 р. писав у журналі «Світло»: «...хіба питання про національну освіту вороги української школи не заплутали на політичному ґрунті з питанням про єдність і цілість російської держави; або хіба не забивають баки «сепаратизмом» усякому, хто повстає в оборону рідної школи» [488, с. 29]. Автор в умовах реакції намагався заперечити наявність політичного підтексту у питанні про навчання дітей українською мовою. Хоча в загальному контексті його статті це звучало не дуже переконливо, оскільки автор акцентував на національному питанні, яке було тісно переплетене з політичним життям.

Частина вітчизняних дослідників педагогічного минулого у своїх працях виявляли й засади *міжетнічної толерантності*. Так, П. Грабовський осудливо поставився до позиції заснованого у Львові «Клубу русинок», який відкинув думку О. Франко допускати в члени товариства «польок та жидівок» [258, с. 39]. Денаціоналізацію «руських» дітей у школах Буковини першої половини і середини XIX ст. засуджував І. Карбулицький (1907). Водночас він виступив і проти онімечення румунських дітей і вчителів, зауваживши, що часом доводиться зустрічати «учителя-Русина чи Волоха, що навіть до ладу бесідувати не вміє по своєму» [447, с. 92]. Бачимо, що І. Карбулицький відстоював інтереси не лише українського, але й румунського – «обох буковинських народів». У монографії з історії Лаврівської школи (1932) І. Филипчак писав: «Нікому вона (школа в Лаврові. – Авт.) не відмовила науки, хто лише по неї зголошувався. Вчилися в ній Українці, вчилися Поляки, вчилися Німці, Чехи й Жиди. Для всіх шкільні двері були однаково широко відчинені. Тут ушановано кожду віру, обряд і націю» [939, с. 146]. Цей ідилічний образ навчання представників різних національностей у гірській українській школі відбивав погляди вченого на потребу толерантного міжнаціонального співжиття на українських землях.

Ліберальний принцип визнання прав і свобод національних меншин також відобразився у працях діаспорних істориків освіти та педагогічної думки. Зокрема, М. Надпрутянський (1938), аналізуючи Проект єдиної школи в Україні

1918–1919 рр., виступив проти перетворення школи в інструмент асиміляції етнічних груп, натомість акцентував на демократичних засадах зазначеного документу, серед яких виділяв створення закладів освіти для «чужо-національних громадян України їхньою рідною мовою навчання» [673, с. 3].

Зазначені ідеї природно набули поширення і в історико-педагогічних працях діаспорних дослідників. Зокрема Б. Білаш (1984), описуючи історію англійсько-українського шкільництва в Манітобі (Канада), позитивно оцінював двомовні школи і навіть бачив у них шлях до національного самозбереження канадських українців [86, с. 8]. Він наголошував, що двомовне шкільництво давало добрі результати, бо покращувало рівень знань англійської мови. Негативно характеризував учений заходи уряду Канади на ліквідацію двомовних шкіл і прагнення якнайшвидше асимілювати національні меншини шляхом існування лише англійських шкіл [86, с. 60–61]. Для Б. Білаша міжнаціональна толерантність і забезпечення прав національних меншин у сфері культури та освіти, нехай навіть шляхом білінгвального шкільництва, були незаперечними цінностями, які лежали в основі демократичного ладу країн Нового світу.

Отже, у другій половині XIX – на початку XX ст. до українського історико-педагогічного наративу проникають ліберальні ідеї буржуазного, соціально-реформаторського, національного змісту. Серед них виділимо підтримку освітніх реформ, критику абсолютистських порядків, урядового чиновницького апарату від освіти та усіх соціальних чинників, які виступали проти ліберальних трансформацій, відстоювання громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти, забезпечення жінкам рівного з чоловіками доступу до освіти, полеміку з консервативно налаштованими опонентами, носіями антиліберальних візій.

3.2. Консервативні тенденції у працях вітчизняних істориків педагогіки

Як політичний термін слово «консерватор» з'являється у Франції під час та після наполеонівської епохи. Інтелектуали та державні діячі, які зазнали впливу

британського філософа Е. Берка, підхопили слово «консерватор» на позначення політики поміркованості, яка б поєднувала збереження всього кращого у старому з потребами нового XIX століття. З Франції це поняття перейшло до Англії. Від 1830 р. воно утвердилося за «торі» – партією порядку. Політичні концепти Е. Берка швидко поширилися всією Європою. Європейські революційні рухи 1829–1830 та 1848 рр. призвели до того, що наголос було переміщено на відмінності між консерваторами, лібералами та радикалами. По всій Європі консерватизм став означати ворожість до принципів Французької революції з її насильницькими зрівнювальними нововведеннями [451, с. 77].

Консервативні позиції були притаманні політичним поглядам значної частини академічної інтелігенції Російської імперії XIX ст. Серед них особливо виділяються історики педагогіки, які походили зі священничих родин й здобували освіту та пізніше працювали у закладах освіти духовного профілю. З-поміж них можна назвати передовсім М. Маккавейського, який здобув освіту в Київській духовній академії й там продовжував кар'єру вченого та педагога. Для світогляду науковця було притаманне християнське світорозуміння і відповідний ціннісний кодекс, тож консерватизм ученого був закономірним явищем. Його посилювала належність професора до російської академічної інтелігенції (представники якої у переважній більшості декларували лояльне ставлення до традиційного суспільно-політичного ладу), пов'язаність з Російською православною церквою, праця в державно-церковній інституції [185, с. 10].

На нашу думку, консервативні погляди М. Маккавейського були пов'язані не з характерним для нього особистісним та соціальним традиціоналізмом, тобто мали не так політичну, як соціально-звичаєву основу. Проте зауважимо, що політичний консерватизм починається саме з консерватизму звичаєвого. Не даремно американський учений Р. Керк зазначив, що у точному значенні слова консерватизм не є ані політичною системою, ані ідеологією [451, с. 78]. А провідний консервативний мислитель XX ст. М. Оукшот зауважив: бути консерватором означає віддавати перевагу знайомому перед незнайомим,

випробуваному перед невипробуваним, фактові перед загадкою, дійсному перед можливим, близькому перед далеким, достатньому перед надмірним, зручному перед досконалим тощо [710, с. 44].

Аналізуючи український історико-педагогічний наратив, відзначимо, що консервативні ідеї найбільш чітко простежуються у працях середини XIX – початку XX ст., а згодом бачимо певні рецидиви консервативного мислення. Загалом, виділимо такі прояви консерватизму в працях істориків педагогіки:

По-перше, *визнання і підтримка існуючого державного ладу політичного режиму, його зіпертої на традицію ідеології*. Зазначена тенденція була цілком закономірною для перших істориків освіти і педагогічної думки України, які сформувалися як особистості у першій половині XIX ст. в умовах розквіту самодержавних режимів – австрійського та російського. Цілком природнім було виявлення в їхніх працях особливого пошанування правителів та монарших осіб. Для прикладу, Й. Міхневич у нарисі історії навчальних закладів Південної України (1843) славу «просвітителя Ново-Росії» віддав «імператору Олександру Благословенному», бо при ньому в краї з'явилися школи всіх родів, а при його «мудрому наступнику» Миколі I вони примножені, реорганізовані і підкорені строгим правилам шкільного статуту [657, с. 7]. Можна було б сприйняти такі славослів'я як звичайну для тих часів ідеологічну необхідність, потрібну для цензури, проте дослідник часто висловлював подібні реверанси [657, с. 31, 38, 48]. Утім вони є цілком закономірними у суворі часи «миколаївського режиму».

Учені переважно схвально оцінювали діяльність уряду у сфері освіти. Випускник Київської духовної академії М. Булгаков у 1843 р., пишучи про утворення своєї alma mater, славив «турботливий і мудрий Уряд» та імператора Олександра I [112, с. 203]. Подібно Й. Міхневич того ж року відкриття шкіл у містах Південної України розглядав як «благодіяннями Уряду», з пієтетом заявляючи, що усі «погляди Уряду були доволі обширні і схилялися до доставлення засобів пристойної освіти всьому Новоросійському населенню» [657, с. 8]. Пишучи про відкриття гімназії у Сімферополі, дослідник наголосив:

«мудрий Уряд дарував жителям цієї країни засоби вищої освіти» [657, с. 14]. Водночас зробив комплімент і місцевим чиновникам від освіти: «Понад-те шкільне Начальство старається помічати знову виникаючі місцеві потреби і задовільняти їх по мірі можливості» [657, с. 9–10].

Симпатіями до самодержавства, абсолютної монархії відзначалися політичні погляди М. Лавровського. В історичному минулому вчений намагався побачити прояви подібної форми правління. Для прикладу наведемо такий сублімований пасаж із праці дослідника про давньоруські школи (1854): «Християнство було введено у нас *по волі єдинодержавного В. Князя Руського, по волі, яка була законом для всієї його Держави, введено було по загальному урядовому розпорядженню, обіймавшому всю Русь*. Пригадаймо ту чудову картину хрещення народу в Києві, від якої, за виразом літописця, раділи небо і земля, – і переконаємося, що *розпорядження Володимира не допускало винятків*» (курсив наш. – Авт.) [544, с. 65]. Думка про всевладдя князя Володимира для М. Лавровського безсумнівною.

Відомий своїми монархістськими поглядами Г. Булашев у нарисі історії церковно-парафіяльної школи в Київській єпархії (1894) наголошував: десятиліття тому «з висоти Всеросійського Престолу прозвучав Державний заклик нині благополучно царюючого Государя Імператора Александра Александровича III» до духовенства виконувати обов'язок вчительства [110, с. 205]. Про цього ж царя писав як про «мудрого і завбачливого Монарха» [110, с. 206]. Зауважимо, що такі дифірамби та патетика нагадують історико-педагогічний наратив першої половини XIX ст., а для другої частини цього століття були рідкістю навіть у працях переконаних консерваторів.

Професор Київської духовної академії та університету св. Володимира С. Голубєв виявляв монархістські погляди. Як послідовний консерватор, він запевняв, що Київська духовна академія впродовж усієї своєї історії берегла древнє православ'я і російське самодержавство [244, с. 228]. На таких же позиціях перебував і Ф. Тітов, який у монографії про відносини правлячого «російського

Дому Романових» до Київської духовної академії (1913) підкреслював «милості» і «покровительство» представників цієї династії до освіти в Західній Русі. Учений навіть запевняв, що академія була провідником у свідомості «південно-російського народу ідеї любові і відданості російським государям із Дому Романових» [433, арк. 36–37].

Професор М. Маккавейський також висловлював прихильність до абсолютистського режиму імперії Романових. У 1895 р. він стверджував, що тільки в самодержавстві запорука політичної міцності і могутності російського народу, запевняв у любові народу до Богом даного «православного Царя-Отця», який знає потреби свого народу і турбується про його благополуччя» [620, с. 44–45]. Осмислення вченим монархічного ладу як природного, онтологічного для російського народу, безумовно, виявляє його консерватизм.

Консервативно-монархічними поглядами відзначався і український історик освіти з Галичини П. Свистун (1886). Попри москвофільські симпатії, цей учений виявився чи не єдиним із західноукраїнських авторів, хто у своєму історико-педагогічному наративі взявся підкреслювати право австрійського престолу на Галичину. Згадуючи про перший поділ Польщі, дослідник розповів, що австрійські імператори, будучи водночас королями угорськими, носили титул «королів Галіції і Лодомерії» [1127, s. 22]. Польський дослідник Ф. Майхровіч (1916), написав глорифікувальну працю на честь Франца Йосифа I, наголошуючи на його справедливості, розумі і неослабній енергії [1099, s. 195–196].

Прихильність учених до політики Російської імперії виявлялася в негативному ставленні до її противників. Так, Т. Флоринський у праці з нагоди 300-ліття народження Я. А. Коменського (1892) у темних фарбах подав історію чехів після білогорської поразки: «...чеські землі віддані в повне розпорядження і завідування єзуїтів, а разом з тим і весь чеський народ майже на два століття заглибився в якийсь змертвілий стан, перетворився на неживий, спотворений труп» [946, с. 6]. Вину за це дослідник, очевидно, покладав на імперію Габсбургів. Так само й М. Макавейський (1911), пишучи статтю про Я. А. Коменського,

наголосив на глибокому обуренні педагога політикою «австрійського дому» [616, с. 441–442]. Безумовно такі конотації пояснюються актуальним політичним моментом, адже на той час Австро-Угорська та Російська імперії належали до протилежних військово-політичних блоків – Троїстого союзу й Антанти.

Окремі дослідники історії педагогіки прихильно відгукувалися про включення до складу Росії українських та білоруських земель. Зокрема, М. Петров у дослідженні з історії Могиянської колегії у другій половині XVII ст. (1895) назвав мирний договір Московії і Польщі 1686 р. подією, що мала велетенське значення, бо Київ відійшов до Росії [740, с. 46]. Політику Катерини II, спрямовану на знищення гетьманської України та автономії Київської академії, М. Петров (1906) виправдовував впливом двох чинників: ліберальним духом того часу і особистими неприємними враженнями, які отримала Катерина II від представників Малоросії, зокрема й Київської академії [741, с. 453–454; 738, с. V]. Зазначеним чинниками автор надавав негативного звучання. Крім того, оскільки впливом лібералізму він пояснював негативні кроки Катерини II, то й самому лібералізму вчений, вочевидь, надавав від'ємного значення.

Найбільш чітко політичні візії М. Петрова проявилися у трактуванні ним взаємин між Україною («Малоросією») та імперським центром. Він, безумовно, схвально оцінював входження українських земель до складу Московії. Так, аналізуючи зміст укладеної в Київській академії драми «Милість Божа» («Богдан Хмельницький») (1866), М. Петров вів мову про «щасливе становище Малоросії під державою російських государів» [735, с. 374]. Вкрай негативно науковець ставився до ідеї окремішності України від Росії. У своїх історико-педагогічних працях, де принагідно згадувалися українські гетьмани, М. Петров засуджував тих із них, які намагалися провадити самостійницьку політику. Так, гетьмана І. Виговського вважав зрадником («...зрадивши Росії і передавши Польщі») [740, с. 28]. Петицію гетьмана К. Розумовського 1763 р. від імені козацької старшини про відновлення всіх попередніх прав і привілеїв затаврував, як «сепаратистські прагнення Малоросії» [741, с. 454–455].

У працях М. Петрова проглядаються й деякі геополітичні візії, які будувалися на етнічних засадах й загалом відбивали погляди владної верхівки імперії. Так, в одній зі своїх історико-педагогічних статей учений наводив інформацію про закордонних студентів, які навчалися в Київській академії у XVIII ст. При цьому вказав на невизначеність поняття «закордонний», наголосивши на тому, що такі «закордонні» студенти походили переважно з правобережної України, Білорусі і Литви, Холмської Русі і Галичини, які на той час входили до Польсько-Литовської держави. І одразу ж переходячи до сучасності, М. Петров констатує: «Із цих країн тільки Галичина залишається для Росії закордонною країною» [732, с. 2]. Така ремарка виявляє розуміння вченим нібито природності та закономірності належності до Росії перелічених вище регіонів, а відтак і нелогічності становища Галичини як закордону для Росії. Вочевидь, учений дотримувався думки про доцільність включення до складу Росії усіх земель, які мали певне «руське» минуле.

По-друге, консервативні погляди знаходили прояв і в акцентуванні на *обов'язку служіння державі кожного підданого монархії*. Вірнопідданські пасажі, котрі ніколи не з'являлися у наративах ліберальних істориків педагогіки, виказували серед авторів деяких історико-педагогічних праць прихильників існуючого ладу. Так, І. Сребницький, ретроспективно висвітливши минуле Ніжинського ліцею, врешті наголосив на тому, що «...за весь час існування юридичного Ліцею ми не зустрічаємо ні найменшої вказівки на які-небудь внутрішні «історії» в роді зіткнень студентів з професорами чи начальством, непокору, а тим більше що небудь з характером політичним» [880, с. 28]. Утім, бажання підкреслити політичну благонадійність ліцею та його студентів було викликане й наявністю «плями» в минулому закладу – виявлення «вільнодумства» серед професорів і студентів, що, як відомо, спровокувало реорганізацію гімназії вищих наук в юридичний ліцей.

У цьому контексті важливо брати до уваги, що консерватори особливо цінували державний протекціонізм у розумінні захисту державою своїх громадян.

Зокрема, М. Маккавейський підносив думку німецького педагога кінця XVI – початку XVII ст. В. Ратке, який уважав, що вчитель повинен перебувати під опікою держави і бути «служогою держави» [614, с. 413].

По-третє, *дотримання засад офіційної імперської державної політики* (насамперед Російської та Австро-Угорської імперій) *у національно-політичній сфері*. Остання, як відомо, зосереджувалася на політичній та національній асиміляції підкорених народів і племен. Ще Й. Міхневич у 1843 р. непрямо висловився за зросійщення татар, трактуючи утворення російськомовних шкіл для татарських дітей як «народне благо» і щиро дивуючись, чому ці заклади майже не відвідуються, натомість медресе, як і раніше, наповнені. Учений шкодував, що татари не хочуть вчитися «по-російськи» [657, с. 16]. Цікаво, що Й. Міхневич пояснював небажання татар навчатися в російських навчальних закладах їхньою «впертістю», трактуючи їх немов малосвідомих дітей, що вередують, попри «добročинні впливи Уряду». А відтак висловив сподівання, що вони, як і неслухняні діти, отямляться, «задовольнять загальні очікування і виправдають добročинні міри Уряду» [657, с. 16, 17]). Наведені тези виявляють певне зверхнє ставлення автора до представників східних народів, які втратили власну державність. Вважаємо це виявом певного колоніального патерналізму, притаманного для деяких народів і країн-метрополій у колоніальну добу.

Подібних позицій дотримувався й М. Лавровський. Як відзначав дослідник його життя і творчості А. Будилович, у питаннях російської «окраїнної політики» вчений тримався загалом тих поглядів, які відстоював І. Аксаков і Ю. Самарін у публіцистиці, а М. Мілютін та М. Маннасейн у державному житті. Не забув відзначити й те, що ні в Харкові, ні в Ніжині М. Лавровський не захоплювався українофільством, котре сам А. Будилович назвав «зловредною маниловщиною» [104, с. 91]. С. Голубєв, аналізуючи історію Львівської братської школи, вів мову про І. Борецького, який начебто пробудив свідомість у «російських людях» Південно-Західної Русі, що «спасіння і процвітання її можливе тільки під скіпетром Московських Царів єдинокровних і єдиновірних» [435, арк. 51].

Безумовно, теза про «спасіння» України під зверхністю «єдинокровних» правителів з династії Романових мала великодержавницьке консервативно-ідеологічне походження.

Професор університету св. Володимира М. Владимирський-Буданов, пишучи історію цього навчального закладу (1884), підтримував заходи уряду, спрямовані на посилення російського впливу в Південно-Західному краї та ослаблення наслідків діяльності урядовців-поляків щодо полонізації освіти. На його переконання, до початку 1830-х рр. уся середня і вища освіта «російського південного-заходу» була польською за мовою і напрямом, весь край отримав вигляд польської провінції, за вищими і середніми керівними класами не було видно «багатомільйонної маси російського сільського населення» [146, с. 2]. Трактуючи місцеве українське населення як російське, вчений виправдовував упровадження російськомовних закладів освіти, як таких, що відповідають природно-історичному стану речей. Новозаснований 1834 р. у Києві університет, за його визначенням, знаходився на «передовому пості боротьби за російську національність» [146, с. 5–6]. Схожі інтенції експлікуємо й із наративів Н. Мукалова (1892) [667, с. 29] та Л. Орди (1903) [709, с. 1].

Історики освіти і педагогічної думки, перебуваючи на консервативних позиціях, підтримували ідею імперських завоювань та негативно ставилася до спроб визволення народів з-під влади нових монархів. Так, Є. Крижанівський у 1882 р. критикував шкільництво Речі Посполитої 1770–1790-х рр. за військово-патріотичне виховання шляхетської молоді. На його думку, це отруювало шкільну систему, а «освіта стала нерозлучною зі задирикуватою політикою і з мріями про відновлення Польщі у старих кордонах» [531, с. 458–459]. Автор, розуміючи, що польська шкільна система була спрямована на захист рідної вітчизни, яку, зокрема, знищила й Російська імперія, негативно характеризує подібні заходи.

Подібно й М. Владимирський-Буданов (1884) виправдовував закриття усіх польських навчальних закладів Південно-Західного краю причетністю до польського повстання 1831 р., назвавши їх такими, що «скомпрометувалися» [146,

с. 3]. Вчений засудив і польське повстання 1863 р., а його придушення окреслив як «кінець притязанням схвильованої Польщі» [146, с. 12]. Ф. Тітов (1912) наголосив, що від «хвилі полонізму», яка, здавалося б, готова була затопити весь «західний край Росії» і потягнути за собою навіть Київську Академію, «залишилися одні лише жалюгідні, брудні потічки, які дали, проте, знати про себе ще довго згодом» [911, с. 31]. Під цими «брудними потічками» автор, вочевидь, мав на увазі польський визвольний рух, який дав про себе знати антиросійськими повстаннями.

Польські вчені в Галичині підтримували національну політику віденського уряду, започатковану конституцією 1867 р. Надання автономії краям імперії, зокрема Королівству Галичини та Лодомерії, як відомо, позитивно сприймалося поляками, з огляду на те, що саме польська верхівка отримала майже всі важелі управління згаданим величезним регіоном. Це дало їй можливість забезпечити зростання польського шкільництва. Більш того, польські науковці в нарисах історії освіти в Галичині (1916), хвалилися й розвитком української школи. У цій праці підкреслювалася різниця між національно-освітньою політикою в Австро-Угорській та Російській імперіях: коли українська мова в Галичині «...отримала доступ до шкіл і розвивалися на здорових підставах, почавши від сільської однокласної шкільки аж до Університету, то на Україні російській не допущено української мови навіть до приватного навчання...» [1099, с. 219]. Звісно, не було сказано жодного слова про поступову полонізацію українських і єврейських дітей, яка відбувалася у Галичині саме в контексті австрійської національної політики.

По-четверте, *декларування першорядної ваги релігії та Церкви у суспільстві, насамперед у культурно-освітній сфері*. Соціолог Р. Нісбет відзначав, що консерватизм є унікальним у своєму наголосі на церкві та іудео-християнській моралі [695, с. 173]. У працях істориків педагогіки середини XIX – початку XX ст. ця думка опиралася на особливу ставленні до релігії як домінантної національної традиції, яку слід зберігати і продовжувати. Так, М. Маккавейський у своїх працях помітно підтримував ідеї російського філософа

П. Астаф'єва про релігію як «ядро душі народу» [620, с. 27], а також підкреслював релігійну традицію як основу суспільного життя і педагогіки древніх народів. Так, саме релігію він уважав головною складовою «духу» давніх євреїв [615, с. 122]. Власне консерватизм науковця проявився у трактуванні релігії як споконвічної основи культури і освіти.

На думку М. Маккавейського, будувати освіту і виховання молоді слід православних християнських засадах [613, с. 27]. Саме тому у дискусії з приводу церковно-парафіяльного шкільництва, яка спалахнула ще у 1860-х рр., учений, зважаючи на «давню традицію», відстоював потребу подальшого існування цього типу освітніх закладів, побоюючись, що справа освіти народу може постраждати від «просвітителів протирелігійного, а разом з тим і протидержавного напрямку» [608, с. 77]. Назвавши антирелігійні погляди zarazом і антидержавними та розкритикувавши ліберальну ідею щодо виведення народної школи з-під впливу церкви, М. Маккавейський знову ж висловив консервативні оцінки.

За подібною схемою побудовані й праці Г. Булашева (1894) та М. Алабовського (1909) про минуле і сучасне церковно-парафіяльної школи. У формуванні православної культури, вихованні у православному дусі, створенні церковно-парафіяльних шкіл Г. Булашев бачив «боговстановлений порядок» і спосіб «відродження та вдосконалення не тільки народів, але і держав» [110, с. 403]. М. Алабовський, посилаючись на відомих російських слов'янофілів, націоналістів і консерваторів І. Аксакова та Ю. Самаріна, дослідник особливо виділяв тезу першого з названих авторів про те, що *«народ повинен бути вихований в дусі церковному»* (виділено М. Алабовським. – Авт.) [13, с. 8]. Професор Ніжинського історико-філологічного інституту М. Лілеєв у чернетці статті про старовинну елементарну освіту на Русі говорив про «тісний зв'язок церкви з найбільш життєвими, найбільш близькими народів інтересами» і вважав це «особливістю нашої східно-православної церкви» [427, арк. 15]. А М. Григоревський у 1909 р. поширював заклик відомого консерватора К. Побєдоносцева: школа має бути при Церкві та проникнута церковністю в

духовному сенсі цього слова [268, с. 21]. Як бачимо, консервативна традиція була доволі сильною серед православних кіл інтелігенції підросійської України.

Консервативні думки висловлювали й історики освіти, які жили та працювали в умовах української діаспори. Зокрема автор історичного нариса розбудови українського шкільництва в Бразилії о. В. Зінько критикував заходи бразильського уряду, який наприкінці XIX ст., поширивши вплив держави на шкільництво, поволі його «відхристиянізовував». Крім того, дослідник засудив відокремлення Церкви від держави, здійснене згідно з бразильською конституцією 1891 р. [401, с. 19]. Пишучи про чинники виховання (родину, державу і Церкву), він виняткового значення надавав останньому з них. В. Зінько наголосив: Церква як «надприродне і повноправне суспільство» має щодо навчання і виховання молодого покоління потрійне право: 1) навчати правд віри, бо «сам Бог зробив церкву учасницею божественного навчання»; 2) наглядати за будь-яким навчанням, щоб «захоронити християнське суспільство перед поширенням таких наук, які противилися б Божому об'явленню...»; 3) викладати кожен «світську науку» [401, с. 1–2]. Прикметною є й така думка автора: держава не має права монополізувати справу виховання і навчання [401, с. 3].

По-п'яте, *критика ліберальних ідей*. Ціннісну основу лібералізму у вітчизняній історико-педагогічній творчості вперше поставлено під сумнів саме у роки ліберальних реформ у Російській імперії (1860-ті рр.). Польське січневе повстання 1863 р. спровокувало політичну реакцію, наслідком якої були репресії, посилення цензури, тиск на національні рухи (зокрема, й відомий Валуєвський циркуляр). Саме в цих умовах у Києві з'явилася друком праця невідомого автора (криптонім «И-ъ») під назвою «Про характер і діячів народної освіти» (витяг статті з «Вісника південно-західної і західної Росії» за лютий 1863). У ній різко критикувалися гасла лібералів «свобода», «розвиток», «цивілізація» як причину «усіх можливих нещасть», а ліберальних діячів освіти названо «бійцями нігілізму», скованих «ланцюгами пристрастей». «Хай захистить усіх нас Господь Бог від подібної свободи, розвитку, цивілізації!» [408, с. 48], – вигукував автор.

Уже на початку XX ст. викладач Київської духовної академії О. Булгаков у праці «Про просвіту народів» (1904) говорив про свободу як Божий дар, який можна обернути як на добро так і на зло. Зокрема, і свобода пізнання може стати некорисною людині. Учений шкодував про наявність перенесення на російський ґрунт тих поглядів, які широко використовуються на Заході і акумулюються в категоріях «свобода в навчанні», «свобода у вихованні» [111, с. 462]. Оскільки у понятті «свобода» О. Булгаков бачив невизначеність, то виступав за формування «міцного морально-духовного організму» [111, с. 464], за «освіту серця» – бо без знань про Бога ні окрема людина, ні народи не мають жодної «моральної ціни» [111, с. 475]. На його думку, розхитування віри у вічні істини, чим займаються «теоретичні нігілісти», ведуть народи до повільної смерті, слугують прямою причиною численних убивств і самогубств [111, с. 478–479].

У післяреформені часи консервативно налаштовані автори подекуди вдавалися до критики ліберальних реформ, знаходячи їх приклад у минулому. Зокрема, Є. Крижанівський (1882) негативно характеризував польські ліберальні реформи кінця XVIII ст., особливо їхню апеляцію до природного права. «Що могло принести Польщі право натури і заснована на ньому доброчесність? – запитував учений, відповідаючи. – Нічого більше, крім тих же ... свавілля і розпущеності, проти яких вона спрямована була» [531, с. 299].

Консерватори доволі часто осуджували лібералів за начебто зневажливе ставлення до релігії, хоча воно часто полягало у ненаданні їй першорядного значення. Ще 1863 р. у вітчизняних історико-педагогічних працях з'явилося осудження ліберальних віянь, витoki яких вбачали в ідеї французького просвітництва. Невідомий автор критикував Прудона, «який вчить, що перший обов'язок освіченої людини полягає у тому, щоби постійно виганяти зі свого розуму і свого сумління усяку думку про Бога» [1063, с. 12]. За ототожнення релігії та деспотизму, поширення безвір'я лібералів критикували П. Лінницький (1882) [568, с. 203] та М. Григоревський (1909) [268, с. 8]. З. Култис (1908) з

впливом лібералізму пов'язував проект зменшення кількості годин на навчання релігії в гімназіях Галичини [1114, с. 103].

Іншим проявом осуду консерваторами ліберальних ідей було вороже ставлення до революцій, які, на їхнє переконання, розхитували засади існуючого справедливого ладу. Так, протоієрей М. Марков у праці про Я. А. Коменського завів мову щодо революції в Англії середини XVII ст., на яку покладає вину за «люту міжусобну боротьбу», загибель короля Карла як жертви боротьби з парламентом [627, с. 88]. Схожі міркування були і в представників греко-католицького духовенства західноукраїнських земель, які вивчали історію освіти. Зокрема, священник Ю. Кміт, пишучи про становище Львівської духовної семінарії у 1848 р. (1901), критикував революційні захоплення молодих семінаристів, називаючи їх «геройськими дурницями» [457, с. 2–3].

Осудливо ставилися історики педагогіки, що перебували під впливом консервативних візій, і до нових віянь у педагогіці. Зокрема, П. Лінейкін, який походив з родини священника, публікуючи документи до історії Татарівської гімназії (1881), вважав, що директорам і вчителям 1860-х рр. не слід було піддаватися «педагогічним ілюзіям» (мав на увазі ідеї М. Пирогова, К. Ушинського), а «з більшою обачністю ставитися до проектів, діаметрально протилежних їх попередній педагогічній практиці» [227, с. V].

По-шосте, консерватори початково *дотримувалися ідей станового поділу, а відтак і станової освіти*. У 1863 р. невідомий автор опублікував у Києві працю «Епізоди з історії народних шкіл у Франції», викриваючи і критикуючи погляди французьких просвітителів на поширення освіти серед простолюду. Важливо, що й у їхніх творах він знаходив «правильні» думки. Зокрема, цитував Ж.-Ж. Руссо, який писав, що освіта потрібна для вищих класів, а для землеробів не потрібно розкривати їхні таланти [1063, с. 1–3]. «...Усякий землероб, приступаючи до навчання, завжди має приховану мету вийти із свого звання, порівнятися з вищими станами, не маючи можливості оперувати їхніми засобами до життя і насолод. При обмеженому його достатку і колі діяльності, він не має потреби

робити записи і вести дохідно-видаткові книги. Грамотність є свого роду спеціальністю; вона не збільшує продуктивності в убогому господарстві. Освіта народу могла бути тільки з морально-релігійною метою» [1063, с. 3].

Утім такі ідеї були радше винятком для вітчизняного історико-педагогічного наративу. Більшість учених, навіть прихильників традиціоналізму, все ж визнавали необхідність упровадження деяких ліберальних ідей. Так, в історико-педагогічних працях М. Маккавейського подекуди проглядаються й певні ліберальні погляди щодо станової рівності і допомогою бідним. Пишучи про заходи К. Ушинського в Смольному інституті, професор позитивно відзначив реформу педагога щодо запровадження семирічного навчання для обох частин цього закладу – шляхетних і нешляхетних дівчат, бо це «повинно було благотворно відбитися і в житті вихованиць, сприяючи знищенню традиційної різниці між ними» [608, с. 21]. Безумовно, лібералізм М. Маккавейського не виходив за межі консервативних переконань, спираючись на християнські цінності.

Підсумовуючи, відзначимо, що прихильних до консерватизму вітчизняних істориків педагогіки характеризувала особлива прив'язаність до традицій, причому до їхнього бачення традицій. Ідеї прогресу не завжди відкидалися та заперечувалися, але при цьому акцентували на охороні, продовженні і розвитку традицій. Це особливо помітно з праці С. Голубєва про Києво-Могилянську колегію у часи П. Могили (1890). Учений вів мову про розвиток, але особливо наголошував на збереженні традицій, корінних начал народного життя [243, с. 536]. Консерватизм як схильність до традицій підносив і закарпатський історик освіти Ю. Ревай (Юревич), будучи носієм власне ліберальних позицій. Проте, пишучи про мадяризацію населення Підкарпатської Русі (1928), наголошує, що не церква і церковні школи «спасли наш народ од цѣлковитого вынородовлення», а консервативність самого народу, який не прагнув освіти і письменності, й тому не відвідував угорські школи [1066, с. 252]. Дослідник освіти української діаспори в Бразилії о. В. Зінько (1960) позитивно розцінював консервативність (але «поступову, життєву») української еміграції в цій південноамериканській країні,

бо саме, вона, на його думку, давала можливість для плідної навчально-освітньої праці Церкви серед громад [401, с. 177].

Отже, 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, відстоюванні церковного шкільництва, визнанні самодержавства явищем природним і необхідним для російського суспільства. Такі візії обґрунтовувалися історичною традицією, потребою збереження або повернення до вічних цінностей.

3.3. Вплив соціалістичної ідеології та політичних реалій СРСР на український історико-педагогічний наратив

На вітчизняний історико-педагогічний наратив ХХ ст., безумовно, найбільший вплив справила соціалістична ідеологія у її радянському трактуванні. Соціалістична ідеологія – це ідеологічна доктрина, яка передбачала соціально-економічну організацію суспільства без класів і приватної власності. Соціалісти ставили за мету формування колективної, загальнонародної або державної власності як основу для побудови суспільного ладу, заснованого на справедливому розподілі матеріальних благ і духовних цінностей між усіма членами суспільства [538]. Відзначимо, що характерною рисою радянського соціалізму стало його утвердження в рамках тоталітарного політичного режиму.

Змістові компоненти соціалістичної ідеології радянського зразка не одразу заповнили науковий, зокрема й історико-педагогічний наратив. З цього приводу радянський партійний та освітній діяч Я. Ряппо у 1926 р. зазначав: «В головах учених, викладачів, інтелігенції ідеологія ще не відбула перевороту. Переворот на ідеологічному фронті відбувається пізніше, безперечно пізніше. Економіка й суспільство повинні реконструювати ідеї в нашій голові, реформувати й реконструювати зміст учбових закладів, мистецтва й науки. Нова економіка й

новий соціальний лад повинні дати зміст новій науці, новому мистецтву...» [820, с. VIII]. Щоправда, оновлення «змісту» науки відбувалося не завдяки економіці і соціальному устрою, а тотальному політично-ідеологічному тиску, який набирав обертів у 1920-х рр. і став майже абсолютним у наступні десятиліття.

Аналізуючи вплив політико-ідеологічних реалій Радянського Союзу на формування українського історико-педагогічного наративу, виокремимо такі найбільш значимі прояви радянського соціалістичного вчення у працях вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки.

1. *Декларування цілковитої підтримки та пропаганда успіхів радянської держави і правлячої партії.* Тоталітарний характер соціалістичної ідеології більшовицького зразка призвів до витіснення традицій реальної політичної критики дій влади. Замість неї в ідеологічному, а відтак і науковому дискурсі запанувало підкреслення успіхів (справжніх і вигаданих) правлячої партії і керівних органів держави, підтримка її політики.

Уже у відомій праці про розбудову народної освіти впродовж першого десятиліття існування радянської влади (1927) Я. Ряппо, славлячи «Жовтневу революцію», усіляко підносив політику радянських властей у сфері освіти та охорони дитинства. Усю провину за розорення, руїни, дитячу безпритульність і сирітство, «загальний занепад культури та здичавіння» під час так званої громадянської війни 1917–1920 рр. автор поклав на «денікінщину», «петлюрівщину», «білополяків», а роль цивілізованого визволителя, який поклав край народним стражданням відводив Червоній армії та комуністичній партії [819, с. 14–15].

Педагог О. Попів уже у 1933 р. твердив про розв'язання проблеми дитинства «на одній шостій земної кулі, в Країні рад», бо скинуто «владу капіталу» та «капіталістичну освіту», започатковано створення «нової родини», залучення дітей до суспільно-виробничої праці з метою комуністичного виховання, поєднання праці з навчанням, гімнастикою, політехнічним вихованням [765, с. 38–40]. Наступного року А. Зільберштейн заявив: «...ми створили

найпередовішу, найвищу культуру в усьому світі, втягуючи в культурну роботу мільйони трудящих, використовуючи всі кращі досягнення, що їх мала буржуазна культура» [400, с. 19]. О. Дзеверін у праці про педагогічні погляди В. Леніна (1934) запевняв, що весь СРСР як «ударна бригада світового пролетаріату і як державна форма пролетарського інтернаціоналізму» йде вперед до дальшого піднесення соціалістичного господарства і на цій основі йде до дальшого піднесення національних формою, соціалістичних змістом культур народів радянської країни [331, с. 17]. С. Збандуто у 1941 р. прославляв «Сталінську Конституцію» як «велику хартію народів», а також налагоджену в радянській країні систему виховання, запевняючи, що саме в «сталінську епоху» здійснилися мрії кращих мислителів людства про виховання всебічно розвинених людей [398, с. 11, 15]. На його думку, компартія на чолі з Й. Сталіним «дійсно поставила радянського вчителя на таку висоту, на якій він не стояв і не може стояти в жодній буржуазній країні» [398, с. 18]. Прикладів подібного пафосу у працях вітчизняних учених радянської доби можна наводити безліч.

Пропагандистські штампи та постійна загроза репресій змушували авторів вдаватися до цинічних тверджень. Так, О. Попів, пишучи одну зі своїх історико-педагогічних праць у 1933 р. (рік голодомору!), коли сотні тисяч українських дітей умирали від голоду, піднесено заявляв про суттєві відмінності між «минулим станом дитинства» та сучасним його становищем: «під ярмом капіталу з одного боку, – і тим як живе дитинство у нас, – з другого». За основу для порівняння він узяв смертність дітей у капіталістичному і в радянському суспільствах, процитувавши твердження Й. Сталіна, згідно з яким у СРСР дитяча смертність зменшилася у порівнянні з передвоєнним часом на 425 % [765, с. 40].

Надмірний вплив ідеологічно забарвлених пропагандистських гасел на історико-педагогічний наратив особливо виявився саме в 1930–1950-ті рр. Зокрема, С. Збандуто, аналізуючи педагогічні погляди О. Горького (1941), навів низку гасел про «людину як окрасу соціалістичного суспільства», «В нашій країні «все в людині – все для людини»» [397, с. 8–9]. «Людина в країні соціалізму

визнана самою дорогою із усіх цінностей. Турбота про людину, про підростаюче покоління, про його виховання – одне з центральних завдань всієї внутрішньої політики соціалістичної держави» [397, с. 8], – писав учений, транслуючи пропагандистські штампи. У подальші десятиліття пропагандистська традиція продовжувалася. Для ілюстрації наведемо слова Н. Калениченко, яка у праці про педагогічні погляди революційних демократів XIX – початку XX ст. (1967), вела мову про радянську країну як «авангард всього прогресивного людства», «чудову радянську дійсність» [443, с. 109–110].

Вплив пропаганди підштовхував учених до узагальнювальної редукції, яка полягала у спрощеному представленні складних явищ і процесів. Для прикладу, Д. Спиридонова (1974) заявила, що декрет про ліквідацію неписьменності з ентузіазмом зустріли всі трудящі [879, с. 20]. Відсутність вказівки на те, про яких трудящих (українських, російських, європейський і т.д.) йдеться, узагальнювальний займенник «всі» та сублімована згадка про ентузіазм власне й засвідчують пропагандистську природу цього твердження. Схожим прикладом є і опис І. Пухою вражень українських учителів від смерті В. Леніна. Він стверджував, що смерть більшовицького вождя потрясла вчительство України, і у цьому горі воно прийшло до усвідомлення: «Ми теж хочемо бути ленінцями» [779, с. 23]. Сублімований пасаж про ленінців і узагальнене означення «вчительство України» знову вказує на пропагандистський стиль науковця.

Ознакою ідеологічного впливу на політико-радянський наратив стала підкреслена увага до ролі партії більшовиків у боротьбі за народну освіту на початку XX ст. Жодна праця, присвячена історії педагогіки кінця XIX – початку XX ст., не обходилася без акценту на поглядах і діях більшовицького крила РСДРП щодо освітньо-виховної сфери. «Вирішальне значення для розквіту народної освіти, як і для всього дальшого розвитку російського, українського та всіх інших народів Росії, мала поява на історичній арені найбільш революційного в світі російського пролетаріату і його бойового авангарду – Комуністичної партії» [753, с. 11], – писав Г. Пінчук у 1954 р. Показовими у цьому контексті

були статті О. Дзеверіна (1955) та Г. Книша (1975): у першій показано виняткову роль більшовицької партії у боротьбі за народну освіту під час революції 1905–1907 рр. [336], у другій – вплив газети «Іскра» на учнівський рух в Україні 1900–1903 рр. [460].

У тих випадках, коли, з огляду на історичні факти, не можна було вести мову про прямий вплив російських більшовиків, учені підносили роль інших комуністичних партій. Так з'являлися твердження, що, для прикладу, боротьба за «визволення трудящих» і «народну освіту» на українських землях у міжвоєнній Польщі відбувалася під керівництвом Комуністичної партії Західної України та Комуністичної союзу молоді Західної України [280, с. 36; 378, с. 21; 1092, с. 73].

2. *Осудливе ставлення до політичних опонентів радянської держави.* Воно сформувалося в 1920-х рр., але у деяких історико-педагогічних працях ще не набуло виразно дихотомічних форм. Зокрема, директор Волинського ІНО П. Абрамович, пишучи історію цього закладу освіти (1926), оприлюднив свою доповідну записку до «петлюрівського уряду» з проханням затвердити Житомирський учительський інститут, його педагогічний склад, надати відповідні кредити і дати вказівки, «як поводитися з справою далі й що залишити, або поправити, бо ми взагалі лічимо, що при всіх наших добрих бажаннях, цілком підлягаємо вказівкам з центру...» [1, с. 10]. Тож у середині 1920-х рр. дослідник не побоявся показати свою лояльну позицію до уряду УНР у 1919 р. і готовність виконувати вказівки «центру» – «української влади Петлюри».

З другої половини 1920-х рр. оцінки ворожих радянській системі політичних режимів та ідеологій в українському історико-педагогічному наративі радянської доби стали більш радикальними і безкомпромісними. Так, Л. Єгорова, аналізуючи історичний розвиток дитячої літератури на західноукраїнських землях (1928), різко розкритикувала львівське видавництво «Світ дитини» за «націоналізм» і «буржуазність», бо в одному із закликів до дітей було використано поняття «Незалежна соборна Україна». Дослідниця наголосила, що це бажаний для «українських націоналістичних буржуазних кіл» соціальний

подразник [364, с. 215–216]. Над молитвою «Нам Україну верни, о Діво!», яку написала дитяча письменниця І. Блажкевич, Л. Єгорова саркастично посміялася, зауваживши, що слід «за існування УСРР згадати!» [364, с. 216–217]. Ця заувага засвідчує сприйняття авторкою ідеологічно-пропагандистського міфу: немає сенсу прагнути української держави, бо вона вже існує, і це – радянська Україна.

Українська державність 1917–1920 рр. перетворилася на об'єкт критики і насмішок, зображалася лише в негативних тонах. Так, Я. Ряппо (1927) вів мову про «український шовіністичний дух» Центральної ради та Генерального секретаріату [819, с. 10]. В. Арнаутов у короткому нарисі історії соцвиху в Україні (1927) у негативних тонах писав про «контрреволюційний режим Скоропадського», «Петлюрівщину» [30, с. 4–5]. Секретар ЦК КП(б)У А. Хвиля, висвітлюючи історію Київського університету (1936), запевняв, що українська «буржуазна» Центральна Рада сподівалася виховувати в університеті «вірних псів українського націоналізму» [995, с. 20–21].

Послідовною і різкою впродовж усього часу існування українського історико-педагогічного наративу радянської доби була критика царського режиму. Підкреслення його реакційності, антидемократичності, неналежної уваги до освіти, орієнтації на зросійщення, придушення визвольних рухів і свободи думки набули найбільшого поширення в працях істориків педагогіки. Правлячі особи Російської імперії неодмінно зараховувалися до класових ворогів, а їхня діяльність у 1920–1930-х рр. не знаходила позитивних оцінок. Згаданий А. Хвиля у своєму наративі про історію Київського університету (1936) навіть зазначив: царською Росією правили «багато коронованих ідіотів» [995, с. 21].

Водночас зауважимо, що СРСР подекуди сприймався радянськими істориками педагогіки як певне геополітичне продовження колишньої Російської імперії. «Колишню Російську імперію, – зазначив у 1927 р. Я. Ряппо, – гнобительку свободи інших країн, тепер перетворено в цитадель усіх пригноблених, в союзницю і захисницю всіх народів, що змагаються до свого визволення» [819, с. 4]. Попри акцент на соціалістичних перетвореннях, у цьому

вислові партійного діяча та історика освіти помічаємо уявлення про політичну тяглість між двома державами, ментальне мапування «батьківщини пролетаріату» у рамках старих імперських кордонів.

Поряд з Російською імперією об'єктом критики в наративах радянських істориків педагогіки часто виступала Австрійська (Австро-Угорська) імперія, якій дорікали за асиміляторську національну політику. У 1939 р. С. Чавдаров у праці «Школа в Західній Україні» вів мову про урядову політику «нацьковування» народів, які населяли Австрію, один проти одного. Навіть позитивні кроки влади (дозвіл навчати дітей рідною мовою, видання книжок національними мовами) автор подавав як вимушені кроки [1025, с. 21]. Вчений не забув дорікнути колишній імперії Габсбургів і щодо антиросійського спрямування зовнішньої політики [1025, с. 22]. Пізніше О. Дзевєрін у статті про педагогічні погляди І. Франка (1955), назвав Галичину «фактично австрійською колонією» [341, с. 13]. Дослідник навів антиавстрійські інвективи І. Франка, зокрема процитував 44-й сонет зі збірки «Зів'яле листя» («О, Австріє! Де ти поставиш стопи») [341, с. 14]. Відтак змалював мало не важке становище українського населення, яке начебто було позбавлене можливості навчати дітей рідною мовою не тільки в середній і вищій школі, але і в переважній частині початкових шкіл.

У роки Другої світової війни в історико-педагогічний наратив увійшли негативні оцінки ворожих на той час Радянському Союзові держав. Уже восени 1939 р., коли відбулася анексія східних терен Польської держави (Західної України і Західної Білорусі), С. Чавдаров в одній із статей ганьбив і принижував польський уряд як уряд поміщиків, що не давав гроші на освіту, а викачував їх з народу на утримання чиновників і величезної, але нікудишньої армії [1025, с. 23]. Різко розкритикував учений і польську систему освіти, особливо зміст навчальних планів і програм гімназій. Ідеологічно-пропагандистський настрій дослідника передають такі твердження: «Зникла утворена у Версалі держава польких поміщиків. Розвалився картонний будинок, що звався Річчю Посполитою» [1025, с. 29]. До не менш образливої мови пізніше вдався й М. Грищенко у праці про

розвиток освіти в західних областях УРСР (1960). Він стверджував, що польську державу очолювала «наскрізь прогнила і продажна кліка ренегатів, провокаторів і шпигунів» [280, с. 14].

Сформована в радянському ідеологічному дискурсі за роки німецько-радянської війни антигітлерівська та антинімецька риторика також увійшла й до історико-педагогічних праць українських учених. Уже Г. Жураківський на початку 1940-х рр., пишучи студію про середньовічні університети в епоху Відродження, вів мову про «велику перемогу», яку здобули прихильники чеської національної культури над «німецьким світом», бо у 1409 р. німецькі професори і студенти були вигнані з Празького університету [1012, арк. 3]. Й. Селіханович у праці про педагогічне значення поглядів В. Леніна на дисципліну (1946) знайшов можливість затаврувати гітлерівську «третю імперію» [844, с. 13]. С. Чавдаров (1946) наголошував на тому, що Німеччина викликала «особливу огиду» в К. Ушинського [1033, с. 18]. Подібні пасажі доволі часто зустрічалися на сторінках історико-педагогічних праць українських дослідників.

В умовах військово-політичного та ідеологічного протистояння СРСР і країн «соціалістичного табору» західному світові, яке увійшло до історії під назвою «холодної війни», в українському радянському історико-педагогічному наративі традиційними стали інвективи проти США та інших західних країн. Зокрема, М. Ніжинський у статті про педагогічні погляди А. Макаренка (1949) заявляв: «Американській буржуазії вигідно послабити суверенність якнайбільшої кількості країн, послабити патріотичні почуття народів, щоб було легше нав'язувати їм своє ярмо» [685, с. 15]. Антиамериканська риторика з'явилася в історико-педагогічних статтях Г. Пінчука [754, с. 11–12] та С. Чавдаров [1032, с. 31] та багатьох інших авторів.

3. Критика й невизнання усіх інших політичних ідеологій, які хоча б чомусь суперечили соціалістичній доктрині «марксистсько-ленінського».

Історики педагогіки в умовах становлення тоталітарного суспільства перейняли ідеологічне протистояння радянських партійно-політичних ідеологів із

західними соціал-демократичними рухами. Так, М. Левіна у 1933 р. виступила з викривальною статтею історико-педагогічного і полемічного характеру щодо фальсифікацій марксизму у галузі освіти. Дослідниця цілковито розкритикувала соціал-демократів міжвоєнного періоду за начебто «остаточний відхід від Маркса», схильність до фашизму, формування шкіл, зміст освіти в яких «діаметрально протилежний» марксистським настановам про навчання і виховання [561, с. 146, 148–149].

У 1938 р. А. Слуцький вдався до критики соціал-реформістських партій, які входили до II Інтернаціоналу, назвавши їх угодовськими. Особливо критикував християнсько-соціалістичні партії. На його думку, у самій назві цих політичних організацій міститься неприхована суперечність, бо «...соціалізм і християнство можна з'єднати тільки ціною цілковитого збесмислювання ідей соціалізму» [861, с. 54]. Я. Ряппо у 1927 р. ідеологію соціал-революціонерів та меншовиків визнав найшкідливішою та найворожішою до «могутнього руху», що спричинив «Жовтневу революцію» [821, с. 13]. Т. Чугуєв, описуючи погляди В. Леніна на вчительство колишньої Росії (1941), зазначив: «...есерівська партія була найзлішим ворогом Жовтневої революції» [1048, с. 10]. Європейські соціал-демократичні партії початку XX ст. С. Литвинов у праці про педагогічні погляди Н. Крупської (1949) назвав опортуністичними, приписавши їм «витончену оману трудящих» [574, с. 15].

Традиційним ворогом соціалізму вважалася ліберальна ідеологія, тож на багатьох працях з історії педагогіки позначився зневажливий рефрен щодо лібералізму. Зокрема, Я. Ряппо у 1927 р. таврував «ліберально-демократичну буржуазію» початку XX ст. за начебто відсутність шляхів розв'язання національного питання в їхній ідеології, вів мову про «брехливі гасла ліберальної демократії» [821, с. 8, 13]. С. Збандуто у статті про педагогічні погляди М. Чернишевського (1939) зневажливо відгукувався про лібералів [396, с. 36, 45]. В. Дем'яненко (1941), аналізуючи педагогічну діяльність М. Пирогова в Одесі, навів слова В. Леніна про лібералів як ідеологів буржуазії, які хочуть звільнити

Росію зверху, не руйнуючи монархії, про страх лібералів перед революцією і рухом мас [313, с. 52].

Антиліберальні випадки продовжувалися і після Другої світової війни. Зокрема С. Чавдаров у статті про погляди К. Ушинського (1946) писав про «справжні мотиви ліберальних освітніх заходів експлуататорських класів» [1033, с. 18], звісно, маючи на увазі начебто антидемократичність цих мотивів. О. Дзеверін, аналізуючи педагогічні погляди А. Чехова (1954), вважав, що російський письменник високо піднісся над «обмеженим рівнем лібералізму», виступивши з протестом проти теорії «малих справ» [343, с. 18]. Л. Пятко (1974), пишучи про Всеросійський з'їзд з народної освіти 1913–1914 рр., визнав, що ліберальна частина буржуазії і поміщиків виступала за «деяке поширення освіти». Проте одразу вказав: таке «підкування» (sic!) було викликане не стільки інтересами буржуазії, скільки невпинним зростанням революційного руху [782, с. 42]. Тож ж дослідник позбавив самостійного значення навіть цю частину лібералів, цілковито приписавши їхні ініціативи впливові іншого політично-ідеологічного чинника.

Об'єктом критики став й український ліберальний рух другої половини XIX ст., який відзначався виразним національним забарвленням. В. Борисенко (1980) зобразив українських лібералів лише позірними борцями проти національного гноблення, людьми, котрі «прикривались» загальнонаціональними інтересами і намагалися «відвернути увагу трудящих мас від пекучих соціально-економічних і політичних проблем», зміцнити позиції панівних верств України [100, с. 102]. У непривабливих тонах автор змалював «громади» – організації «ліберально-буржуазної інтелігенції», які начебто й боролися за освіту народу, але у своїх інтересах [100, с. 102–104]. Зрештою, лібералів учений затаврував лєнінським поняттям «лицемірні торгаші» [100, с. 153].

Історико-педагогічний наратив українських учених заповнили випадки проти «внутрішніх ворогів» соціалістичної ідеології, погляди яких не співпадали з візіями радянських лідерів. Одним із перших об'єктів постійних ідеологічно-

пропагандистських інвектив став «троцькізм», котрий з подачі Й. Сталіна визнано відхиленням від ленінського вчення. Про складні перипетії внутрішньопартійної та ідеологічної боротьби в СРСР свідчить праця А. Зільберштейна, присвячена педагогічним поглядам В. Леніна (1934). Професор вів мову про «величезні історичні перемоги», досягнуті під проводом компартії, яка в боротьбі за «генеральну ленінську лінію» розтрощила «контрреволюцій троцкизм», боролася на два фронти проти правого опортунізму, «лівацьких закрутів» та примиренства [400, с. 9]. Накинувся і на «право-опортуністичні установки» М. Бухаріна, котрий начебто неправильно розумів диктатуру пролетаріату [400, с. 11].

Поряд з цим у 1930-і рр. до історико-педагогічних праць вітчизняних дослідників проникла ідеологічна критика усіляких «ухилів». Так, А. Зільберштейн у 1934 р. взявся викривати «націоналістичний ухил» М. Скрипника, який, за словами професора, сприяв «контрреволюційній діяльності українських націоналістів» [400, с. 14–15]. Ідеологічну критику візій М. Скрипника впровадили до своїх наративів О. Дзевєрін (1934) [331, с. 9] та С. Чавдаров (1935) [1023, с. 39].

У 1930-ті рр. об'єктом критики стали ідеології фашизму та націонал-соціалізму. Антифашистська пропаганда, яка зросла в СРСР після приходу до влади в Німеччині нацистів на чолі з А. Гітлером, проникала й до історико-педагогічних праць. У статті О. Попіва (1933) здійснено випад проти фашистських організацій різних країн, які «намагаються з дітей трудящих вербувати собі вірних яничарів фашизму» [765, с. 21]. С. Чавдаров (1935) ганьбив німецький фашизм за впровадження навчальної дисципліни «расознавство» та увів до свого наративу пропагандистський вислів: «Фашизм – могильщик культури...» [1023, с. 44]. Критика фашизму, нацизму як ідеологічний сегмент науково-історичного наративу зберігалася впродовж усього існування радянської історико-педагогічної науки.

Ще одним об'єктом ідеологічної критики радянських ідеологів був «український буржуазний націоналізм», який поєднували з фашизмом. Історики

педагогіки у своїх працях також взялися «громити» його, часто використовуючи при цьому політико-партійні штампи. Так, А. Зільберштейн (1934) вів мову про «...зв'язок недобитків української буржуазії зі старими вождями української контрреволюції, з німецькими фашистами та польськими поміщиками» [400, с. 14]. Особливо обурила автора «рознуздана інтервенціоністська кампанія проти робітників і селян України», яку проводили за кордоном у той час (де якраз писали про голод в Україні). Зрештою дослідник об'єднав в одну групу «троцькістів», «гітлерівських наймитів з української військової організації», «рештки» українських есерів і соціал-демократів [400, с. 14].

У 1934 р. побачила світ викривально-пропагандистська стаття І. Хаїта «За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії». У ній автор накинувся на сформовану у 1920-х рр. «харківську педагогічну школу» (І. Сколянський, О. Залужний, О. Попов), назвавши її школою «українського фашизму» – та «рідною сестрою педагогічних шкіл німецького, італійського, українського закордонного та іншого фашизмів» [984, с. 15]. Один із підрозділів праці І. Хаїта мав метафоричну назву «Про чорта жовтого та чорта синього» [984, с. 21–30], а стиль нагадував пасквіль. Відзначимо, що подібне ідеологічне означення («націонал-фашистська педагогічна школа») для харківських педологів у 1935 р. вжив і С. Рубінштейн [803].

Критика українського націоналізму як ідеології набрала обертів після Другої світової війни, коли в західних регіонах України розгорнувся визвольний рух під проводом ОУН і УПА. До ідеологів націоналізму радянські чиновники, а услід за ними і науковці, зарахували у той час уже покійного главу Української греко-католицької церкви А. Шептицького. Тут їм часто ставали в нагоді дискусія І. Франка з митрополитом на початку ХХ ст. Так, С. Чавдаров у 1946 р. намагався подати начебто різку критику українським письменником поглядів провідника унійної церкви [1029, с. 5]. Відтак професор наголосив, що І. Франкові був чужим будь-який націоналізм, «який так насаджувався в Галичині» [1029, с. 8].

Оскільки на західноукраїнських землях у 1940 – на початку 1950-х рр. під гаслами націоналізму діяло збройне підпілля, то в історико-педагогічні праці радянських авторів закономірно вмонтовувалися відповідні політико-ідеологічні тези. Зокрема, Г. Пінчук (1949) запевняв: трудящі західних областей переконалися в тому, що «українські буржуазні націоналісти» – це «жорстокі, підступні вороги українського народу, шпигуни й наймити імперіалістичних держав, які домагаються того, щоб занапастити український народ, продати його в кабалу іноземним імперіалістам-хижакам» [754, с. 9]. Ю. Ступак у статті про педагогічні думки М. Коцюбинського (1953) приписав українським націоналістам служіння царському уряду і відданість монархії [896, с. 24–25]. Ще химернішим виявилось твердження М. Грищенка (1960), згідно з яким «українські буржуазні націоналісти» були «надійними помічниками польських окупантів на західноукраїнських землях» у міжвоєнні роки [280, с. 34]. О. Кондратюк (1979) зобразив «українських буржуазних націоналістів» спільниками гітлерівців та «бандитами» [476, с. 13, 14].

До ідеологічної боротьби проти українського націоналізму долучали й образи та авторитет національних геніїв. Так, О. Мазуркевич (1954) підкреслив, що Т. Шевченко виступав проти «українських буржуазних націоналістів» [604, с. 26], а І. Ходорківський (1954) запевняв: український поет свій «Буквар» протиставляв «буржуазно-націоналістичній, антинародній за своїм спрямування «Граматці» Куліша» [998, с. 61]. Згодом О. Мазуркевич (1963) зобразив начебто негативне ставлення Х. О. Алчевської до «українських буржуазних націоналістів» [598, с. 67–68]. В. Смаль (1971) стверджував, що Леся Українка осуджувала «буржуазно-націоналістичних діячів», які «спекулювали на темряві свого народу» і «базікали» про науку на національному ґрунті і народну освіту [865, с. 37–38].

4. *Схвалення ідеологічних віянь та політичних кампаній в національно-культурній сфері.* Традиційним для українського радянського історико-педагогічного наративу стало постійне підкреслення про реалізацією правлячою партією і урядом саме «ленінської національної» політики.

Зокрема, в умовах проведення політики коренізації, яка в українських умовах отримала назву «українізації», чимало авторів історико-педагогічних праць наголошували на негативному впливі зросійщення – «русифікації» українського та інших народів колишньої Російської імперії. Так, Я. Ряппо у 1927 р. писав про розв'язання в СРСР національного питання. Переведення школи на рідну мову навчання він зараховував до тих історичних явищ, які творили історичну добу радянської школи. «Усувається спадщину царської русифікації, відроджується українська культура й міцніє, завдяки їй, вплив радянської влади серед трудящих мас, особливо на селі. Перед нашими очима йде успішне культурне розкрепачення не тільки українського народу, а й усіх національних меншостей на території УСРР» [819, с. 7], – писав Я. Ряппо, назвавши часи коренізації величезним історичним переломом. Г. Жураківський (1930) у праці про основи освітньої діяльності старої Київської громади у другій половині XIX ст. поставив зросійщення на один щабель з полонізацією, вказавши на їх загрозу для «української справи» [373, с. 135].

У зв'язку зі згортанням українізації у 1930-х рр. посилювався акцент на зросійщенні під претекстом інтернаціоналізму. М. Григор'єв цитував відому марксистську тезу про відсутність батьківщини у робітників. Транслюючи ідеологічні постулати, дослідник зазначав, що національна відокремленість і протилежність інтересів різних народів уже тепер зникають через розвиток буржуазії, всесвітній ринок. А панування пролетаріату ще більше прискорить їхнє зникнення. Зі зникненням класового антагонізму всередині націй зникнуть і ворожі взаємини поміж націями [263, с. 14].

З огляду на нападки на «український буржуазний націоналізм» поняття українськості у середині 1930-х рр. набуває все більш негативного змісту. А. Хвиля у статті про Т. Шевченка (1935), зокрема, відзначив: «На допиті в 3-му відділі «его императорского величества канцелярии» всі українські Куліші, Білозерські, Костомарови та ін. впали навколішки перед катами трудящих мас і визнали за свій ідеал силу і міць імператорської Росії. Всі вони відхрещувалися

від Шевченка і клялися у вірності Миколі І» [1996, с. 5]. Підкреслення українськості зазначених членів Кирило-Мефодіївського братства виявляли не так національні, як політичні погляди автора й були зроблені на вимогу політичного моменту, коли згорталася українізація і все українське за змістом (а не за формою) вважалося ворожим, буржуазним.

Під впливом ідеології автори історико-педагогічних праць усе частіше підкреслювали єдність українців і росіян, а позитивну оцінку надавали тим процесам, явищам, ідеям і особистостям української історії, які мали зв'язок з Росією. Так, уже згаданий А. Хвиля усіяко підкреслював зв'язки Т. Шевченка з російськими «революціонерами-демократами» М. Чернишевським, М. Добролюбовим та іншими, відзначав, що видатний поет виступав з ними «єдиним фронтом» [1996, с. 6]. Протиросійські вислови Т. Шевченка подав в ідеологічно правильному форматі: Т. Шевченко «був проти царської Москви, проти тієї Москви, яка гнітила і російські, і українські трудящі маси» [1996, с. 7].

Наприкінці 1930-х рр. відбулося повернення національного дискурсу до політики пам'яті радянської держави, а відтак і науково-історичного наративу. Проявом цього стали п'єса О. Корнійчука «Богдан Хмельницький», святкування 125-річчя від дня народження Т. Шевченка, патріотичний фільм І. Савченка «Богдан Хмельницький», низка літературних творів на козацьку тематику й зрештою теза про «великий український народ», котра набула поширення в радянських засобах масової інформації у зв'язку з приєднанням західноукраїнських земель у 1939 р. [366, с. 47–54].

Цікаво, що поверненню українських національних акцентів до наукової та публіцистичної думки сприяли й опанування та трансляція радянськими властями у другій половині 1930-х рр. дореволюційних націоналістичних тез про «великий російський народ». У 1936 р. газета «Правда» спочатку вжила поняття «перший серед рівних», а вже наступного року з'явилося глорифікаційне «великий російський народ» [1078, с. 139]. Ще на початку 1939 р. М. Кругляк опублікував у журналі «Комуністична освіта» статтю, в якій підносив «вільнолюбивий

героїчний російський народ» [527, с. 83]. У 1941 р. поняття «великий російський народ» в одній з історико-педагогічних статей ужив С. Збандуто [397, с. 39].

У сфері українсько-російських відносин ідеологічна лінія спрямовувала вчених до підкреслення «споконвічної» дружби двох народів, телеологічного спрямування української історії (закономірним результатом розвитку українського народу вважалося об'єднання з російським народом), представлення російського народу як рятівника свого «меншого брата» від поневолення. Так, С. Чавдаров у статті про минуле шкільництва на західноукраїнських землях (1939) запевняв: «У важкій боротьбі з польською шляхтою український народ звертав свої погляди до єдинокровних братів по той бік Збруча. Поет Федькович, великий поет і учений Західної України Іван Франко і багато інших відчували гарячі симпатії до російського народу, до російської культури» [1025, с. 22].

Повернення до національного дискурсу при збереженні класових візій змушувало авторів писати цілковиті нісенітниці. Той же ж С. Чавдаров, розуміючи, що у 1939 р. почалася радянсько-польська війна, намагався традиційно знайти у ворожій країні експлуатований клас. Він зауважив: «Трудяща молодь Польщі ненавиділа свою державу, пригнічувачів народу, ненавиділа польську школу» [1025, с. 29].

Проте політико-ідеологічна кампанія з часткової реабілітації національної історії була обмежена та, як зауважив В. Яремчук, співіснувала з подальшим розгортанням ідеології російської величі. Вона була припинена вже 1944 р., коли політичних цілей Кремля було досягнуто [1078, с. 146]. У роки «ждановщини» – політико-ідеологічної кампанії в СРСР (1946–1949), спрямованої на критику космополітизму, націоналізму, орієнтації на західні цінності і взірці, відбулося повернення до лінії жорсткого російськоцентризму.

Боротьба зі схилянням перед Заходом, яка розгорнулася в той час, спонукала дослідників навіть у поглядах вітчизняних педагогів знайти протистояння цим «гріхам». Зокрема, С. Чавдаров у 1946 р. запевняв, що К. Ушинський «...добре розумів інтернаціоналізм науки і готовий був

використовувати все найкраще, все передове зі світової науки. Але він ніколи не плазував ні перед чим іноземним тільки тому, що воно іноземне» [1033, с. 20]. Навіть після згортання «ждановщини» цей дискурс продовжував панувати в педагогічній історіографії. Так, М. Григор'єв, аналізуючи педагогічні візії М. Чернишевського (1953), запевняв, що філософське мислення останнього було цілком оригінальним, вільним від запозичень з філософських концепцій Заходу. Автор підносив критику російським «революційним демократом» ідеалістичної філософії Г. Гегеля та ставив його «на голову вище від тогочасних західноєвропейських соціалістів-утопістів» [266, с. 20].

У 1948 р. С. Чавдаров підносив ідеї А. Жданова щодо боротьби з «безрідним космополітизмом» [1026, с. 7]. Наступного року в редакційній статті журналу «Радянська школа» з красномовною назвою «За більшовицьку партійність у педагогіці» різко критикувався космополітизм у педагогічній науці [377, с. 3]. Особливу увагу присвячено зборам в АПН РРФСР, на яких «було викрито немало фактів проникнення космополітичних ідей в педагогічні науки», зокрема в історико-педагогічні праці Є. Мединського та Г. Жураківського. Відтак наголошувалося, що серед науковців-педагогів дуже слабо розвинута гостра більшовицька критика і самокритика [377, с. 4].

Для авторів історико-педагогічних праць важливим стало підкреслення негативного ставлення до буржуазної, західної педагогіки. М. Ніжинський у праці про педагогічні погляди А. Макаренка особливо наголошував, що радянський педагог «горів ненавистю до ворогів радянського устрою, до всього чужого, буржуазного, до всього наносного й шкідливого» [685, с. 15]. В умовах «ждановщини» українські історики педагогіки намагалися конструювати образ педагогів минулого як ревних борців з космополітизмом та західною культурою. Таким, для прикладу, постає Т. Шевченко в статті С. Чавдарова (1949). Професор підкреслив, що видатний поет «віддавав рішучу перевагу» творам російської літератури перед творами літератури іноземної, набагато вище від закордонних авторів цінував російських письменників [1036, с. 33].

Складовою частиною «ждановщини» в Україні була критика ідей «націоналістичної школи» М. Грушевського. Свій відбиток ця кампанія знайшла і в історико-педагогічних працях. Зокрема, О. Дзеверін у рецензії на дослідження львівського науковця Г. Паперної про педагогічні погляди І. Франка дорікнув авторці за неправильне бачення класових сил в Галичині, зокрема протиставлення українського селянства лише польським землевласникам. «Тут безсумнівно виявився уїдлиний вплив ідейок з гнилої буржуазно-націоналістичної концепції М. Грушевського» [328, с. 60–61], – констатував О. Дзеверін. На його думку, Г. Паперна у прихованій формі пропагувала «грушевщину» [328, с. 61]. Відзначимо, що осуд поглядів і праць М. Грушевського стали невід’ємним атрибутом наративу українських радянських істориків педагогіки у наступні десятиліття. Зокрема, В. Смаль (1966) писав про «буржуазного націоналіста Грушевського», якому протиставляв І. Франка як Великого Каменяря [866, с. 145].

Слова Й. Сталіна про «великий російський народ» та його роль у перемозі над нацизмом тиражувалися у працях істориків педагогіки. С. Чавдаров 1947 р. у нарисі історії радянської школи писав про згуртування «навколо найвидатнішої нації, навколо великого російського народу» [1034, с. 29–30]. Учений повторив ідеологічне кліше: «...великий російський народ першим скинув з себе експлуататорське ярмо і показав усім народам Росії шлях до соціалізму, до будівництва нового життя, без поміщиків і капіталістів» [1034, с. 31].

Одним із результатів національної політики державно-партійного керівництва Радянського Союзу стало акцентування міфу спільної вітчизни. У працях істориків педагогіки це проявилось у відсутності бачення в минулому чітких кордонів між українською і російською педагогікою. Зокрема, С. Чавдаров в одній із праць наголосив, що ідеї К. Ушинського живили педагогічну діяльність І. Ульянова, В. Водовозова, І. Стоюніна, М. Бунакова, Д. Тихомирова, В. Вахтерова, Б. Грінченка, Х. Алчевської і багатьох інших «видатних представників вітчизняної педагогіки» [1033, с. 23]. Тож до вітчизняної педагогіки С. Чавдаров зарахував спочатку російських, а потім українських педагогів.

Ідеологічні підходи щодо українсько-російських стосунків привели до популяризації в історико-педагогічних текстах слів В. Леніна: «При єдиній дії пролетарів великоруських і українських вільна Україна м о ж л и в а , без такої єдності про неї не може бути й мови» (виділено С. Чавдаровим. – Авт.) [1034, с. 39]. С. Чавдаров з цього приводу у 1947 р. заявив, що цей «мудрий висновок» блискуче ствердила історія, бо тільки спільна з російським народом та за його «братерською допомогою» боротьба проти поміщиків і капіталістів, іноземних загарбників могла забезпечити свободу й незалежність українського народу, дати йому свою радянську державність. Самовіддана братерська допомога «великого російського народу» та інших народів СРСР, за словами професора, врятувала український народ від німецького рабства. Лише з їх допомогою і лише в межах СРСР могло здійснитися об'єднання всіх українських земель в єдину українську радянську соціалістичну державу [1034, с. 39–40].

У зв'язку з наближенням 300-ї річниці з дати проведення Переяславської ради та укладення українсько-російської угоди посилювалися акценти на «віковичній дружбі» українського народу з російським, «спільному корінні» тощо. У вересні 1953 р. в журналі «Радянська школа» з'явилася стаття О. Іванова про історичне значення «возз'єднання» України з Росією. Автор, підкресливши дружбу двох народів, писав про начебто єдність історичної долі російського і українського народів, їх спільну віковичну боротьбу з внутрішніми і зовнішніми ворогами, неоціненну допомогу, яку подавали народи Росії українському народові [415, с. 20]. І звісно ж, пролунала російськоцентрична ідеологічно сконструйована теза про народ-месію: «На протязі своєї багатовікової історії російський народ відігравав велику роль у створенні передової культури народів нашої країни. В силу історичних обставин на його долю випала прогресивна справа об'єднання багатьох національностей в єдину централізовану державу і подання допомоги іншим братнім народам у боротьбі за свою свободу і незалежність» [415, с. 20].

Політико-ідеологічна кон'юнктура 1930–1950-х рр. лягла в основу «Тез про 300-річчя возз'єднання України з Росією (1654–1954 рр.)», затверджених

ЦК КПРС. Як зазначає В. Яремчук, їх головна ідея – твердження про виняткову роль і «величезне значення дружби з великим російським народом» на всіх етапах українського минулого. «Тези» пропонували науковцям дивитися на хід української історії з позицій «тісних історичних зв'язків українського народу з російським народом», а не з погляду соціально-економічного розвитку та класової боротьби, як би мало бути відповідно до марксистської інтерпретації історії. Показово, що сам термін «класова боротьба» в документі не трапляється жодного разу [1078, с.155].

Уже в історико-педагогічній статті Г. Пінчука (1954) здійснено спробу викласти схему історії освіти та педагогіки в Україні відповідно до «Тез» [753, с. 3–12]. Репрезентацію головних положень «Тез» бачимо і у виданих 1954 р. наративах М. Даденкова [305], П. Пелех [727], О. Астряба [35], І. Дем'янчука [312], О. Бабенка і Є. Сульженка [36], С. Чавдарова [1037] та багатьох ін. У наступні роки й десятиліття іделогічна догматика «Тез» зберігала свій вплив на український історико-педагогічний наратив радянської доби.

У 1960–1980-х рр., з огляду на ідеологічний міф про витворення «нової історичної спільноти – радянського народу», в історико-педагогічному наративі науковців радянської доби з'явилися виразні акценти на «дружбі народів». Учені почали дошукуватися прикладів цієї дружби, зокрема у сфері минулого освіти та педагогічної думки. Проявом вказаної тенденції стала, наприклад, стаття В. Заслуженюка (1973), де автор намагався показати, як у міжвоєнний період відбувалося виховання радянських учнів у дусі «дружби народів СРСР». Крім традиційного славослів'я на честь «ленінської національної політики», вчений доводив, що комуністична партія у той час виховувала глибокі почуття патріотизму і дружби народів [392, с. 20]. У такому ж дусі написана стаття В. Фарфоровського (1975) [933]. Поняття «патріотизму» та «інтернаціоналізму» у дискурсі зазначених авторів діалектично доповнювали одне одного.

5. *Сприйняття телеолологічного конструкту, згідно з яким кінцевою метою суспільних перетворень є комунізм.* Бачення цієї мети привнесло до

історико-педагогічних праць і відповідне трактування історичного шляху побудови «світлого майбутнього».

Спочатку у працях істориків педагогіки з'явився концепт «перехідного періоду від капіталізму до соціалізму», пов'язаного з необхідністю перебудувати економічне, політичне та культурно-духовне життя в умовах «диктатури пролетаріату». Так, Я. Ряппо, конструюючи завдання «науково-методичної роботи» для українських вчених, зокрема педагогів, наголошував: тепер при нових умовах, коли панує робітничий клас і селянство, будується соціалістичне господарство, не можуть існувати старі феодальні та капіталістичні школа, наука і мистецтво [820, с. VII]. Він закликав до боротьби проти старих соціальних замовлень у науці, а також застарілих форм і категорій мислення вчених, втім не вимагав радикальних перетворень від працівників науки, розуміючи, що не може бути раптового перевороту «в головах людей науки й викладачів» [820, с. IX]. Я. Ряппо бачив процес методологічних змін у науковій роботі як природний і поступовий процес, детермінований розвитком нової соціалістичної економіки. Безумовно, таке трактування було одним з результатів сприйняття ідеї перехідного періоду.

Після прийняття Конституції СРСР 1936 р., в якій проголошувалося, що соціалізм в Радянському Союзі в основному збудований (а відповідно, «диктатура пролетаріату» – пройдений етап), історики-педагогіки знову ж сприйняли новий концепт і неодноразово викладали його на сторінках своїх праць.

У 1961 р. на XXII з'їзді КПРС було схвалено нову програму партії, в якій йшлося про побудову комуністичного суспільства. У доповіді М. Хрущова на цьому з'їзді йшлося про досягнення цієї мети за 20 років. Відтак зазначена ідеологічна риторика потрапила й до праць істориків педагогіки. С. Литвинов, досліджуючи педагогічні погляди Н. Крупської (1962), під враженням від рішень з'їзду заявив: «Тепер наша піонерія разом з усім народом будує комунізм» [573, с. 36]. Вочевидь подібна сублімація вплинула і на М. Ніжинського, який у 1963 р. зазначив: «Важко знайти слова і образи, щоб всеосяжно сказати про завтрашній

день. Ми знаємо і віримо в те, що це буде час, напоєний сонячним світлом комунізму. І люди житимуть за законами краси цього суспільства» [690, с. 15]. Про «еру побудови комунізму» писав і Л. Драголі (1963), аналізуючи «Педагогічну поему» А. Макаренка [353, с. 37]. Схожі топоси з'явилися в історико-педагогічних працях Б. Корнілова [493], Ф. Науменка [680, с. 49], М. Гриценка [315, арк. 15]. Останній, процитувавши програму КПРС 1961 р., запевнив, що молоде покоління «буде жити при комунізмі» [315, арк. 17].

Чільним державним і партійним діячам СРСР доволі швидко стало зрозуміло, що поставлені цілі є нереальними, тому вже 1967 р. до політико-ідеологічного обігу було впроваджено поняття «розвинутий соціалізм». Новий концепт не одразу увійшов до історико-педагогічного наративу, деякий час учені продовжували актуалізувати потребу дослідження педагогічного минувшини з огляду на «побудову комунізму». Проте у 1979 р. з'явилася стаття О. Завадської, в якій вказувалася необхідність впровадження ідей В. Леніна до освітньої практики «розвинутого соціалістичного суспільства» [379, с. 11, 15]. Апеляцією до потреб «розвинутого соціалізму» сповнені праці О. Яременка про педагогічні ідеї К. Маркса (1983) [1077, с. 17], Л. Кремень про погляди Р. Оуена на виховання (1983) [521, с. 94] тощо.

6. *Виразна антирелігійна і антиклерикальна позиція.* Формально атеїзм не був складовою частиною соціалістичної ідеології, однак насправді саме він підтримувався владою на противагу релігійним світоглядно-ціннісним системам. Тим більше, що серед громадськості пропагувалася праця В. Леніна «Про ставлення робітничої партії до релігії» (1909). У ній більшовицький лідер процитувавши відомий вислів К. Маркса про релігію як «опіум для народу», наголошував: «Ми повинні боротися з релігією. Це – азбука всього матеріалізму і, відповідно, марксизму» [567, с. 418].

Задекларована державною владою свобода антирелігійної пропаганди звісно проникла і в педагогічну науку. Для прикладу, 1924 р. у щомісячному журналі Одеського губернського відділу народної освіти «Наша школа» з'явилася стаття

Д. Третьякова «Наука і релігія». Обвинувативши церкву в контрреволюційності і замкнутості, автор заявив про непримиренність науки і релігії, бо перша начебто «створила струнке вчення про всесвіт, яке виключає будь-яку можливість божества» [921, с. 161]. На його думку, християнство і юдаїзм були створені класами, а історичний матеріалізм указав на виникнення релігії як ідеологічної надбудови над соціально-економічними формаціями і «фантастичне відображення в умах неосвічених мас земних людських ставлень до природи і суспільства». Висловивши кілька тез про незалежність моралі від релігії, автор дорікнув останній за «ув'язнення» моральності [921, с. 164].

Попри все, у перші роки радянської державності ідеологічні антицерковні і протирелігійні гасла лише де-не-де проникали в історико-педагогічний наратив. Зокрема Г. Коркушко (1926) обвинувачував царський уряд у запровадженні елементів клерикалізму, бо у 1862 р. імператорським указом усі школи духовного відомства залишили за духовенством, а не передали Міністерству народної освіти [490, с. 5]. Наступного року О. Водолажченко, описуючи події з історії Харківського колегіуму XVIII ст., зазначила: під час свят та у неділю учнів примушували ходити до церкви, а після того слухати тлумачення катехизму [149, с. 118]. Якщо в першому випадку автор непрямо критикував поєднання церкви й держави, вочевидь, вважаючи його протиправним, то у другому дослідниця вже акцентувала на цінності свободи совісті, котру, на її думку, порушували шляхом примусу до релігійних практик. Ці дискурси були адекватними до політичного ставлення державної верхівки в СРСР щодо церкви та релігії у 1920-х рр., коли на законодавчому рівні все ще визнавалася свобода релігійної (і антирелігійної) пропаганди та свобода совісті.

Надалі випадки проти церкви та релігії ставали ще більш відвертими. У статті О. Попіва про погляди перших марксистів на проблему дитинства (1933) йдеться про хлопців, яких батьки у Середньовіччі віддавали до монастирів. «Присвячувано їх з дитинства ніби «богові», себто – на послуги церкві й попівству – для готування своєрідних церковних яничарів, що з сліпою

відданістю цій справі мали сіяти релігійний дурман, так потрібний для підтримки влади багатіїв» [765, с. 21], – писав дослідник.

Уже в 1930-х рр., коли в Україні була розгромлена не лише Українська автокефальна, а й Російська православна церкви, антирелігійна кампанія набула значних обертів. У радянській конституції 1936 р. свободу совісті (яка передбачала й право на проповідь своїх релігійних переконань) замінили на лише свободу здійснення ритуальних практик. У 1938 р. в журналі «Комуністична освіта» побачила світ стаття А. Слуцького, присвячена радянському декретові про відокремлення церкви від держави. У ній в брутальній формі ганилися християнські Церква і релігія [861]. Автор відверто ображав Бога і святих, трактував релігію як «релігійний дурман», виступав за атеїзм та закликав до широкого ведення антирелігійної пропаганди.

У роки Другої світової війни відбулася зміна ставлення радянської держави до релігійно-конфесійних інтересів громадян. Ідеологічний тиск на релігію та церкву дещо призупинився, що позначилося й на історико-педагогічних працях. Відверті антирелігійні пасажі на деякий час зникають зі сторінок наративів українських істориків педагогіки. Проте з кінця 1950-х р., у зв'язку з черговою хвилею антирелігійної кампанії в СРСР знову формується різко негативний образ релігії як відсталої, історично збанкрутілої форми світогляду. Підноситься атеїстична пропаганда, під тиском якої дослідники намагалися побачити антирелігійні концепти у працях педагогів минулого.

Особливо прикметною в цьому річищі стала праця С. Чавдарова про педагогічні погляди Т. Шевченка (1953). Професор запевняв: «Він (Т. Шевченко. – Авт.) став найпослідовнішим атеїстом, і не тільки атеїстом, безбожником, а й непримиренним ворогом релігії, ворогом войовничим» [1035, с. 42]. У подібному дусі написана стаття М. Дорошенка та І. Проценко (1964) [351]. Аналогічні конструкції формувалися вченими і щодо релігійних поглядів І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського та багатьох інших представників української педагогічної думки. Траплялися й очевидні пересмикування: А. Конфорович

(1970), довільно трактуючи один із висловів Я. А. Коменського з твору «Печальний», повів мову про невизнання Бога видатним педагогом [481, с. 51], котрий, як відомо, був єпископом громади чеських братів.

У 1970 р. Г. Бикова актуалізувала погляди Н. Крупської на атеїстичне виховання, наголосивши, що настанови «видатного радянського педагога» успішно втілюються в життя і дають результати [79, с. 48]. У 1971 р. О. Савченко у статті про освітню діяльність Паризької Комуни осудливо писала про «розгул церковного мракобісся» [833, с. 25], натомість схвально оцінювала перетворення церков на революційні клуби, що відігравали начебто визначну роль у політичному і культурному житті паризького пролетаріату [833, с. 31]. О. Дзеверін (1973), досліджуючи трактування питань освіти на II з'їзді РСДРП, стверджував, що істотною завадою на шляху культурного розвитку і політичного виховання мас, зокрема молодого покоління, була релігія [342, с. 8].

Цікавим у цьому ключі є дослідження дрогобицького вченого Б. Мітюрова (1968), котрий у монографії про розвиток педагогічної думки в Україні XVII – XVIII ст. велику увагу приділив різним єресям, особливо тим, які заперечували Біблію, божественну природу Христа, наявність душі, церковне вчення тощо. Особливо детально оповідав про погляди С. Будного, Ф. Косого (дослідника радувало те, що в ученні цього атеїста «для бога місця не залишалось» [655, с. 63]), С. Лована, К. Бекеша, К. Лищінського (цитував слова останнього про те, що не Бог створив людину, а людина створила Бога, бо придумала його) [655, с. 59–65]. І ці думки Б. Мітюров подавав як прояв прогресивних раціоналістичних і матеріалістичних ідей.

7. *Культ особи як невід'ємна складова радянської політично-ідеологічної системи.* У 1920–1930-х рр. в українському історико-педагогічному наративі почав формуватися культ особи К. Маркса, Ф. Енгельса й В. Леніна. Насамперед це проявилось у підкресленні геніальності зазначених осіб, що одразу передбачало надання статусу незаперечної істини усьому, що вони коли-небудь написали чи сказали. Зокрема, у праці М. Григор'єва про культурно-освітні

погляди К. Маркса (1933) останнього названо «геніальним вождем світового пролетаріату, основоположником наукового комунізму, творцем матеріалістичної діалектики» [263, с. 8]. При кожній нагоді автор підкреслював геній основоположника марксизму [263, с. 9, 10, 12].

На формуванні культу особи В. Леніна у міжвоєнний період особливо позначилася обставина паралельного конститування культу особи Й. Сталіна. Навіть у працях з приводу 10-ліття смерті В. Леніна, його педагогічні думки подекуди затьмарювалися довгими переліками успіхів радянського будівництва. Доказом є стаття А. Зільберштейна (1934), який уже з першої сторінки своєї статті заявив: «Ленін помер, але партія, зміцнивши свої сили тисячами нових кращих робітників, зімкнувши ще тісніше свої ряди на основі вчення Леніна під керівництвом свого Центрального Комітету на чолі з кращим учнем Леніна т. Сталіним, продовжувала справу Леніна» [400, с. 8]. А далі автор вів мову про першу п'ятирічку, «фундамент соціалізму», створення важкої промисловості («матеріальної бази соціалізму»), реконструкцію основних галузей промисловості, розгром «останнього капіталістичного класу» – куркульства, поширення колгоспу на селі [400, с. 8–9]. Подібний підхід бачимо і в статтях Г. Боришполяця, Я. Олійника (1950) [102; 708], котрі разом з ушляхенням В. Леніна, одночасно вихваляли Й. Сталіна за мудрість, турботу, геніальність тощо.

Підкреслення геніальності В. Леніна стало традиційним, а його думки, зокрема патетичні обриси майбутнього, подавалися істориками педагогіки як наукові, геніальні прогнози. Так, Т. Чугуєв у статті про погляди В. Леніна на вчительство (1941), подав мітинговий заклик більшовицького лідера щодо подальшої участі вчителів у революційному русі як прогноз, котрий, звісно, «підтвердився» [1048, с. 8]. Б. Кобзар і Д. Водзінський (1971), рецензуючи нариси з історії радянської педагогіки М. Гончарова, підкреслили думку, що саме В. Ленін заклав методологічну основу, як «гранітний фундамент», на якому ґрунтується педагогічна наука [462, с. 107].

Історики педагогіки приділяли увагу промові В. Леніна на III з'їзді комсомолу в 1920 р., яка, звісно, визначалася як «геніальна». У 1941 р. Я. Рєзнік, аналізуючи виховний метод А. Макаренка, підносив ці «геніальні слова» В. Леніна як один з ключових моментів для біографії українського педагога [795, с. 7]. У подібних тонах охарактеризовано промову більшовицького лідера у статті Г. Шевеля (1950) [1052], П. Шостака (1955) [1058].

Культ особи Й. Сталіна міцно увійшов до вітчизняних праць з історії педагогіки у 1930-х рр. Народний комісар освіти УСРР М. Скрипник на початку 1932 р. опублікував в журналі «Комуністична освіта» статтю з приводу листа Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» (1931). У ній виразно задекларовано непохитність авторитету генерального секретаря ВКП(б) для усіх «робітників ідеологічного фронту». М. Скрипник наголосив, що будь-яка промова Й. Сталіна є «поворотним пунктом на всіх ділянках наукової думки» [860, с. 19].

З огляду на поширення культу особи Й. Сталіна, офіційні основоположники марксизму щораз менше згадувалися поряд з іменем генерального секретаря ЦК ВКП(б). Культ останнього з часом навіть потіснив культ творця радянської держави. Превалювання у 1930–1940-х рр. культу Й. Сталіна над культом В. Леніна відбилося й на історико-педагогічних працях. Зокрема, А. Зільберштейн подекуди подавав як ленінські погляди Й. Сталіна. Для прикладу, цитував слова останнього про культурну революцію з доповіді на XVI з'їзді ВКП(б) [400, с. 15–16]. Найцікавіше, що після наведення довгої цитати Й. Сталіна, автор зазначив: «Розуміючи так широко завдання культурної революції, Ленін і Сталін...ставлять перед нею конкретні завдання» [400, с. 16]. Тож слова діючого радянського лідера дослідник цілковито трактував як думки попереднього.

Напередодні німецько-радянської війни з'явилися публікації істориків педагогіки С. Збандуто та С. Чавдарова (1940), спеціально присвячені педагогічним поглядам Й. Сталіна. У них радянський лідер уже виступав не лише як «учень» та «продовжувач справи» К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, але й тлумачився у ролі того, хто розвинув «марксистсько-ленінське вчення» [1022,

с. 22; 398, с. 17]. Образ більшовицького вождя в історико-педагогічному наративі набував патерналістсько-дидактичного забарвлення. Так, С. Чавдаров, аналізуючи погляди «великого вождя народів» на освіту, підкреслював, що Й. Сталін «зобов'язував молодь», «підклується», «систематично вказував», «Йосиф Віссаріонович учив...», «послідовно захищав», великодержавним тенденціям «давав найрішучішу відсіч», «неустанно учить» [1022, с. 15–16, 18–19].

Прагнучи возвеличити Й. Сталіна, радянські історики педагогіки нерідко припускалися неймовірних аж до кумедності перегинів. С. Чавдаров, наводячи слова більшовицького лідера про освіту як зброю, стверджував, що цю тезу виведено Й. Сталіним «на основі наукового аналізу історії суспільства» і саме в ній підсумовано «результат всієї історії педагогіки, історії школи» [1022, с. 13]. Катехитичний стиль риторики більшовицького вождя С. Збандуто (1940) подав як принципову основу радянської дидактики [398, с. 22]. У 1950 р. І. Тертичний, цитуючи М. Калініна, писав, що саме Й. Сталін найкраще за усіх знає російську мову, тож у нього треба вчитися скупості, ясності і кришталевої чистоти мови [909, с. 12]. А Г. Боришполець (1950) поставив діючого більшовицького лідера на один щабель з В. Леніним у здійсненні більшовицької революції [102, с. 5].

У перші роки після Другої світової війни культ Й. Сталіна, як відомо, сягнув піку. Дифірамби на честь «вождя й батька Генералісимуса Й. В. Сталіна» заповнили історико-педагогічні праці. Чого варті лише панегірично-ліричні пасажі С. Чавдарова: «Великий вождь знає думи народні, глибоко відчуває він почуття народні, традиції народні, виборені кров'ю й подвигами кращих синів народів. Він цінить їх і вчить наслідувати найкращі з цих народних почуттів і традицій» [1032, с. 34]. Традиційними стали прикінцеві славослів'я в історико-педагогічних працях, присвячених радянському періоду історії школи та педагогіки. Для прикладу, Г. Вдовиченко і Т. Реммер у 1947 р., висвітлюючи історію позашкільних закладів України за 30 років узялися дякувати «великому вождю, батькові і вчителю – любимому Сталіну» за «повсякденне піклування» і забезпечення умов, щоб «найщасливіші в світі радянські діти» виховувалися в

дусі комунізму [131, с. 38–39]. Подібні вдячні дифірамби подибуємо і в статтях С. Чавдарова (1949) [1032, с. 40], М. Грищенка (1949) [278, с. 45–46], Г. Пінчука (1950) [755, с. 7], О. Філіппова (1952) [941, с. 25].

Культ Й. Сталіна ще деякий час впливав на праці істориків педагогіки навіть після смерті вождя. Зокрема, С. Чавдаров у черговій статті про педагогічні погляди В. Леніна (1954) традиційно вів мову про розвиток Й. Сталіним ленінських настанов про систематичне навчання [1027, с. 21]. Г. Пінчук (1954), знову згадував «великого Сталіна» [753, с. 15]. Проте після XX з'їзду КПРС (1956), де М. Хрущов виступив з доповіддю «Про культ особи та його наслідки», і прийняття постанови ЦК КПРС «Про подолання культу особи та його наслідків» з історико-педагогічного наративу зникають згадки про Й. Сталіна і уводиться висновок про шкідливість культу особи для наукової роботи. Для прикладу, у статті В. Ніколаєнка (1957) зазначалося: «Розвиткові радянської школи, теорії і практики навчання та виховання завдало шкоди поширення культу особи. Починаючи з середини тридцятих років в працях з питань освіти і педагогічної науки часто зустрічалось абстрактне декларування, певний відрив школи від практики» [692, с. 12]. М. Гриценко (1962) в одній із рецензій зазначив, що у 1958 р. видавництво «Радянська школа» надрукувала «Хрестоматію з марксистсько-ленінської педагогіки», однак, на його думку, її треба перевидати, «знявши матеріал, що пропагує культ особи Сталіна» [273, с. 85]. Прізвище покійного політичного лідера уже не згадували в традиційному переліку класиків «марксизму-ленінізму», що бачимо, для прикладу, з праці М. Ніжинського (1963). У ній учений серед «духовних наставників» радянської педагогіки назвав лише К. Маркса, Ф. Енгельса та В. Леніна [690, с. 15].

Після приходу до влади Л. Брежнєва і згортання «хрущовської відлиги» дещо змінилися акценти з приводу культу особи Й. Сталіна. З одного боку, його ніхто не заперечував, але з історико-педагогічних праць зникла згадка про шкідливість цього явища, з іншого, наголошувалося на незмінності соціалістичної системи. Зокрема, у 1967 р. журнал «Радянська школа» надрукував редакційну

статтю, в якій зазначив: «Перекручення, допущені внаслідок культу особи Сталіна, не змінили природи соціалістичного суспільства, не похитнули підвалин соціалізму» [672, с. 3]. У цій декларації бачимо виразний прояв неосталінізму – часткової реанімації політико-ідеологічних постулатів сталінської доби, що відбулося у другій половині 1960-х – на початку 1970-х рр.

Відвертих проявів культу особи М. Хрущова та Л. Брежнєва в історико-педагогічному наративі радянських учених не було. Хоча в роки перебування на посаді генерального секретаря ЦК КПРС Л. Брежнєва з'явилися певні спроби звеличити його постать і в історико-педагогічних працях. Так, В. Пронікова (1972) серед «видатних діячів» комуністичної партії та радянської держави, які писали про виховну роль піонерської організації, поряд з В. Леніним, Н. Крупською, А. Луначарським згадала і Л. Брежнєва [776, с. 42]. М. Гриценко у чернетці монографії з історії шкільництва в радянській Україні після усунення від влади М. Хрущова і приходу до державного керма Л. Брежнєва викреслив усі цитати попереднього лідера КПРС [315, арк. 10, 11, 13, 17]. Посилилося цитування Л. Брежнєва в історико-педагогічних працях, присвячених боротьбі вчителів та учнів України проти нацистських окупантів [757; 761; 932; 644]. Подібну практику пов'язуємо з ідеологічно-пропагандистською кампанією щодо уславлення воєнної діяльності цього радянського функціонера в роки німецько-радянської війни, яка розгорнулася в СРСР 1970-х рр.

8. *Надання особливого значення політично-партійним рішенням і документам як джерелам для історико-педагогічних досліджень.* У 1927 р. А. Готалов-Готліб, аналізуючи хрестоматії з історії педагогіки, уперше наголосив, щоб до майбутніх хрестоматій включали і партійну літературу (програми, резолюції з'їздів, твори агітаційного характеру та ін) як джерела [256, с. 281].

У наступні роки увага до партійних і радянсько-державних документів не зникала з історико-педагогічного наративу. З'являлися й окремі праці, присвячені педагогічній складовій та освітньо-виховному значенню різних актів радянської держави. Для прикладу, Н. Овандер під таким кутом аналізувала «Маніфест

Комуністичної партії» 1848 р. [703]. Редакція «Радянської школи» у 1948 р. присвятила окрему статтю книзі «Короткий курс історії ВКП(б)» [882]. У цьому ж журналі аналізувалася й постанова ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі», схвалена у серпні 1932 р. [775].

У 1974 р. О. Ясько називала постанови ЦК КПРС і радянського уряду дуже важливим джерелом з історії радянської педагогічної науки. Науковець погоджувалася з думкою російського вченого Ф. Корольова, згідно з якою кожен дослідник – історик педагогіки повинен починати свою роботу з всебічного вивчення партійних архівів, архіву ЦК КПРС, оскільки без цього неможливо проводити дослідження з історії радянської школи і педагогіки [1090, с. 8].

9. *Наголошення одного з ключових компонентів соціалістичної ідеології – потреби усупільнення виробництва.* Історики радянської педагогіки цей ідеологічний складник завжди акцентували. Найбільш виразно, на нашу думку, він представлений у статті С. Збандуто 1941 р., у якій серед іншого зазначалося: «Економічну основу нашої батьківщини складає соціалістична система господарства і соціалістична власність на знаряддя і засоби виробництва. [...] Соціалістична власність представляє надбання соціалістичної держави трудящих. Вона створена працею членів соціалістичного суспільства, вона – джерело їх суспільного благополуччя» [398, с. 12]. Безумовно, декларування ідеї соціалістичної економіки в історико-педагогічних працях не було найбільш репрезентативним серед інших складових соціалістичної доктрини. Ідея усупільнення засобів виробництва в гуманітарному дискурсі під впливом офіційної ідеології вилилася в піднесення *колективізму, як цінності, способу співіснування, системи взаємин у суспільстві та його інститутах.*

Колективістичні акценти, які лунали з партійних трибун та політично-ідеологічних праць, підштовхували істориків педагогіки до пошуку взірців колективізму у минулому, піднесенні поглядів тих педагогів, які хоч якось порушували це питання. Вже у 1927 р. М. Гордієвський, аналізуючи погляди Й. Песталоцці, увесь час намагався підкреслити «соціальний принцип»

швейцарського педагога. Зокрема, згадував про виховний вплив громадського оточення [255, с. 252–253], а також про виховання продуктивною працею як вагому складову частину педагогіки Й. Песталоцці [255, с. 258]. С. Збандуто у 1941 р. запевняв, що комуністичний лад створює умови, при яких особисті інтереси гармонійно поєднуються з громадськими. А тому колективізм являє собою характерну особливість людини «соціалістичного, комуністичного суспільства» [398, с. 11]. Ідеологічні постулати проявилися і в такій сентенції цього вченого: «Особисте життя невіддільне від громадського» [398, с. 14]. Подібних прикладів можна наводити безліч.

Отже, політико-ідеологічні реалії Радянського Союзу, насамперед соціалістична ідеологія та тоталітарний режим справили винятковий вплив на формування українського історико-педагогічного наративу. На нашу думку, ідеологічні постулати та диктатура політичного моменту для визначення змісту історико-педагогічного знання у 1920–1980 рр. мали подекуди більше значення, ніж марксистська науково-філософська парадигма. Проявами зазначеного впливу стали: підтримка та пропаганда успіхів правлячої партії і радянської держави; осуд і зневага політичних опонентів СРСР; заперечення інших політичних ідеологій; сприйняття міфу про побудову комунізму; антиклерикальна позиція та антирелігійна кампанія; культ особи більшовицьких лідерів тощо.

3.4. Ідеологія націоналізму як підстава історико-педагогічних текстів українських учених

На сьогодні поняття «націоналізм» уживається у декількох значеннях. Як зазначає Л. Нагорна, націоналізм – 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. У вузькому розумінні вона трактує націоналізм як: 1) політичний рух, що проголошує своїми цілями боротьбу за політичну незалежність, збереження й

розвиток власної етнічної та культурної ідентичності; 2) радикальна ідеологія з виразними елементами національної винятковості, схильністю до автаркії (антитеза універсалізму, інтернаціоналізму, космополітизму) [671].

Історик Г. Касьянов наголошує, що у сучасній українській науковій літературі й публіцистиці поки що немає усталеного розуміння цього терміна. Ведучи мову про «український націоналізм» він визначає його передусім як форму колективної свідомості, як політичну доктрину (політичну ідеологію) і, зрештою – як політичний рух. У загальному плані, на думку вченого, український націоналізм – це світогляд, центральним елементом якого є визнання незаперечності, природності права на існування та легітимності націй загалом і української нації зокрема [449, с. 308]. Націоналізм, зазначив Г. Касьянов, виник у середовищі інтелектуальної еліти як почуття, сентимент, але зусиллями цієї еліти оформився в набір доктринальних принципів і, зрештою, вийшов на рівень політичної організації, став рухом. Наприкінці XIX ст. почалося оформлення українського націоналізму в ідеологію і політичний рух, завдання якого було «класичним» для східноєвропейських націоналізмів – «покликати» до політичного буття маси, перетворити їх на «націю» [449, с. 309].

Ідеологія українського націоналізму часто асоціюється з її радикальним варіантом – націоналістичною програмою М. Міхновського, українським «інтегральним» (революційним) націоналізмом Д. Донцова, Ю. Вассіяна, С. Бандери, С. Ленкавського та ін. Серед вітчизняних істориків педагогіки, більшість яких у XX ст. перебувала на позиціях лібералізму та соціалізму, радикальні націоналістичні ідеї не набули такого поширення, щоб перетворитися на епістемологічний фундамент історико-педагогічного наративу. Натомість українські дослідники педагогічного минулого широко впроваджували до свого тексту складові компоненти української національної ідеї: утворення повноцінної української нації, здобуття української державності, її незалежність і соборність.

Зауважимо, що ця ідея була сформульована не лише Ю. Бачинським в «Ukraina irredenta» (1895) та М. Міхновським у «Самостійній Україні» (1900), але

передусім представниками «українського культурного націоналізму» М. Грушевським та І. Франком (за типологією Дж. Гатчінсона [217, с. 503]). У 1900 р. І. Франко звернувся до української молоді із програмною статтею «Поза межами можливого», висунувши ідеал «життя і розвою нації» [973, с. 439]. Визнавши, що ідеал національної самостійності лежить для українців наразі поза межами можливого, видатний мислитель пропонував боротися і досягати його «тисячами стежок» [973, с. 440]. Насамперед він ставив два головні завдання: 1) витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю; 2) навчити почувати себе українцями, не галицькими чи буковинськими, а українцями без офіційних кордонів [973, с. 442, 443]. Подібні думки висловлював і М. Грушевський у статті «Галичина і Україна» (1906), наголосивши, що в інтересах українського національного розвитку лежить концентрація всіх національних сил, а для того – всіх частин української території [289, с. 450].

Право української нації на національно-культурне і національно-політичне самовизначення М. Драгоманов, І. Франко, М. Грушевський поклали в основу національної ідеї. Його, звісно, обґрунтовували в примордіалістському ключі, апелюючи до багатовікового минулого українського народу, зокрема його культурно-освітніх надбань. М. Грушевський у праці про національно-культурний рух (у тому числі й освітній) в Україні XVI–XVII ст. (1912) наголошував: «...для сучасного національного життя матимуть величезну вагу нові звязки і сполучники, які будуть відкриті і відновлені з нашим минулим – взагалі все те, що скріпить наше почуте солідарности і звязи з одшедшими поколіннями, яке й служить властивою підставою національного почуття, а у нас все ще таке слабе і кволе – тому що висить на небогатьох, більш продуманих, ніж органічно прийнятих і відчутних точках» [292, с. 2]. Як бачимо першорядним інструментом витворення національної самосвідості («національного почуття»), а відтак і української нації вчений уважав формування відповідної націоцентричної історичної пам'яті.

Найбільш часто ідея самодостатності і повноправності української нації виявлялася в підкресленні істориками педагогіки наявності в минулому власної

школи та боротьби за її національний характер. Так, І. Франко, пишучи про спроби полонізації шкіл у минулому (1902), неодноразово вказував на український характер шкільництва у Львівській єпархії. На його думку, ще до кінця XVIII ст. це були школи старого типу, який сформувався перед XVIII ст., мабуть, ще за князівських часів. При цьому наводив слова І. Вишенського, який закликав русинів триматися тієї старої школи і не «хапатися до новомодних шкіл міського типу з граматиною і риторикою» [959, 100].

У цьому ж ключі М. Грушевський (1909) писав про національний характер шкільництва України в другій половині XVI ст. Відзначивши, що розповсюдження культури в чужих національних формах загрожувало винародовленням, історик запевняв: постулат національної школи став тоді центральним пунктом українського життя. Провівши паралель між кінцем XVI і початком XX ст., М. Грушевський наголошував: «...створення національної школи являється одною з найсильніших заборук національного відродження» [288, с. 2]. П. Понятенко в журналі «Світло» (1911), аналізуючи зародження національних рухів, відстоював думку про можливість розквіту загальнолюдської культури в кожному суспільстві лише на національному ґрунті [764, с. 52]. Виступивши проти асиміляції, учений доводив, що вона нездатна подолати національне відродження, бо суспільство кожної нації бореться проти асиміляції або пасивною силою консерватизму, або активною силою «*природного поступового націоналізму*» (виділено П. Понятенком. – Авт.) [764, с. 61].

Неодноразово в історико-педагогічних працях українських дослідників висловлювалася приморідалістська думка про історичну закономірність прояву прагнень українського народу до національного самовизначення в культурній та освітній сфері. Характерними є слова І. Крилова, висловлені 1956 р.: «Якщо окупант знищить національно-ідеологічне відродження у формах товариств «Просвіта», воно виявляється в сковородинських семінаріях, грінченківських гімназіях, видавництвах «Рух», українській кооперації; якщо він знищить його у

цих проявах, воно виявиться у колосальному зростанні відсотку українських шкіл; якщо він і це розгромить, воно виявиться у вірші «Любіть Україну»» [522, с. 16].

Ідея створення української державності відобразилася в українському історико-педагогічному наративі на початку ХХ ст. Так, в одній з публіцистичних історико-педагогічних статей М. Грушевського йшлося про освіту за гетьманування Б. Хмельницького. Вчений наголосив, що Україна саме тоді визволилася з-під польського панування і жила «по всій своїй волі» [291, с. 391]. Описавши розквіт освіти в часи козацької держави, дослідник підводив до думки про потребу власними силами доходити «всякого ладу й права» [291, с. 392]. Д. Лукіянович у рецензії на одну з історико-педагогічних праць М. Возняка (1913) висловив жаль, що у ХІХ ст. у нас не було «політичного відродження», а лише літературне [304, с. 53]. У тому ж році і сам М. Возняк, аналізуючи освітню діяльність Ю. Желехівського, підкреслив: «Тоді він стояв при національній самостійності нашого народу й ся думка оживлювала його інтереси» [153, с. 233]. Мова про політичне відродження і національну самостійність, безумовно, була відбитком ідеології українського націоналізму, котрий щойно зароджувався.

У міжвоєнний період українські історики педагогіки у своїх наукових текстах також неодноразово підносили голос за демократичне розв'язання національних проблем, причому вже чітко декларували необхідність української держави як умови для забезпечення національних прав і свобод. Звісно, мова йде про західноукраїнських науковців, які, однак, теж змушені були зважати на цензуру. Тож подібні думки виявлялися латентно. Так, І. Филипчак у монографії про історію головної школи у Лаврові (1932) взявся дорікати галицькій інтелігенції «австрійського» періоду за надто запопадливе служіння уряду, забуття того, що «мали ми колись свою державу», а для «будови держави» потрібно було формувати людей з сильними характерами [939, с. 66]. Прихована думка автора є зрозумілою – слід згадати власне державницьке минуле і взятися за будівництво майбутньої української держави, передовсім шляхом підготовки нового покоління до цієї справи.

На переконання вітчизняних учених вплинув досвід державного будівництва 1917–1921 рр. Деякі з них безпосередньо брали участь у революційних подіях, працювали в органах влади, розробляли проекти освітніх реформ. Після падіння української державності у їхніх наративах, присвячених становищу школи і педагогіки в УНР, гетьманській Українській Державі, ЗУНР часто помічаємо постулювання ідеї української державності. Так, А. Алиськевич (1930), який у минулому був членом Української національної ради ЗУНР, писав про свій досвід українізації державної гімназії у Дрогобичі в 1918–1919 рр. У статті дослідник позитивно описував участь українців у розбудові різних ділянок державного життя ЗУНР. Зокрема, вів мову про присягу учителів на вірність УНР, роботу Державного секретаріату освіти і віросповідань [16, ч. 3 і 4, с. 2, 4, 6–8]. А. Алиськевич говорив про українців як «господарів у власній державі», про розвиток шкільництва «за нашої влади» [16, ч. 3 і 4, с. 5, 11].

Схожі інтенції помічаємо і в праці М. Надпругянського про формування Проекту єдиної школи в Україні (1938). З перших рядків він заявив: «Двадцять літ минає з того часу, як українська нація створила була велике діло: проголосила в Києві самостійність української держави» [673, с. 1]. Присвятивши подальший виклад змістові вказаного документа, дослідник повсякчас підкреслював його національно-державне значення.

Більш відкрито ідею української незалежної держави презентували у своїх наративах історики педагогіки з української діаспори. 1956 р. І. Крилов у праці «Система освіти в Україні (1917–1930)» проводив думку, відповідно до якої відновлення і розбудова рідної школи було головним завданням українського народу після втрати ним державної незалежності. Ця боротьба не пішла намарне, бо «будила і зміцнювала національнодержавну свідомість українського народу й тим оберігала його від денаціоналізації» [522, с. 7, 15]. Учений піднесено вів мову про відновлену 1917 р. «Українську самостійну державу», в якій завирувало життя на всіх відтинках, зокрема й культурно-освітньому [522, с. 15].

У 1957 р. Г. Ващенко зобразив становлення української «самостійної національної держави» в 1917–1921 рр. як закономірний результат свободи, за котру боролися і яку отримали «уярмлені Москвою народи» після падіння царизму [130, с. 10]. Причому висловлював упевненість у скорій появі вільної української держави після розпаду СРСР [130, с. 3]. Про становлення української держави у 1918 р. вів мову С. Шах в нарисі історії української гімназії Перемишля (1977). Він акцентовано підкреслив, що після 570 років політичного поневолення український народ відновив власну державну незалежність на західноукраїнських землях, проголошуючи ЗУНР [1050, с. 42].

Ідея соборності українського народу, його земель і держави також з'явилася у працях істориків педагогіки у другій половині ХІХ ст. Єдність українського народу як безумовна цінність виявилася у працях М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, О. Барвінського, М. Возняка та ін. І. Раковський у присвяченій значенню творчості Т. Шевченка статті (1908) з пафосом говорив про вшанування Кобзаря – на «цілім просторі великої України, від бистрого Попраду по тиху Кубань, від козацького Чорного Моря по Пинські болота...» [787, с. 129]. У схожій канві про вплив І. Франка на українство вів мову І. Юцишин (1927), відзначивши, що дух Франкового генія сягнув далеко «поза шмат землі, обмежений Сяном, Карпатами і Кавказом аж по береги Тихого Океану і по той бік Атлантику!» [1072, с. 2]. Поетично окресливши розселення українського народу, автори підкреслювали його єдність навколо ідей Т. Шевченка та І. Франка.

У ґрунтовній студії над галицько-українськими граматиками ХІХ ст. (1909–1910 рр.) М. Возняк, зокрема, хвалив граматику Й. Лозинського за залучення «мови російських Українців до граматики для заманіфестовання одности українського народу на цілім його просторі...» [159, т. ХСІ, с. 144]. Учений не просто показав, що «одність» українців бачили і підкреслювали талановиті вчені, але й сам акцентував на цьому фактові. У той же час в «Світло» В. Чепелянський помістив статтю з помітною назвою: «Великий учений діяч Соборної України», присвячену 25-літтю наукової праці М. Грушевського. У ній автор підкреслив

значення визначного історика в оживленні зв'язків між галицькою і російською Україною, завдяки чому «...тепер ми вважаємо себе українцями всієї Соборної України» [1043, с. 39]. У контексті аналізу діяльності М. Грушевського, соборницькі візії висловив і О. Барвінський. У студії про заснування кафедри історії України у Львівському університеті (1925) він писав про «злуку українського народу», потребу зміцнити почуття єдності всього українського народу без огляду на його розмежування державними кордонами [68, с. 15].

Чимало істориків освіти та педагогіки підкреслювали єдність етнічних українських земель. Я. Гординський, пишучи про минуле українського шкільництва Холмщини (1916), стверджував, що корінне населення цього краю було українське [252, с. 27]. А. Домбровський (1939) вів мову про «живий український організм» Карпатської України [347, с. 247]. Ю-Е. Пеленський (1939) відзначав безпосередній зв'язок Закарпаття з іншими українськими землями [726, с. 76]. У той же час І. Филипчак в історичному нарисі про шкільництво на Лемківщині (1939) говорив про нього як про найдалі на захід «висунений клаптик землі, заселений споконвіку українським племенем лемками» [936, с. 81].

Значний вплив на вітчизняний історико-педагогічний наратив справила *концепція внутрішнього і зовнішнього ворога нації*. Неодноразово у працях істориків педагогіки проступав осуд міжпартійної боротьби між українськими політичними силами як вияву руйнівних тенденцій. Так, І. Филипчак в одній з праць партійні суперечки 1860–1870-х рр. назвав «язвою розбиття» [939, с. 90].

Особливо гострі оцінки вітчизняні історики педагогіки давали москвофільській течії. Так, І. Франко (1884) стверджував що, москвофіли діють на «загладу власної народності», а москвофільську ідею назвав «упирем», що довгі роки «свав нашу кров» і перетворив українців на «політичних сервілістів» [961, с. 327]. У статті О. Терлецького, мислитель згадав про «винародовлених Українців», які своє забуття про рідний народ та його інтереси силкувались прикривати плащем «всесвітнього лібералізму та ще й тим аргументом, що розвій й так не тепер то в четвер затре всі національні ріжницї, зіллє всі національні

індивідуальности до купи в одну сімю, а в такім разі працювати для розвою одної якоїсь національности, се регрес, назадництво. І вони, поступовці, в ім'я поступу покинувши Україну, говорили й писали по російськи, працювали над розвитком російського, навіть спеціально великоруського народу» [955, с. 23]. Так само у рецензії на історико-педагогічну працю П. Кулаковського (1904) мислитель дорікав останньому за схилення до тих кіл, які в змаганнях галицьких москвофілів до збереження російської мови бачать боротьбу за збереження «исконно-русских начал» та ідеї «русского единства» [952, с. 21].

Водночас І. Созанський у праці про педагогічну та літературну діяльність О. Духновича (1908) негативно відгукувався про його москвофільську орієнтацію як «ворожий народним інтересам напрям» [873, с. 146]. І. Кривецький (1909) наголосив: О. Духнович є прикладом негативного впливу ідеї «об'єднання» на людей, які щиро бажали займатися долею свого народу, працювати для нього, доки не потрапили у «темряву москвофільства» [516, с. 236]. Про «москвофільську мертвеччину» писав і М. Возняк у статтях про ведення української (руської) мови як навчального предмету до галицьких середніх шкіл (1912 – 1913 рр) [153, с. 233; 154, с. 27], осуджував чільних діячів цього руху як «речників змосковщення нашого народу» [161, с. 27], «обрусіння свого народу» [151, с. 215]. Протимосквофільськими виступам сповнені історико-педагогічні праці О. Поповича (1904) [769, с. 235 – 236], С. Томашівського (1906) [1129, с. 44], Я. Гординського (1913 і 1916 рр.) [251, с. 24, 29, 31; 252, с. 29], В. Щурата (1926) [1061, с. 11], І. Филипчика (1932) [939, с. 126], А. Домбровського (1938) [347, с. 250], С. Сірополка (1938) [856, с. 18], В. Сімовича (1939) [847, с. 4] та ін.

Під впливом націоналістичного дискурсу початку ХХ ст. до історико-педагогічного наративу увійшло поняття «яничар» на означення внутрішнього ворога. Воно фігурувало в історико-педагогічних працях Г. Ващенка, котрий використовував його щодо А. Макаренка (1955). Учений закидав А. Макаренку повну відданість більшовизмові [129, кн. 8, с. 57], співпрацю з ГПУ та НКВС, і це попри тортури, голод в Україні і концентраційні табори для мільйонів людей, про

що радянський педагог не міг не знати [129, кн. 8, с. 58]. Особливо обурило Г. Ващенка прийняття А. Макаренком ідеалу чекіста для виховання дітей-комунарів. Довершувала образ «яничара» згадка про «антиукраїнські настрої» А. Макаренка [129, кн. 9, с. 70]. До категорії «зрадників України», «вислужників большевицької Москви» Г. Ващенко зарахував і Г. Гринька, О. Шумського, М. Скрипника [130, с. 22–23].

Не меншу увагу історики педагогіки присвячували і зовнішнім ворогам українського народу. Серед них обов'язково були всі «окупаційні режими»: польський, австро-угорський, російський («московський»), радянський тощо. Ще М. Драгоманов у 1877 р. писав про неволю для українського народу, поділеного між «Московським, Польським, Турецьким царством, та Цісарщиною» (sic!) [355, с. 3]. Осуд російського та австрійського урядів відкрито проступав у працях М. Грушевського, І. Франка, С. Русової та багатьох інших учених. В. Мудрий у праці з історії українського таємного університету (1948) вів мову про «польську окупацію» [666, с. 14]. Такими ж термінами оперував і відомий діяч націоналістичного руху З. Книш, назвавши освітню політику Польщі «народовбивством шкільними методами» [461, с. 6, 19].

На антиукраїнській політиці Російської імперії наголошували чимало істориків педагогіки з української діаспори. Зокрема, С. Сірополко у 1937 р. писав про важку руку царського режиму в кожній ділянці освіти, що протидіяв розвитку української культури і національному відродженню українського народу [851, с. 127], вів мову про важкі наслідки русифікаційної політики, «похід царського уряду проти українців і всього українського» перед Першою світовою війною [851, с. 148, 150]. М. Надпругянський у 1938 р. назвав імперську «московську владу» в Україні окупантською [673, с. 5]. На думку Г. Васьковича (1970), політика російського уряду щодо українського народу та його національних потреб «завдала надзвичайно великої школи Україні в кожному відношенні, а зокрема в ділянці освіти» [123, с. 1]. О. Стовба у статті про українську студентську громаду Москви 60-х рр. XIX ст. (1982) говорив про «російську окупацію і колоніалізм»

щодо України та підсумував: «Українська нація не могла нормально існувати і розвиватися в загально-російській системі» [884, с. 414].

У міжвоєнний період, з огляду на невдачу українців у боротьбі за державність 1917–1921 рр., серед українських учених з'явилися обвинувальні думки щодо провідних держав-учасниць Першої світової війни, які безпосередньо брали участь у захопленні України, або ж підтримували інших у цій справі. Метафорично про це висловився І. Ющишин (1929): «Історичний дзвін збирався акомпаніювати українському народові до останнього його національно-державного «Requiem eternam». В нас відбирано не тільки метрику народження й хресту; нам розпарцельовано цілу нашу парафію ... а небуло в світі такого «ординаріату», який хотів би та міг нам її відновити. Власне пошукування за оцим «ординаріатом» було найбільшим нашим національним нещастям і небезпекою в 1919-му та найближчих повоєнних роках. Одні сподівалися знайти його в Парижі, Версалі чи в Женеві, інші в Лондоні або Берліні, ще інші переконували тихцем, що він... у Москві. Найпрактичніші з усіх практичних упевняли, що він таки у ... Львові – тільки шлях до нього ні близький, ні далекий, бо веде *via* Варшава» [1071, с. 2]. Пишучи про «зрадницькі дипломатичні кабінети чужих держав і народів», І. Ющишин, по суті, обвинуватив у зраді провідні країни світу, які вирішували долю України на користь її сусідів.

Дещо іншим було ставлення закарпатського історика освіти А. Домбровського. Засудивши «мадярський націоналізм» та «мадярський уряд» за спробу «перетворити наш нарід в мадярів, стерти його з лиця землі», учений все ж схвально поставився до результатів Першої світової війни щодо Закарпаття. Світову війну він трактував як порятунок для Карпатської України від «последнього акту трагедії українського народу», бо вона закінчилася розгромом «мадярської держави» [347, с. 247]. Чехословацька державність ним, безумовно, виводилася з реєстру ворогів української нації.

Антирадянська риторика стала найбільш поширеною в діаспорному українському історико-педагогічному наративі. Радянська держава, її політичний

режим, система освіти, педагогічна наука були об'єктом осудливих характеристик. А. Животко на початку 1930-х рр. назвав більшовицьку Москву «псом», який шматує «українське тіло» [1004, арк. 11]. Г. Ващенко, висвітлюючи становлення системи освіти СРСР (1957), вказував на її «тоталітаристичний характер» та бачив завдання більшовиків у тому, щоб «зробити молодь своїми покірними рабами» [130, с. 27]. На його думку, тоталітаризм «московсько-советської системи» значно послідовніший, ніж тоталітаризм німецьких націонал-соціалістів [128, кн. 3, с. 287].

У своїх працях Г. Ващенко повсякчас намагався вказати на антиукраїнське спрямування політики радянської держави, писав про «більшовицькі банди», розкуркулення, колективізацію, голод 1932–1933 рр., боротьбу з релігією, концентраційні табори, нелюдську боротьбу з безпритульністю (шляхом фізичного знищення дітей), переслідування і репресії. Негативно характеризував учений і радянську педагогіку. За його словами, вона не дала жодного педагога-теоретика, якого можна було б поставити поряд з К. Ушинським, П. Лесгафтом, П. Каптеревим [129, кн. 6, с. 24]. Про «російсько-большевицьку окупацію» говорив і Г. Васькович (1969) [123, с. 119]. І. Коляска у 1970 р. викривав «нечувану досі русифікацію освіти» в радянській Україні [473, с. 22–37]. Ф. Любинецька (1978), ведучи мову про педагогічні погляди Т. Шевченка, писала про «тотальний похід Москви проти всього, що українське» [589, с. 27].

Водночас під впливом ідеології українського націоналізму історики педагогіки виявляли й *негативне ставлення до інших ідеологічних систем: соціалізму, лібералізму*. М. Надпругянський (1938) запевняв, що «Проект єдиної школи в Україні» вдалося уберегти від «нездорових соціалістичних кличів» [673, с. 6]. А В. Левицький ще 1925 р. виразно побачив трансформацію «більшовицької» ідеології з інтернаціонально-європейського на російсько-національний політичний дискурс, з метою «збирання «руських» земель в одну самовладну більшовицьку державу» [558, с. 154]. Г. Ващенко викривав логічну непослідовність діалектичного матеріалізму як начебто наукової основи

комуністичної ідеології, вказуючи, що ідея безкласового комуністичного суспільства суперечить декларованому радянськими ідеологами закону єдності і боротьби суперечностей [128, кн. 3, с. 292].

Історик освіти А. Андрохович, описуючи проблеми становлення національної самосвідомості галицьких українців наприкінці XVIII – на початку XIX ст. (1919), наголошував, що тогочасній українській галицькій інтелігенції не вистачало «національної основи», яку не міг дати «західний лібералізм», бо в його репертуарі головну роль відігравали свобода духу разом з економічними питаннями, а не націоналізм. «Національний інтерес доволі мало їх захоплював» [21, с. 60], – констатував учений, немов екстраполюючи тогочасну ситуацію на період новітньої історії, коли, в уявленні А. Андроховича, «західний лібералізм» став на заваді національним інтересам українців.

Деякий вплив на історико-педагогічний наратив вітчизняних учених мали думки про *необхідність перевиховання українського народу, перетворення його на активну національну спільноту*. Такі міркування висловлювали І. Франко, М. Грушевський, С. Томашівський та багато інших дослідників. У 1920–1930-х рр. на західноукраїнських учених вплинули надзвичайно популярні праці Д. Донцова, його думки щодо виховання активності та подолання індиферентності українства. Їхній прояв помітний в історико-педагогічній статті Я. Мацюка про історію педагогічного видання «Світ Дитини» (1929). Він хвалив видавців журналу за прагнення знищити в українському характері «пасивізм» та сформувати «активізм», створити для дітей літературу, яка «з хама і раба має зробити пана», котрий «...чує себе покликаним до панування над оточенням, а не до рабської служби. Але разом з тим пана не з ласки божої, а пана, якого на цю висоту винесла його власна невсипуща праця і боротьба. Так вихована людина не стерпить, коли не діється так, як її треба! Радше згине, чим признає себе слабою – не дозволить ніколи і нікому поневіряти те, що для неї святе!» [636, с. 16–17]. Вплив риторики Д. Донцова про «пана» і «раба», «віру у власні сили», «пасивізм» та «активізм», розрахунок на власні сили у цих думках є очевидним.

Отже, українські дослідники педагогічного минулого широко використовували головні складові української національної ідеї: утворення повноцінної української нації, здобуття української державності, її незалежність і соборність. В основу української національної ідеї провідні вітчизняні мислителі поклали право української нації на національно-культурне і політичне самовизначення, ідеї створення української держави, соборності українського народу, концепція внутрішнього і зовнішнього ворога, заперечення соціалістичної (особливо його радянського взірця) та ліберальної ідеологій.

Висновки до третього розділу

Підсумовуючи викладені у цьому розділі результати дослідження, відзначимо, що в окреслений період на український історико-педагогічний наратив переважно впливали чотири політико-ідеологічні доктрини, уводячи до позаджерельної складової текстів відповідні епістеми (див. додаток 3). У другій половині XIX – на початку XX ст. до українського історико-педагогічного наративу проникали ідеї лібералізму, серед яких роль епістемологічних засад відіграли такі: про потребу освітніх реформ та права рівного доступу усіх соціальних станів до освіти; «органічної праці», станової солідарності, громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти; забезпечення жінкам доступу до освіти; розмежування держави та церкви; демократичного розв’язання національних проблем.

Показано, що в історико-педагогічних працях деяких істориків педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. відобразилися консервативні візії. Вони виявлялися у великоросійських політичних та національних орієнтирах, трактуванні релігії як основи національного характеру, культури та педагогіки, наголошенні на потребі збереження церковно-парафіяльних шкіл, визнанні самодержавства явищем природним і необхідним для російського суспільства. Подібні погляди пояснювалися споконвічною традицією, необхідністю

збереження вічних цінностей або поверненням до них. Поряд з цим учені висловлювали і деякі ліберальні міркування про станову рівність і допомогу бідним, які однак не суперечили консервативній позиції, оскільки спиралися на християнські засади.

Політико-ідеологічні реалії СРСР, насамперед соціалістична ідеологія та тоталітарний режим справили винятковий вплив на формування українського історико-педагогічного наративу у 1920–1980 рр. Проявами зазначеного впливу стали такі дискурси: декларування цілковитої підтримки та пропаганда успіхів радянської держави і правлячої партії; осудливе ставлення до політичних опонентів радянської держави; критика й невизнання усіх інших політичних ідеологій; сприйняття телеологічного конструкту, згідно з яким кінцевою метою суспільних перетворень є комунізм; виразна антирелігійна і антиклерикальна позиція; культ особи як невід’ємна складова радянської політично-ідеологічної системи; наголошення одного з ключових компонентів соціалістичної ідеології – потреби усупільнення виробництва, а відтак піднесення колективізму як цінності і системи взаємин у суспільстві.

Вітчизняні дослідники педагогічного минулого широко використовували головні складові української національної ідеї: утворення повноцінної української нації, здобуття української державності, її незалежність і соборність. Певний вплив на український історико-педагогічний наратив справила концепція національного внутрішнього і зовнішнього ворога. Серед внутрішніх ворогів історики освіти особливо виділяли москвофілів, серед зовнішніх – Російську імперію та СРСР. На вітчизняному історико-педагогічному наративі позначилися й часто декларовані націоналістами думки про необхідність перевиховання українського народу, перетворення його на активну національну спільноту.

Основні положення, викладені у третьому розділі дисертації, знайшли відображення в публікаціях [170; 171; 179; 181; 188; 189; 193; 197; 198; 199; 207; 208; 211; 212; 213; 1105].

РОЗДІЛ 4.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАРАТИВУ (середина XIX – кінець XX ст.)

4.1. Цивілізаційні уявлення вітчизняних авторів історико-педагогічних праць

Український історико-педагогічний наратив здебільшого не репрезентований якимись метаісторичними синтезами, які б цілісно відбивали цивілізаційні, культурно-історичні уявлення вчених про педагогічне минуле людства або його частини. Найчастіше бачимо прояви тих чи інших цивілізаційних уподобань, настанов, уявлень вчених у їхніх працях, присвячених різним проблемам, особистостям, ідеям.

Згідно з визначенням І. Куцого, цивілізація – це уявлюваний образ людської спільноти, яка постає на ментальних картах істориків цілісною та самодостатньою соціокультурною та просторовою одиницею, що має надетнічний і наддержавний характер. Образ цивілізації включає в себе уявлення про широкомасштабний життєпростір, який заселяють члени спільноти, а також уявлення про релігійно-конфесійну та духовно-історичну близькість народів/націй/країн, які включені істориками до цієї спільноти [540, с. 25].

Відзначимо, що І. Куций для методологічної характеристики категорії «цивілізація» послуговувався теоретичним концептом «уявлена спільнота», який увів до наукового обігу Б. Андерсон (1983). Щоправда, він використовував його для характеристики нації. Цей учений вважав націю уявленою спільнотою, оскільки її представники не можуть знати більшості своїх співвітчизників, навіть не чути про них, але «в уяві кожного житиме образ їх співпричетності» [19, с. 22]. Попри наявність наукової критики поняття «уявленої спільноти» як абстрактного, І. Куций усе ж приймає його, відзначивши, що цивілізації можна вважати уявленими спільнотами у тому сенсі, що конкретний індивід себе

ідентифікує із нею не завдяки безпосередньому знайомству з рештою членів спільноти, а на підставі уявлень про цю спільноту та свою співпричетність до неї. Хоча цивілізація як уявлена спільнота є суб'єктивною інтелектуальною побудовою, проте її розумове конструювання не є довільною абстрактною грою фантазії, а процесом, опертим на цілком об'єктивні реалії – релігію, культурні традиції, політичні практики, економічний устрій тощо [540, с. 28].

Задовго до зародження теорій цивілізації (М. Данилевського, О. Шпенглера, А. Дж. Тойнбі та ін.) в українській інтелектуальній думці побутували життєпросторові уявлення про поділ світу на Православний Схід, Католицький Захід та Мусульманський світ. Підкреслюючи свою приналежність до Православного Сходу, вітчизняні інтелектуали ранньомодерного часу клали в основу ідентичності релігійний чинник. Однак в епоху Просвітництва, як зауважив, І. Куций, у Західній Європі концептуалізуються основні цивілізаційні образи – Схід, Захід, Європа, Азія – та міцно вкорінюються в інтелектуальній традиції засади європоцентризму. Причому для українських просвітників характерним став розгляд себе і своєї вітчизни в західноєвропейському контексті [540, с. 91].

У добу Романтизму, під впливом творчості Й. Гердера, в українській інтелектуальній думці усе частіше артикулюється ідея слов'янської єдності та самобутності. Відтак разом з європоцентристськими візіями серед вітчизняних учених поширюється й слов'янська ідентичність, відчуття приналежності до Слов'янського світу (Слов'янщини). Власне для українського історико-педагогічного наративу середини XIX – початку XX ст. характерною стала цивілізаційна дихотомія Європа/Захід – Слов'янщина/Схід, у рамках яких, як побачимо нижче, виразно виявлялися й дрібніші поділи, зумовлені насамперед бажанням відсепаруватися від польського Заходу і російського Сходу.

Вітчизняний науковий історико-педагогічний наратив розпочав своє існування в умовах поширення слов'янофільських ідей. Тогочасне захоплення слов'янськими ідеями так охарактеризував відомий вчений того часу І. Срезневський: «До чого тільки можна прикласти ім'я слов'янське, все

привертало до себе увагу; почали читати і писати книги про них, наповнювати періодичні видання статтями про них, наче про якесь нове відкриття, яке змінює звичні уявлення» [Цит. за: 475, с. 147].

Попри поширення ідей всеслов'янської єдності і появу запеклих суперечок між слов'янофілами і «західниками» у 1830–1840-х рр., царський уряд і особисто імператор Микола I не схвалювали антизахідницькі ідеї (на той час Росія, будучи членом Священного Союзу, відігравала активну роль у європейській політиці, а династія Романових мала чимало родинних зв'язків з монаршими домами Західної Європи). Проте після смерті Миколи I, приходу до влади Олександра II, поразки Росії у Кримській війні від західноєвропейських держав, а також з огляду на початок ліберальних реформ слов'янофільські ідеї набувають популярності. Саме у цей час вони особливо рельєфно виявляються у працях істориків педагогіки, співпадаючи з їхніми національно-патріотичними поглядами і цінностями.

Слов'янофільський дискурс особливо вплинув на тих вітчизняних істориків педагогіки, які виявляли великоросійську національну ідентичність (М. Лавровський, С. Голубєв, М. Маккавейський та ін.). Щодо М. Лавровського його учень А. Будилович відзначав: світогляд ученого, крім ідеалів християнства, засновувався на ідеях слов'янства – православ'я і російської народності, разом з любов'ю до історично складених форм російської державності, «з благоговійним ставленням до високих культурних основ і світових завдань російського життя». А відтак констатував, що в цьому аспекті М. Лавровський найближче приставав «до нашої слов'янофільської школи», хоча «слов'янофільською метафізикою» він особисто не займався і в полеміці за її тези участі не брав [104, с. 91].

Відзначимо те, що серед істориків педагогіки саме прихильники слов'янської цивілізаційної ідеї запропонували й перші визначення поняття «цивілізація». У 1874 р. М. Владимирський-Буданов у праці про народну освіту в Росії від XVII до початку XIX ст. зазначив: «цивілізація» – це сукупність умов суспільного розвитку, тобто успіхи наук, мистецтв, релігійних поглядів. До цього поняття входять і освіта та просвіта [144, с. 4]. Значно пізніше історик освіти

Ф. Тітов (1903) спробував дефініціювати поняття «культура» і «цивілізація», наголосивши на недоречності їх синонімізації. Під «культурою» він розумів «сферу матеріального і соціального розвитку окремого народу чи цілих груп людства (їжа, одяг, житло, умови сімейного, родового і загальнодержавного побуту)», а «цивілізація», на думку вченого, обіймає, крім матеріального і соціального, ще й «усю широку область власне духовного розвитку людства (мова, наука, мистецтво і релігія)» [912, с. 72].

Слов'янофільські погляди в історико-педагогічних працях вітчизняних істориків педагогіки проявилися у кількох аспектах:

1. Дослідники підносили *ідею слов'янської єдності та братерства, їх споріднену культуру та освітню спадщину*. В одній із праць М. Лавровський, для прикладу, навіть ужив термін «слов'янська народність» [546, с. 1]. Його слова сповнені пафосом про «всіх Слов'ян, як членів однієї сім'ї, з'єднаних між собою вузами кровної племінної спорідненості» [546, с. 18]. До слова, смерть чеського просвітителя К.-Я. Ербена називав «всеслов'янською втратою» [546, с. 2], а книгу «Слов'янська Читанка» (1865), котру підготував К.-Я. Ербен, М. Лавровський уважав такою, що повинна стати «засобом взаємного ознайомлення і єднання Слов'ян, настільною книгою кожного Слов'янина, здатного розуміти значення цього єднання» [546, с. 15–16].

Історики педагогіки особливу увагу присвячували тим слов'янам, які потрапили під західний цивілізаційний вплив і католицьку ідею – полякам та чехам. Щодо перших, які своїм повстанням у 1830 р. засвідчили прагнення відродити власну державність, М. Лавровський (1854) підкреслював русько-польське братерство, наголошуючи, що з XI–XII ст. «ми (Русь. – Авт.) знаходилися в майже безперервних відносинах з Польщею ..., при настільки-ж постійних родинних зв'язках» [546, с. 93]. Історичне завдання чехів М. Лавровський бачив у боротьбі за свою слов'янську, національно-культурну ідентичність, яка, на його думку, особливо загострилася у той час. При цьому вчений декларував упевненість у перемозі чехів-слов'ян: «І якщо справедливим є

переконавання, що торжество в боротьбі за народність із ворогом останньої передовсім залежить від суспільного і глибоко відчуваного сенсу боротьби, від загального одушевлення цим сенсом, то треба вірити в торжество Чехів, якщо тільки вони залишаться вірними собі...» [546, с. 1]. Як бачимо, перемога чеської народності у протистоянні з ворогом, на думку вченого, буде неминучою за певної умови – чехи мають «залишитися вірними собі», тобто своєму національно-культурному, слов'янському корінню. У цій ремарці проглядається й певний страх професора-слов'янофіла перед можливістю германізації чехів.

Слов'янофільський дискурс у вітчизняному історико-педагогічному наративі особливо проявився працями про Я. А. Коменського. Підкреслення слов'янськості чеського педагога стало прикметним для дослідників, які прагнули продемонструвати інтелектуальну велич Слов'янського світу. Н. Марков (1885) називав Я. А. Коменського «слов'янським генієм», «геніальним слов'янським педагогом», писав про «новаторський геній слов'янського педагога», «істинно творчий геній слов'янського педагога» [627, с. 14, 22, 37, 42, 61, 86]. Не шкодували «слов'янських» епітетів щодо чеського педагога і Т. Флоринський (1892) [946, с. 1, 3–4] та М. Маккавейський (1911) [616, с. 439, 441].

Крізь призму діяльності та ідей Я. А. Коменського учені нерідко демонстрували цивілізаційну роль слов'янства. Так, В. Григорович (1871) зазначав, що під час гуситських війн чехи боролися не лише за релігійні догмати, а за «суттєві умови буття слов'ян» [269, с. 10]. Перелічивши ідеї Коменського, учений висловив бажання, щоб така педагогіка було головною відмінністю виховання у слов'ян російських, чеських, польських, сербських, болгарських та ін. [269, с. 21]. Тобто саме «слов'янська педагогіка» має слугувати слов'янам. Слов'яноцентризм В. Григоровича виявився і тезою, що саме «...слов'янам дано було згори явити світові істинного педагога...» [269, с. 21]. У цьому ж річищі прозвучали думки А. Кочубинського (1893) про «слов'янську культурну ідею», яка не перестала жити серед чехів [512, с. 9], та педагогіку «Общини чеських братів», що стала «надбанням усього цивілізованого світу» [512, с. 20].

Найбільш виразно слов'янський дискурс проявився у праці Н. Маркова. З одного боку, він навів паралелі між Я. А. Коменським і М. Ломоносовим, пишучи про двох «слов'янських юнаків» з Нівниць і Холмогор, двох «самородків», в душах яких звучав «божественний голос» [627, с. 13–15]. Посиливши трансцендентним чинником слов'янські акценти, Н. Марков намагався показати цивілізаційну роль слов'янства: «Слов'янський світ, в особі Коменського, вніс величезний вклад і невичерпний запас педагогічних ідей в скарбницю нашої науки, як основний фонд, який, подібно до живого капіталу, все зростає і хто знає, до яких розмірів він зростає» [627, с. 24];

2. Вітчизняні історики педагогіки декларували *визначальну політичну та культурно-цивілізаційну роль Росії серед слов'янських народів*. Зокрема, у контексті гучних тез про «слов'янську сім'ю» М. Лавровський виявив і свої панславістські погляди, які полягали у відведенні Російській імперії центрального місця серед слов'янських народів, передової сили усього слов'янства. У статті про К.-Я. Ербена вчений говорив про майбутні великі події, можливо, загрозливі «для всього слов'янського світу і передовсім його передових постів» [546, с. 1]. Можна стверджувати, що під «передовим постом» слов'янського світу він мав на увазі саме Росію. Це підтверджується і тим, що професор особливо підкреслив вагому роль Росії, яку їй начебто надавав К.-Я. Ербен: «Ніби передчуваючи наближення своєї кончини, він спішив самим ділом заявити свої симпатії до Росії, на яку постійно були звернені його патріотичні надії і на якій спочивала його непорушна віра в краще майбутнє всього слов'янського світу» [546, с. 17].

Цивілізаційною місією Росії деякі історики педагогіки пояснювали зросійщення неросійського населення. Як на «носія цивілізації в краї» дивився Н. Мукалов (1892) на російського вчителя у школах Правобережної України першої половини XIX ст. [667, с. 30]. Найбільш виразно російський експансіонізм під прикриттям цивілізаційного міфу проявився в праці В. Завітневича, котрий обмірковував «історичне покликання» російського народу (1893). Наголосивши, що росіяни підкорили багато інших народів (які тепер здійснюють свій

історичний розвиток «під знаменом нашої народності»), учений пояснював це не лише правом сили, але й правом «в ім'я якого культурна людина підпорядковує собі варвара, несучи йому благо цивілізації» [384, с. 342]. Схоже міркування висловив й О. Булгаков (1904), наголосивши на великій справі виховання і просвіти багатьох племен, на чолі яких стоїть російський народ. Останній начебто має скористатися своїм становищем, щоби доручені його керівництву племена зробилися народами і розкрили усі свої духовно-моральні сили [111, с. 475–476]. Панславістський ідеал народу-месії, популярний серед консервативних слов'янофілів, особливо поширився наприкінці XIX – на початку XX ст.;

3. Дослідники підкреслювали *самобутність слов'янських народів, насамперед руського-російського* (в межах якого деякі учені XIX ст. бачили й український народ) *та власне українського*. Піднесене ставлення до феномену народності, привнесене класичною філософією до російських університетів та інститутів, швидко захопило російських інтелектуалів, які після революційних потрясінь і наполеонівських війн у Європі шукали відповіді на питання про російську, а відтак і українську ідентичність.

На підкресленні самобутності руського коріння східнослов'янських народів побудовані і цивілізаційні погляди вихованця Київської духовної академії М. Булгакова (1843). Пишучи про становище освіти «Західної Русі» (а під останньою мав на увазі руські землі Великого князівства Литовського) у XVI ст., дослідник запевняв, що вона хоч і відокремлена була від «Русі східної», але «внутрішньо не переривала цілковито і не могла перервати родинного союзу з нею. Історичні спогади, народні звичаї, мова і особливо віра православна – все відхиляло її від чужої держави, яка намагалася насильно пов'язати її долю зі своєю; все притягувало її до царства рідного» [112, с. 8]. Тому, на думку М. Булгакова, «Західна Росія», приймаючи через Польщу певну участь в житті Європи, у той же час не переставала жити «переважно Російським життям» [112, с. 9]. Дослідник не заперечував очевидний вплив європейського життя на західні руські землі, облаштування Київської колегії за взірцем європейських шкіл і

навіть підкреслював цю, за його словами, «першу участь Росії в розумовому житті Європи» [112, с. 7]. Однак надалі позиціонував Київську братську школу і колегію XVI–XIX ст. як «оплот правої віри» [112, с. 17], а отже, й самодостатній освітній заклад, покликаний обслуговувати освітні потреби народу Русі-Росії.

Увага до народно-самобутнього настільки захопила М. Лавровського (1854), що він, наприклад, нарікав на літописця Нестора, який рідко звертався до зображення «народного побуту» [544, с. 9]. Учений писав про народ як про особистість, що сприймає ті культурні надбання, які імпонують його духові, й відкидає усе те, що не відповідає її «формам» і «колу діяльності» [544, с. 73–74]. Подібну тезу він уживав і в праці про педагогічні твори Катерини II (1856), відзначаючи, що «народний організм» повільно, але незворотно відкидає засвоєні зовнішньо, без сутності і розуміння «нові явища, нові умови» [545, с. 13].

У 1869 р. побачила світ книга біолога та соціолога М. Данилевського «Росія і Європа. Погляд на культурні і політичні відносини Слов'янського світу до Германно-Романського». У ній автор заклав основи цивілізаційного аналізу, обґрунтувавши свою теорію культурно-історичних типів та сформулювавши п'ять «законів» історичного розвитку [309, с. 91–92]. Причому третій «закон» М. Данилевського апелював до самобутності, заперечував можливість реального «пересадження» цивілізаційних засад, їх штучного «прищеплення» чужій цивілізації. Учений допускав, що цивілізація, зберігаючи власну самобутність, може вільно переймати й засвоювати деякі чужі здобутки природничих наук, техніки, мистецтва. Проте запозичення зі сфери народного життя, гуманітарних наук є неприпустимими і шкідливими [309, с. 93–101].

Через кілька років у праці М. Владимирського-Буданова (1874) про народну освіту в Росії від XVII ст. відбулося надання руській-російській культурі статусу «цивілізації». Згодом він постулював думку про «силу знання, таланту і цивілізації», яку виявляє російський народ у південно-західному краї [146, с. 4]. Цивілізованість у його поглядах постала невід'ємним атрибутом Росії, російського народу, до якого він зараховував і «малоросіян».

Апеляцію до самобутності, особливості Росії (як начебто центру слов'янської цивілізації) бачимо і в інших історико-педагогічних працях. Зокрема, М. Бережков (1882) у вступній лекції в Ніжинському історико-філологічному інституті виступав за збереження національної ідентичності російського народу, проти схиляння перед блиском європейської цивілізації. Історик апелював до збереження самобутності, навіть при навчанні в «європейській школі». «Так, залишатися самим собою, іти вперед своєю власною дорогою і жити своїм розумом, за вказівкою своєї історії, – ось який урок ... ми повинні взяти з вітчизняної історії» [74, с. 12], – висновував учений. Теорію М. Данилевського популяризував В. Завітневич (1891), який у 1891 р. упевнено говорив про п'ять «законів історичного розвитку», особливо цитуючи третій з них [383, с. 355].

Думку слов'янофілів про «дух народу» («духовні сили і духовне життя народу») як «сутність народної особистості» запозичив й М. Маккавейський [620, с. 25]. Його уявлення про «дух народу» перегукуються з поглядами філософа П. Астаф'єва. Услід за ним М. Маккавейський наголошував, що в душі народу є певні інтереси-схильності – релігійні, етичні, наукові, естетичні, соціальні тощо, але вони по-різному проявляються, і саме в цьому полягає індивідуальність народів [620, с. 25]. Як і слов'янофіли (А. Хомяков, К. Аксаков), професор вів мову про особливий індивідуальний лад душі народу, засади його самобутності та необхідність їх усвідомлення [620, с. 28].

На початку ХХ ст. М. Алабовський, аналізуючи історію церковно-парафільного шкільництва, цитував слова І. Аксакова: «Центр ваги Руської землі все в ньому ж, в нашому смиренному і покірному народі, і ні в одній країні немає народ того значення, хоча б пасивного, яке врешті випадає на долю нашому – у вигляді перемоги його довготерпіння. В Росії було би немислимим видовище викидання із школи розп'ять, ікон, святих книг і витравлювання із підручників імені Божого (натяк на Францію часів революції кінця ХVІІІ ст. – Авт.)» [13, с. 9–10]. Наскільки жорстоко помилявся І. Аксаков, а разом з ним і М. Алабовський, історія продемонструвала вже через два десятиліття;

4. Історики освіти і педагогічної думки неодмінною складовою слов'янської ідентичності бачили *християнство східного зразка і, відповідне, православне виховання*. Характерне для слов'янофілів піднесене ставлення до православного християнства проявилось у праці «Про давньоруські школи» (1854), де М. Лавровський позитивно характеризував вплив візантійського православ'я [544, с. 9, 6]. Наголосивши на тому, що Візантійська імперія успадкувала класичну освіту, він підкреслив її «велику світову» місію передачі просвіти зі сходу на захід [544, с. 68]. Тож учений підносив східну православну релігійну традицію як основу європейської та слов'янської культури та освіти. Така інтерпретація, на нашу думку, дала вченому можливість розгорнути критику західного католицизму як певного відступу від історичної традиції, що розвивалася за уявно сконструйованою ним віссю «античний світ – Візантія – новоевропейські і слов'янські народи – Росія» [211, с. 38].

Специфічним прикладом позиції М. Лавровського є трактування ним слов'янської Польщі як первісно православної країни, що потрапила під вплив ворожої «католицької пропаганди» [544, с. 92]. Підставою для такої думки стала публіцистична стаття анонімного автора «Про початки християнства в Польщі», опублікована в «Журналі Міністерства Народної Освіти» (1842) [699]. Відтак, із цієї площини запровадження християнства західного зразка в Польщі 966 р. трактувалося як злісний насильницький акт над начебто «православними поляками». Услід за тим інтенційно закладалася думка, що історична справедливість повинна бути відновлена і полякам слід повернути їх первісну християнську віру – православ'я, у тому числі і через школу.

Подібним чином прихильники дискурсу спільного слов'янського світу розглядали і релігійні відмінності Чехії. При цьому не лише наголошували на великоморавській місії св. Кирила та Мефодія, підкреслюючи первісно східний характер християнства чеського народу, але й релігійні рухи в Чехії XV–XVII ст. намагалися пояснити прагненням повернутися до істинної віри. Зокрема, Т. Флоринський у нарисі про Я. А. Коменського (1892) стверджував, що у Чехії і

Моравії католицизм, який витіснив «слов'янський обряд Кирило-Мефодіївської церкви», розглядався чехами як «щось чуже природі слов'янських народів, що неблагоприємно впливало на їх національний розвиток, але прямо приводило їх в політичне і культурне підпорядкування небезпечному для них Заходу. Тому боротьба проти латинства і за ідею народної церкви проходить через усі найважливіші моменти національної чеської історії» [946, с. 5–6].

Концепт «слов'янської церкви» роком пізніше використав і О. Кочубинський у праці про Я. А. Коменського (1893). Прийняття чехами християнства і створення «слов'янської церкви» він назвав «істинно-визвольним моментом», нагадавши, що «великі апостоли Слов'янства» св. Кирило та Мефодій починали свою просвітницьку діяльність з Моравії. Відтак учений бачив у цьому неоціненну заслугу чехів для всіх слов'ян, бо без «слов'янської церкви» і писемності їх доля була б сумною: частина слов'ян потрапила б під вплив візантійського, інша частина – римського центру. А тому «свій культурний тип» навряд чи сформувався б [512, с. 9]. Використання поняття «культурний тип» вказує на оперування категоріями цивілізаційної теорії М. Данилевського, який вів мову про Росію як політичний і духовний центр слов'янства. Саме тому, вчення Я. Гуса і общини «чеських братів» О. Кочубинський трактував не просто як протест проти католицизму, але і як повернення до витоків – «слов'янської церкви». Підтекст такого історичного конструкту очевидний: центром і репрезентантом східного християнства, прийнятого у свій час слов'янами, начебто є російське православ'я, прилучення до якого й буде відновленням «слов'янської церкви» у цивілізаційних кордонах Слов'янського світу.

5. Вчені підкреслювали культурний зв'язок між Візантією і Руссю. Так, М. Лавровський (1854) запевняв, що з часу запровадження християнства «...встановився тісний духовний зв'язок між Візантією і Руссю, що не тільки устрій церкви незмінно було передано нам першим, але і багато явищ суспільного життя підпали під її вплив...» [544, с. 13]. Про поширення на Русі «наук і мистецтв» зі «Сходу – з Візантії» писав дещо пізніше й М. Лілеєв [428, арк. 8].

Наприкінці XIX ст. наголос на візантійському впливі на освіту Русі поставив К. Харлампович, пишучи про Острозьку школу (1897). Учений стверджував: «Відвертаючись від католиків і протестантів, з їх згубною для православ'я наукою, кн. Острозький, як дещо пізніше братства, повинен був шукати просвіту в протилежній стороні, звідки Русь познайомилася і з самим православ'ям, – на Сході» [994, с. 204]. Проте й вплив цього «Сходу» К. Харлампович не ідеалізував, бо вже у 1902 р. вів мову про дві культури – візантійську і латинську, які «намагалися підпорядкувати собі Русь» [990, с. 2]. Тож Русі учений відводив самодостатнє місце: вона не продукт культури латинського Заходу чи грецького Сходу, має свою «національну педагогію», з якою боролися ці впливи.

6. Історики педагогіки вдавалися до *критики західної орієнтації Росії в культурно-освітній сфері*. При цьому вони не встрявали в улюблену для російських слов'янофілів критику західництва як інтелектуального руху в Росії XIX ст., проте до певної міри погоджувалися з їхніми постулатами про негативний вплив західних цінностей на російську народність, який нібито почався з доби Петра I. Як відомо, у 1856 р. теоретик слов'янофільства К. Аксаков опублікував статтю «Спроба синонімів», у якій намагався довести, що внаслідок петровського перевороту відбулося відокремлення верхніх прошарків суспільства від народу, з'явилася «публіка» – «фальшивий народ», який засвоював західну культуру, у той час як простий народ продовжував жити своїм життям [910].

Подібні думки знаходимо і в М. Лавровського (1856), який європеїзацію Росії Петром I назвав «великою подією», яка «надала новий напрям життю Російського народу і його історії» [545, с. 12–13]. Про надалі вчений увів до свого пояснення концепт «крайності», наголосивши на тому, що будь-який крутий історичний поворот «незворотньо тягне за собою крайність в засвоєнні нового напрямку, і притому звернену на зовнішню, формальну сторону останнього» [545, с. 13]. Ця крайність, отже, виявилася у зовнішньому засвоєнні європейських звичаїв, часто доволі негативних з морального погляду.

Антизахідницькими конотаціями були сповнені оцінки М. Лавровського щодо переважання іноземних професорів у російських університетах на початку XIX ст. Йому було прикро, що попечитель Харківського навчального округу С. Потоцький на початку XIX ст. дотримувався думки про перевагу іноземних професорів не тільки перед російськими, але і «загалом слов'янськими» вченими [542, с. 200]. У статті про професора-француза А. Дюгура М. Лавровський зауважує: «*Як і всі іноземці*, Дюгур дивився на себе, зрозуміло, як на педагога-реформатора, як на починателя у варварській країні мало не нової ери ліберального виховання» (курсив наш. – Авт.) [547, с. 1543]. Можна з великою долею певності припускати, що своє «зрозуміло» М. Лавровський вивів із притаманного російській слов'янофільській інтелігенції антизахідницького стереотипу, відповідно до якого весь західний світ начебто дивиться на Росію як на варварську країну, котру треба освічувати.

Наприкінці XIX – на початку XX ст., з огляду на міжнародно-політичні обставини, антизахідницький рефрен у творах вітчизняних істориків педагогіки став гучнішим. Для прикладу, В. Завітневич у 1891 р. дорікав «російським людям», які «виявили стільки сліпого наслідування щодо всього того, що тільки доходило до нас із Заходу путнього і непутнього» [383, с. 354]. Він зневажливо ставився до спроб запровадити європейський лад в Росії, критикував наслідки «європейничування» – біронівщину, схиляння перед Заходом в часи Катерини II, орієнтацію на думку західних інтелектуалів, освіту, школу, літературу і науку. Хвалив дух патріотизму в роки війни 1812 р., відмову Олександра I від реорганізації Росії на європейський лад, увагу російських діячів до власного народу у першій половині XIX ст. [383, с. 365–369].

Негативний образ Заходу у той час все більше звужується лише до германських народів. Саме їх той же М. Лавровський мав на увазі, пишучи в 1871 р. про «стихію, споконвічно ворожу слов'янській народності» [546, с. 1]. Образ «небезпеченого» германського Заходу як споконвічного ворога слов'янства увиразнився в історико-педагогічних працях М. Владимирського-Буданова (1874)

[144, с.111], Т. Флоринського (1892) [946, с. 5], Ф. Тітова (1903) [912, с. 401–402], М. Петрова (1916) [731, с. 3] та ін. Негативно оцінюючи чужоземний тиск на руське шкільництво, В. Доманицький у 1895 р. писав, що «...під впливом німецької школи ми почали загубляти живий дух народової бувальщини, глибоко історичні основи народового обучення й виховання» [425, арк. 16]. Дослідник услід за С. Миропольським західний культурний вплив трактував як «бідую», «страшнішу» за монгольське нашествя на Русь [425, арк. 2зв].

Важливим сегментом антизахідних візій у вітчизняному історико-педагогічному наративі другої половини ХІХ – початку ХХ ст. стала критика європейських впливів польського зразка. Проникнення різних елементів західноєвропейської цивілізації (насамперед освіти) крізь Польщу на Русь негативно характеризували Я. Головацький (1863) [234, с. 70–71], М. Лінчевський (1870) [569, с. 140], М. Владимирський-Буданов (1874) [144, с. 121], С. Голубєв (1890) [243, с. 536]. У контексті рецензійної дискусії К. Харлампович (1902) опонував історику А. Яблоновському щодо позитивного культурного впливу на Русь «латино-польської цивілізації» [988, с. 46]. Визнаючи безсумнівним, що в ХVІ ст. «польська цивілізація в деяких відношеннях була вища за російську», учений характеризував їх взаємини як війну [992, с. V, 205]. Ф. Тітов, також дискутуючи з А. Яблоновським, визнав вплив «латино-польської культури і цивілізації» на «російську цивілізацію» у ХVІ–ХVІІ ст. Однак, за допомогою концепції «форми і змісту», він констатував лише формальну схожість двох цивілізацій, «поміж тим як за змістом своїм вони суттєво відрізнялися між собою» [912, с. 73]. І прикладом такої відмінності дослідник уважав Києво-Могилянську академію, яка перейняла формальні ознаки західної школи, а за змістом слідувала іншій «культурі і цивілізації».

Найбільш різко висловився М. Лілеєв наприкінці ХІХ ст. «Польща і Русь розвивалися під різнорідним впливами: поляки засвоїли собі цивілізацію Заходу, напроти того віросповідання, науки і мистецтва на Русі розповсюдилися зі Сходу – з Візантії, яка була для Русі центром освіченості, тоді як Рим і німці були

цивілізаторами Польщі» [428, арк. 8], – зауважив учений. Якщо інші науковці осуджували західні педагогічні впливи на Русь через Польщу, водночас уникаючи однозначної ідентифікації Польщі з Заходом, то ніжинській дослідник провів різку демаркаційну лінію між Сходом і Захом, однозначно визнавши середньовічну та ранньомодерну Польщу у складі західної цивілізації.

На початку XX ст. антизахідні позиції проявилися у визнанні азійського вектора культурно-освітнього шляху Росії. Так, М. Маккавейський у праці про педагогічні погляди Катерини II та І. Бецького (1904), вказав на історичні відмінності Росії від Заходу, а запозичення елементів західноєвропейської культури у XVIII ст. назвав не зовсім корисною сумішшю «європейського з азійським». Він, по суті, визнав Росію частиною азійського культурного простору. Причому вкрай різко охарактеризував тогочасне російське життя: «Грубий, безґрунтовний релігійний скептицизм, насмішливе і блюзнірське ставлення до церкви і її статутів, небувала за своїми розмірами і формами розпущеність моральна, вражаюча гонитва за розкішшю, відсутність усякого розуміння громадянського обов'язку, погано прикрита зовнішнім листком грубість родинних і громадських стосунків – ось ці характерні риси російського суспільства в його вищих, «культурних» прошарках. Що стосується нижчих класів, то тут за всіма напрямками ще царювали невігластво, тупість і дика грубість» [618, с. 8–9]. Така нищівна характеристика «російської самобутності», вочевидь, означала відмову М. Маккавейського від піднесених слов'янофільських трактувань Русі-Росії. З іншого боку, учений все ж не відмовився від протиставлення Європи і Росії.

Інший представник Київської духовної академії Л. Соколов (1912) говорив про європейські впливи на російську освіту і науку першої половини XVIII ст. Дослідник констатував «моральну закованість російських іноземців, у яких моральний зміст вивітрився під впливом перетяжних вітрів, що безперервно дули в Росію через вікно в Європу у той час, коли залишалися навстіж відкриті двері до Азії» [874, с. 52]. Метафоричність мови про «вікно в Європу», через яке дули

перетяги, що вивітрювали «моральний зміст», й згадка про водночас відкриті «двері в Азію» чітко вказують на цивілізаційні уподобання автора.

Західна цивілізаційна ідентичність формувалася у вітчизняних істориків педагогіки одночасно зі слов'янською. Вона проявилася у своєрідному педагогічному європоцентризмі – підкресленні вагомості для поступу людства і українського народу зокрема саме європейського досвіду освіти та виховання, педагогічних ідей.

Прикладом можуть слугувати посібники з історії педагогіки, які були надруковані в Києві на початку ХХ ст. Зокрема, Г. Попов (1913) на підставі праці німецького вченого Ф. Ренегера сформував образ європейської педагогіки від античності до нових часів, підкресливши, що доволі важко встановити історико-генетичний зв'язок між виховною традицією давнього Сходу і педагогікою Європи [770, с. 6–7]. Відтак задекларував європоцентричний підхід: «...для нас європейців історія педагогіки починається з класичних народів і закінчується самим останнім словом європейської педагогіки. В таких історичних рамках цілком можлива побудова історико-генетичної еволюції педагогічних теорій і практики, яка б говорила до розуму і серця сучасного педагога» [770, с. 7]. Додавши до посібника власний розділ про освіту у Візантії, Г. Попов говорив про «силу візантійської цивілізації», яка поглинала народності, «перероблювала їх» [770, с. 126], наголошував на цивілізаційній ролі візантійської школи, яка «виховала перших провісників гуманізму в Італії» [770, с. 137]. Проте, відзначивши вплив візантійської культури на освіту Русі, вчений не сублімував її значення, наголосивши: «...в результаті виявляється, що виграють ті слов'яни, які колись підпали під енергійний вплив західно-європейської культури, – чехи, поляки» [770, с. 144]. Тож саме західноєвропейську культуру вчений бачив у ролі засобу, який забезпечував поступ слов'янським народам.

Подібно й В. Родніков у посібнику з історії педагогіки (1914) незичливо ставився до візантійської традиції Русі. Вказавши на вимушеність підкоренню візантійській традиції, дослідник підкреслював усвідомлення росіянами (серед

них він бачив і українців) потреби західноєвропейської освіти. «Якщо уважно вдивитися в російське життя XVII-го століття, то не можна не помітити однієї характерної риси цієї епохи; такою рисою є поступове пробудження в Росіян свідомості необхідності освіти, а разом з тим і потреби зближення із Заходом» [798, с. 29], – наголошував учений.

Однак зараховувати Г. Попова та В. Роднікова до істориків педагогіки з виразно європейською ідентичністю все ж не можна. Скоріше їх слід вважати такими, що симпатизували європейській педагогічній традиції, визнавали її необхідність на слов'янському ґрунті. Їхні візії мало відрізнялися від поглядів, висловлених ще в 1860-х рр. українським слов'янофілом М. Костомаровим, який бачив «історичні завдання» Росії на Заході, бо «...там центр європейської цивілізації, прагнення російського суспільства завоювати європейські звички, знайомитися з європейськими літературами і європейським життям зробилося життєвою потребою Росії. Англійське, німецьке, французьке просвітництво потрібні для Росії, як кисень для дихання» [502, с. 215].

Прикметною рисою інтелектуальних конструкцій вітчизняних істориків педагогіки, котрі, симпатизуючи Заходу, все ж усвідомлювали відмінність Росії, було прагнення відмежувати Росію й від Сходу – азійського геопростору та тих національно-політичних та етнокультурних суб'єктів, які в уяві вітчизняних інтелектуалів того часу, зазвичай, асоціювалися з Азією. Зокрема К. Корененко у праці про освіту в Росії XVII ст. (1911) негативно трактував вплив 250-літнього татарського панування над російським народом, назвавши його «каїновою плямою». «Азійська дика необузданість затримала російський розвиток на декілька століть. Довелося скаліченій Русі відроджуватися на руїнах і створювати все заново» [487, с. 10], – писав дослідник, чітко протиставляючи азійство й Русь.

Українські вчені у підросійській Україні не завжди відкрито декларували проєвропейські позиції, однак крізь їх текст пробивалися виразні цивілізаційні симпатії. Зокрема, Л. Струніна (1898) вказала на появу перших недільних шкіл «на заході» ще три століття тому і наголосила на необхідності поширення таких

закладів у Росії, беручи до уваги «досвід всієї Європи» [892, с. 288]. Д. Багалій, пишучи про просвітницьку діяльність В. Фотієва і А. Самборського (1910), ужив поняття «культурний Захід», підкреслюючи, що там держава і суспільство не дали б занепасти добрій справі. «Зовсім інакше було у нас...» [44, с. 51], – резюмував учений, немовби окреслюючи емпірично утверджену цивілізаційну відмінність між Заходом і російською дійсністю, звісно, на користь першого.

Натомість виразно західноєвропейська ідентичність пробивається у словах письменника, автора кількох історико-педагогічних праць П. Грабовського. В одній зі статей (1894) він наголосив: «Є в р о п е й с т в о н а г р у н т і у к р а ї н с ь к о м у , – то нехай буде написано на нашому стягові» (виділено П. Грабовським. – Авт.) [260, с. 47]. На початку ХХ ст. належність України до західноєвропейської культури-цивілізації поділяли численні дописувачі журналу «Світло». Серед них П. Понятенко, тлумачачи поняття «культура», розширив його до «...найвищого ступеня духовного розвитку, громадського устрою та відносин і матеріальних надбаннів, яких досягла, в кожному певнім часі, в боротьбі з природою та в спільному житті передовсім європейська людність» [764, с. 16]. Євроцентричність такого розуміння є очевидною.

Більш відкрито європейськість українського народу, його освіти і виховання підкреслювали західноукраїнські вчені. Під впливом позитивізму (особливо популярності книги Г. Бокля «Історія цивілізації в Англії») у Галичині серед дослідників історії педагогіки підноситься ідея цивілізації. Так, В. Шухевич у 1897 р. пропонував навіть впровадити пропозиції французького педагога Флемінга щодо уведення історії цивілізації до програми гімназій, але не як навчального предмету, а як особливої уваги до повсякденного культурного життя людей в різні епохи [118, с. 101].

Уявлення співпричетності до західної цивілізації було характерним для багатьох польських істориків педагогіки. Показовою є навіть назва праці «Академія Києво-Могилянська: історичний нарис на тлі загального розвитку західної цивілізації на Русі» (1900) польського історика А. Яблоновського, який

здобув освіту, зокрема, в Києві. Вчений на перших сторінках монографії ототожнив західноєвропейський та польський впливи на формування і розвиток зазначеної інституції у XVII–XVIII ст. [1107, s. 1–2]. Пізніше С. Кот (1910), часто послуговуючись поняттям «центральна Європа», намагався показати, що не лише європейська культура чинила вплив на Польщу, але й навпаки. Відтак підносив польського педагога XVI ст. А. Фрича до рівня провідних європейських учених і стверджував, що завдяки його творчості Польща спричинилася до поступу виховної справи серед «європейських суспільств» [1111, s. 48–49].

Швидкий відгук новітніх європейських педагогічних ідей у ранньомодерній Польщі, що проявилось у створенні першого міністерства освіти в Європі – Комісії народної освіти, підкреслював С. Груїнський (1916). Більше того, саме в Польщі, як відзначив цей учений, школа ще наприкінці XVIII ст. стала на ґрунті новітніх педагогічних вимог, у той час як власне в Європі такий процес почався у XIX ст. [1104, s. 8]. Прогресивність дій Едукаційної комісії у справі організації народної освіти він вважав доленосним фактом для історії європейської культури [1104, s. 12]. Схоже міркував і відомий львівський історик освіти і культури С. Лемпівський (1921). Оповідуючи про ідею заснування Я. Замойським королівської колегії у Кракові 1570-х рр., дослідник вів мову щодо цивілізаційного значення проєктованої школи. На його думку, королівська колегія мала принести славу полякам в цілій Європі [1115, s. 35]. Таким чином, автори розглядали Польщу як природну частину європейської цивілізації.

Належність й українських земель Австро-Угорської монархії до європейської цивілізації не піддавалася сумніву вітчизняними вченими. Вони особливо наголошували на поширеності європейських поступових ідей на теренах піддавстрійської України. І. Франко, пишучи біографію І. Федоровича (1884), наголосив, що у 1848 р. «...освіжаюча хвиля нового духу розлилась по Європі» [956, с. 27]. Е. Барвінський, рецензуючи монографію Л. Фінкеля з історії Львівського університету (1895), писав про «рух, що потягнув за собою перемену устрою всієї Європи. Рух 1848 р., одбивши ся в цілій Європі, не минув і Львова...»

[67, с. 33]. Дослідник, по суті, трактував Львів, усю галицьку Русь як складову частину Європи, що було характерним для галицької інтелігенції, з огляду на австрійське підданство і отриману європейського рівня освіти.

Найбільш виразно «уведення» України до Європейського світу продемонстрував І. Раковський, який у статті про педагогічні погляди Т. Шевченка (1908) писав про змагання українців до добра, чим «дивували ми не раз цілу Європу» [787, с. 132]. Наведемо й таку, сповнену цивілізаційних аспірацій, заяву автора: *«Ми, Українці, старий культурний народ! Ідеї правди, добра і краси є вродженими основами нашого народного духа.*

Але в нас не лиш вроджена культурна вдача; ми вже і вложили свою пайку у вселюдську культуру і цивілізацію.

Ми, Українці, боронили віками западної Європи від татарської й турецької навали, що й уможливило тій Європі розивати свobodно свою культуру.

Ми, Українці, дали культуру Литві й Москві, а запомогли їй в Польщі.

Ми, Українці, зуміли заховати культурну вдачу нашого духа, мимо довговічної некультурної неволі і дикого гнету.

Ми, Українці, і дальше поступатимем без упину до здійснення нашої трійці культурних вселюдських ідеалів, мимо всяких антикультурних заходів наших непрошених опікунів.

І в сьому поході до дальшої культури і цивілізації не спинить нас ніяка ворожа сила. Ми зуміємо її поконати в тім глибокім переконанню, що тим робимо правдиву прислугу вселюдській культурі, та що ліпша будучність культурних народів запевнена...» (курсив наш. – Авт.) [787, с. 132].

У словах І. Раковського про західну Європу, яка завдяки «нашому захисту» розвинула свою культуру, відчувається певна образа – національна і цивілізаційна – за недооцінку ролі українства в формуванні передової і прогресивної культури – власне самої цивілізації. Некультурних ворогів автор замаркував Шевченковими словами: «варшавське сміття», «грязь Москви», що виказало національний підтекст в його уявних цивілізаційних виднокраях.

Водночас у працях західноукраїнських істориків педагогіки було помітним трактування України, а відтак і її педагогічної культури як специфічного цивілізаційного явища, опертого на два світи. Так, І. Франко, пишучи рецензію на книгу К. Харламповича про західноруські православні школи XVI–XVII ст., наголошував: у той час «...при помочи політичних і релігійних уній різні сили пробували втягти ті землі (українські, які входили до складу Польщі. – Авт.) в круговорот західної культури» [410, с. 16]. Видатний учений, вочевидь, бачив інший історичний цивілізаційний шлях України, яку у XVI–XVII ст. намагалися прилучити «до західної культури». Схожі міркування висловив С. Липковський у рецензії (1901) на працю А. Яблоновського, присвячену Києво-Могилянській академії. На його думку, польський історик вів мову про академію на тлі розвитку західної цивілізації на Русі, оминувши «руську суспільність і культуру», на ґрунті якої все ж виросла інституція. Дорікав й тим, що А. Яблоновський звів західну цивілізацію винятково до польського впливу («тільки ж замість цивілізації «західної» говорить автор частійше про цивілізацію «польську»») [823, с. 18]. Як бачимо, С. Липковський не заперечував наявності західного цивілізаційного впливу на Русь, але водночас бачив й окремішність «руської культури».

Подібно й А. Павенцький, аналізуючи розвиток шкільництва на українських землях (1899–1900 рр.), висловив упевненість, що в XI ст. Русь перебувала на вищому ступені просвіти, як «много других держав Європи» [714, с. 337]. Як бачимо, дослідник виразно вписав Давню Русь у європейський цивілізаційний контекст. Навіть попри вказівку на «варварсто Європи», згадку про поширення «у нас» грецької мови ще тоді, коли «в західній Європі ледве почало продиратись світло наук», учений, пишучи про XVI ст., стверджував: у часи європейського відродження «наук класичних» в Європі «не пропустила наша Русь хвилі, щоби не скористати з знатнійших видань, які тоди були в уживаню...» [714, с. 343]. Водночас А. Павенцький розумів і слов'янське коріння руської освіти, оперував поняттям «Славянщина» (пишучи про розповсюдження граматики М. Смотрицького «по всіх закутках славянського світа») [714, с. 353]. Так само і

К. Студинський (1907), вів мову про «Славянщину», якій, за його словами, у першій половині XIX ст. «світила зоря нового життя» [894, с. 118].

В умовах загострення українсько-польського політичного протистояння в Галичині на межі XIX–XX ст. помітними були й прагнення українських учених відмежуватися від визнання цивілізаційного впливу Польщі, але підкреслити зв'язок з Заходом. Можливо, саме тому С. Липковський (1901) засудив привнесений польськими єзуїтами до українських шкіл «схоластицизм», який «не відповідає характерови, ні темпераментови українського народу», а також зазначив: усі світліші елементи в українській культурі (М. Смотрицький, Ф. Прокопович) навчалися не в польських єзуїтських школах, а в західних університетах, тож відбувався безпосередній контакт українців з західноєвропейською культурою [823, с. 19–20]. Таким чином, рецензент підкреслив цивілізаційний зв'язок України і Заходу в обхід польського чинника.

Незабаром І. Раковський (1907) повів мову про культуру українців-русинів поряд з іншими «культурними народами». Автор наголосив на появі «Руської Правди» у той час, коли «нашим славянським сусідам і не снило ся про писані закони». Далі розповів про братські школи, академії в Острозі та Києві, які в часи «найбільшого гнету» все стояли на «висоті сучасних таких шкіл Західної Європи». Підкресливши боротьбу українців за університет на початку XX ст., він наголосив: це «...вказує нам ясно, що мимо дикого гнету некультурних гнобителів стремління до ідеї правди у нашого народу не лише не ослабло, але противно змагається і кріпшає, та мусить довести його до здобуття найвисшого ступеня культури й цивілізації» [787, с. 131]. Зрозуміло, що в тезах про «слов'янських сусідів», «найбільший» і «дикий» гніт І. Раковський мав на увазі поляків, які протистояли прагненню українців утворити свій університет у Львові, а тому й отримали від автора ще й епітет «некультурного гнобителя».

Такі міркування набули увиразнення у працях істориків педагогіки після українсько-польської війни 1918–1919 р. Зокрема, А. Андронович у статті про відомого освітнього діяча кінця XVIII – початку XIX ст. І. Лаврівського (1919)

схвально писав про «європеїзоване галицької суспільности вціплюванєм нових ідей», яке, на його переконання, здійснювали надіслані австрійським імператором учителі, а «Йосифінська школа ввела Галичину в безпосередній контакт із духовим розвитком західної Європи». Водночас учений осуджував «заскорузлий консерватизм, в який попала далека від осередків просвіти Галичина в останніх часах польської влади» [21, с. 59–60]. Як бачимо, «польській владі» (а отже, і польським державі, культурі і педагогіці) автор відмовив у європеїзуванні українського краю, відвівши цю роль австрійській державі.

У міжвоєнний період цивілізаційні уявлення істориків педагогіки західноукраїнських земель проявилися кількома часто суперечливими візіями. Окремі вчені, зокрема Є.-Ю. Пеленський, визнавали відсталість українського народу від «зах[ідно]-європейського рівня цивілізації» [361, с. 190]. Інші – захоплювалися поширенням в Україні педагогіки, опертої на західноєвропейських зразках [352, с. 10], та найновіших зразках західноєвропейського шкільництва [673, с. 2, 5], визнавали небезпеку «російського Сходу та його стремлінь до опанування полудневої Славянщини і Босфору» [935, с. 25] й пишалися першістю в Європі XI ст. щодо появи дівочих шкіл, наголошували на наявності в Україні таких же шкіл, що і в «цілій Європі» [939, с. 1, 16]. Про «боротьбу двох світів в Україні» у XVI–XVII ст. писав Т. Коструба (1933), осуджуючи панування «польського духу» в українських школах [507, с. 308].

Цікавими були міркування польських істориків А. Ванчури та В. Харкевича. Львів'янин А. Ванчура у 1924 р. зауважував: «Саме вже розташування географічне Речі Посполитої визначило її важливу і єдину в своєму роді роль посередника між культурами Заходу і Сходу...» [1134, с. 3]. Бачимо, що вчений не наважився «приєднати» Польщу винятково до Заходу. Натомість В. Харкевич, описуючи минувшину Жировицької семінарії (1928), змалював боротьбу двох культур-антиподів – російської та польської (з виразними симпатіями до другої як до західної) – у першій половині XIX ст. на теренах Білорусі [986, с. 214–215].

Увагу до слов'янського коріння українців виявив В. Левицький (1925), загалом позитивно описуючи давніх слов'ян та визнаючи за ними історичну першість серед арійських народів. «Славянщина виступила перша в історії між європейськими Арійцями; щойно за нею прийшла грекоіталокельтська і германська галузь. Славяни були мабуть найблисші до праарійської вітчизни і стали її оборонцями під час великих і численних переселень народів і рас» [558, с. 25], – декларував учений. Він писав про слов'янський вплив навіть на греків, візантійців, «почетне місце» сербів, болгар, українців серед слов'ян, піднесено змальовував роль Сербського королівства в Середньовіччі [558, с. 67]. Така увага до сербів не дивна: у міжвоєнний період утворилося Королівство сербів, хорватів і словенців (з 1929 р. – Королівство Югославія). Дослідник, таким чином, непрямо вказував, що й українці зможуть досягти аналогічної мети. Показовою була й згадка поряд з сербами та болгарами ще й українців – ці три народи в добу Середньовіччя мали власні держави. У сучасну авторові пору два з цих народів знову витворили свою державність, тож і третій, за латентною логікою автора, повинен реалізуватися в політичній площині.

Українські вчені Закарпаття, перебуваючи в складі слов'янської держави (Чехословаччини), котра виникла при підтримці сильних західноєвропейських держав, з одного боку, визнавали слов'янську ідентичність українства, з іншого – підкреслювали його європейскість. Серед них був й А. Волошин, який у 1937 р. писав, що «...латинські й германські нації опередили нас слов'ян», поклавши вину на історичні обставини: спокійнішу слов'янську вдачу, перебування слов'ян «під всякими диктатурами» тощо [163, с. 3]. Засудивши перебирання слов'янами мови і звичаїв від французів, німців, англійців, він усе ж визнав, що «лучі народної свідомости» скоріше пробилися в тих народів, які жили «в других державах Європи» (особливо у чехів, сербо-хорватів і словенців) [163, с. 4–5]. А. Домбровський у 1939 р. вів мову про потребу «двигнути нарід на високий культурний рівень, увести його як рівновартый чинник у круг європейських народів» [347, с. 250].

Іншим проявом цивілізаційних візій західноукраїнських істориків педагогіки міжвоєнного часу було навіть певне розчарування в Заході як передовому носієві громадсько-політичних і культурних цінностей. Зокрема, І. Юцишин у 1933 р. зауважував, що впродовж двох тисячоліть історія світу була історією Європи. У стародавні часи «очі всіх народів звернені були на два півострови Середземного Моря: Грецію й Рим». У новітню епоху народилася історія Америки. Проте в останню чверть століття, на думку вченого, вся вага подій пересувається «над Пацифік (Тихий океан. – Авт.), а очі всіх народів щораз більше звертаються в бік Китаю...». І. Юцишин висловив переконання, що саме в Китаї наростатимуть найважливіші події майбутньої історії, які будуть «щораз більше важити по терезах долі Європи» [1069, с. 97]. Припускаємо, що така антизахідницька позиція була зумовлена не лише впливом ідей О. Шпенглера, але й розчаруванням політикою західних держав, які не підтримали українську державність, посприявши захопленню частини України Польщею.

Учені – історики педагогіки, які перебували в межах західної української діаспори, безумовно, визнавали цивілізаційні здобутки Заходу. У працях С. Русової повсякчас знаходимо пієтет до західноєвропейських педагогічних надбань. На її переконання, праця Ж.-Ж. Руссо «Еміль» здійснила «справжній переворот у всесвітній педагогіці» [815, с. 4]. Про ідеї Й. Песталоцці висловилися як про результат сприятливого часу, коли зруйнована наполеонівськими війнами Європа «вся бралася до праці» [815, с. 5]. В. Заїкин (1925), визнаючи Київ та Україну XVIII ст. центром мало не всієї «православної Словянщини (разом з напівсловянською тоді Молдавою)» [387, с. 1], все ж з особливим пієтетом ставився до Заходу: наголошував, що в Харківському університеті працювали західні вчені, говорив про «світло європейської культури» для України [387, с. 2].

У своїх текстах учені з діаспори намагалися підкреслювати зв'язок української і західної культури. З цією метою вони часто виокремлювали освітні контакти українців і європейців, а також прагнули відмежувати Україну від Росії. Так, І. Лоський у статті, присвяченій студіям українців у Німеччині в XVI–

XVIII ст. (1931), наголошував, що з Гетьманщини до Європи їхали вчитися діти різних соціальних прошарків, натомість з Московщини – лише представники аристократії. Це те, за його словами, що надзвичайно відрізняє Україну від Московщини [580, с. 104]. У 1933 р. він зазначив: «Попередня історія України взяла її далеко сильніше зі західною Європою, аніж то було в Московщині» [582, с. 273]. У наративі І. Лоського сформовано образ освіченого в Європі українця, котрий різко протиставлений образу не вельми спраглого до освіти росіянина.

З іншого боку, І. Лоський, ще задовго до появи теорій «розколотих цивілізацій» та «лімітрофів» визнавав певну розірваність України між Сходом і Заходом. У статті «Народні школи в старій Україні» (1933) він, однак, вів мову не про розкол, а про синтезу західних і східних впливів, які «приходили протягом століть на Україну» і витворили власний «у к р а ї н с ь к и й с т и л ь культурного життя» (виділено І. Лоським. – Авт.) [579, с. 106–107]. При цьому учений підкреслював значення української культури і освіти не лише як об'єкта, але і суб'єкта впливу, бо, за його словами, вплив Київської академії у XVIII ст. сягнув усього «Слов'янського Сходу» [579, с. 108].

Схожі цивілізаційні уявлення виявлялися і в праці С. Сірополка «Історія освіти на Україні» (1937). Він демонстрував відмінність України від Заходу, показуючи візантійське коріння її культури. При цьому зазначав, що впровадивши староболгарську книжну мову, Русь не змогла засвоїти – без досконалого знання грецької мови – всієї духової культури Візантії. «А треба пам'ятати, – зауважив учений, – що культура стародавньої Візантії в той час перевищувала культуру багатьох держав Західної Європи» [851, с. 7]. Цей пієтет до візантійської культури трактуємо як вплив слов'янофільського візантизму, згідно з яким Візантія, з одного боку, протиставлялася Заходу, з іншого – вважалася культурним донором для Слов'янського світу. С. Сірополко підкреслював високий рівень освіти у Київській Русі, краще знання мов «нашими предками» порівняно з тогочасними європейцями [851, с. 15–16]. Услід за М. Грушевським учений ставив Русь-Україну на один щабель розвитку з Європою.

Не поєднуючи українську культуру з європейською щодо часів Середньовіччя, С. Сірополко наголошує на їхніх зв'язках у ранньомодерні та пізніші часи, коли «...для українського громадянства відкривалася тепер змога через Польщу вступати в безпосередній зв'язок з європейською культурою» [851, с. 19]. На його думку, вже в XIII–XIV ст. «староруська культура сама зближається до західної культури» [851, с. 22]. Надавши українській культурі, а отже, й педагогіці певного суб'єктового статусу, учений визнавав роль Речі Посполитої як посередниці між Україною і Заходом, бачив навіть «історичну заслугу» Польщі у тому, що в шкільній галузі вона виявила руському народові послугу, допомагаючи йому вийти з кола тісних візантійських засад на широке поле наукових і практичних ідей, тобто відкрити західного генія [851, с. 36–37].

З іншого боку, С. Сірополко відмежовував Україну від російського простору. Зокрема, пишучи про появу на російських теренах у XV ст. «азбуки-границі» (прототипу букваря), С. Сірополко заявив: «Нема сумніву, що азбука-границя могла дістатися до Московії лише з України, що вже в цей час постачала туди свою культуру» [851, с. 20]. Протиставлення культур України і Московії помітне в усьому історико-педагогічному наративі С. Сірополка, причому першій він надав образу культурного донора для другої. Визнавши за Україною роль учениці від Польщі і Європи, він підносив амплуа України як учительки для Московії, бо ж «...освіта на Московії повстала з часу переходу київських учених до Москви» [851, с. 37]. Подібні цивілізаційні маркери помітні і в доопрацьованій С. Сірополком у 1950-х рр. синтезі з історії освіти в Україні [850].

Відомий історик педагогіки Г. Васькович, пишучи про вплив Г. Кершенштайнера на українську педагогіку (1970), підкреслював, що на початку XX ст. «прикладом для України в педагогічній ділянці була Західна Європа й Північна Америка» і «ні в якому разі прикладом Україні, у шкільних питаннях, зокрема в питанні побудови системи освіти, не була Росія» [122, с. 10–11]. Таким чином, Україна, її культура, у тому числі освіта і педагогічна думка, видавалися і С. Сірополкові, і Г. Васьковичу специфічним цивілізаційним феноменом, який

однозначно не належав до російського Сходу, але й не був складовою частиною Заходу, хоч і тяжів до європейської культури, переймав її ідеї та здобутки.

В українській історико-педагогічній думці, яка розвивалася в радянській Україні, цивілізаційні концепти, звісно, не декларувалися, з огляду на домінування формаційного підходу до історичного розвитку школи та педагогіки. Проте у текстах вітчизняних учених помітними були певні цивілізаційні уявлення, котрі мали генетичний зв'язок з відповідними ідеями другої половини XIX – початку XX ст. У 1920-х рр. у працях істориків педагогіки подекуди ще виявлялися симпатії до європейського досвіду в українській педагогіці. Так, Г. Іваниця у 1926 р. писав, що Г. Сковорода «стояв на ґрунті поступових педагогічних ідей європейської буржуазії того час» й загалом вів мову про «поступові західно-європейські педагогічні ідеї» [413, с. 20–21]. Про вплив на українське і білоруське суспільство «західньо-європейських» елементів культури та ідей, «потік західньо-європейської цивілізації в найкращому розумінні цього слова» у XIV ст. схвально писав А. Савич (1929) [832, с. 202–203]. Аналізуючи педагогічну діяльність В. Лесевича (1930), М. Гніп запевняв: він створив свою сільську школу, спершись на «досягнення європейської, зокрема німецької, педагогії в галузі освіти народу...» [230, с. 132].

Однак з 1930-х рр. у радянській історіографії під впливом ідеології формується образ СРСР як самодостатньої цивілізаційної потуги. Важливими для такого трактування були відомі «зауваження» Й. Сталіна, А. Жданова та С. Кірова на конспект підручника з нової історії (1934). Більшовицькі лідери сформулювали періодизаційну схему всесвітньої історії нового часу, яка вела від Французької буржуазної революції через події «Паризької Комуни» до Жовтневої революції в Росії [881, с. 6–7]. У цій схемі, яка, на перший погляд, відповідала формаційній теорії, імпліцитно вводився цивілізаційний субстрат, підтекст якого виказував «перетікання» історії світу від європоцентризму до росіє/радяноцентризму.

Визначальною складовою латентних цивілізаційних бачень радянських істориків педагогіки став цілковито антизахідницький дискурс. Західний

капіталістичний світ, а разом з ним і західна педагогіка уявлялися приреченим на поразку ворогом. Критикувалася увага до західної педагогіки, на противагу якій радянські вчені з 1930-х рр. підносили інші «педагогічні» (цивілізаційні) центри, тим більше, що це можна було пояснити міркуваннями наукової об'єктивності. Так, у 1936 р. український дослідник П. Турко критикував хрестоматію з історії педагогіки, укладену І. Сवादковським, за те, що у ній щодо дохристиянської доби подано інформацію лише з минулого освіти і педагогічної думки Греції та Риму. Теоретичне узагальнення педагогічної думки, зауважив автор, мало місце не лише на європейському материкові [924, с. 135]. С. Чавдаров, описуючи історію шкільництва в Західній Україні (1939), іронізував над прагненням польських правителів берегти своє «європейське» (це слово він узяв у лапки. – Авт) обличчя [1025, с. 22]. М. Гриценко у кандидатській дисертації (1940) запевняв: Д. Писарєв був «цілковито неправий», коли за прикладами емансипації жінок звертався до Англії і Америки, у яких «буржуазно-філантропічні розглагольствування про емансипацію жінок залишилися пустими словами і по цей день» [314, арк. 287].

Після Другої світової війни під впливом «ждановщини», зокрема боротьби проти схиляння перед Заходом, критика західної культури сягнула вульгарних форм, виявившись у необґрунтованому приниженні ідей і досягнень європейської та американської педагогіки. Чого варта риторична ремарка С. Чавдарова в статті про К. Ушинського, де, перефразувавши думку В. Леніна про Л. Толстого, він запитав: «А кого з сучасних йому (К. Ушинському. – Авт.) та пізніших європейських педагогів можна поставити поруч з ним?». Відповідь була такою ж як у В. Леніна: «А н і к о г о » (виділено С. Чавдаровим. – Авт.) [1033, с. 24].

У цей час підносилися слова І. Франка про російську педагогіку, яка випередила Західну Європу [328, с. 62], В. Белінського про порятунок російським народом усієї Європи і світу від Наполеона [362, с. 18], про висунення Росії «на перше місце в світовій цивілізації, тому що Росія – країна майбутнього» [362, с. 19]. В. Окорков (1969), прагнучи показати антизахідницьку налаштованість М. Коцюбинського, використав його опис іноземних туристів в оповіданні «На

острові», де письменник зобразив американок «бридкими, худими, ширококоротими» [707, с. 57].

У свідомості населення СРСР поступово витворювався образ, за влучним висловом С. Кара-Мурзи [446], окремої, передової «радянської цивілізації». Історик педагогіки М. Євсєєв (1948) погоджувався з тим, що «призначення нашої батьківщини, нашої великої Русі полягає в тому, щоб злити в собі усі елементи всесвітньо-історичного розвитку, який досі був виключною приналежністю Західної Європи» [362, с. 19]. До цього додавалися постійні нагадування про порятунок радянським народом Європи і світу від «фашистських погромників» [1026, с. 6]. Цивілізаційним пафосом сповнені слова О. Філіппова, який у 1951 р. цитував Й. Сталіна: «Зі Сходу світло! Захід з його імперіалістичними людоджерами перетворився в вогнище тьми і рабства» [942, с. 10]. Майже тотожну метафору використав М. Грищенко (1960), ведучи мову про «сонце свободи», яке «зійшло зі Сходу» для Західної України у 1939 р. [280, с. 5]. Таким чином в історико-педагогічному наративі відобразилася нова радянська цивілізаційна парадигма: світло йде з російського Сходу, а Захід – це темрява.

Підкріплення цієї тези бачили не лише в зображенні класової сутності західної педагогіки та освіти, але і в демонстрації першості вітчизняних мислителів щодо європейських. Так, М. Даденков (1954) писав про статут Львівської братської школи 1586 р., наголосивши, що він з'явився на 13 років раніше від статуту єзуїтських шкіл в Західній Європі [305, с. 26]. Крім того, С. Полоцький, на переконання професора, висловив думку про новонароджену дитину як «скрижаль ненаписану» раніше, аніж схожі міркування сформулював англійський філософ Дж. Локк. Думку С. Полоцького щодо формування основ майбутнього дитини у сім'ї, згідно з М. Даденковим, у кінці XVIII ст. повторив Й. Песталоцці [305, с. 32]. Є. Мединський (1958) доводив, що західноєвропейська наука не вплинула на навчання граматики в братських школах, заперечував твердження про організацію братських шкіл за європейським зразком [641, с. 95, 96]. У 1960 р. С. Литвинов запевняв: широкий розвиток демократії, боротьба за

зв'язок школи з життям – це особливості «нашої вітчизняної педагогіки», які піднесли її незрівняно вище за теорію і практику виховання в Західній Європі [575, с. 11]. І таких прикладів можна наводити чимало.

Попри це, оцінка радянськими вченими Заходу була амбівалентною. Від однозначно осудливих висновків щодо західного світу вітчизняних істориків педагогіки стримувало чітке усвідомлення, що саме там започатковано марксизм. Саме за Заходом визнавалася певна цивілізаційна місія у формуванні наукової та ідейно-політичної думки. Можливо, саме тому, Л. Баїк та Б. Мітюров у 1965 р. зауважували: «...на західноукраїнські землі хлинула із Сходу, пробиваючись через прикордонні рогатки, велика хвиля суспільно-педагогічного руху, який охопив в 60-х роках Росію, а з Заходу – великі ідеї марксистського вчення про виховання» [62, с. 18]. Зрештою і в більш віддаленому минулому вчені знаходили позитивний західноєвропейський вплив. Б. Мітюров у 1968 р. писав про благотворний вплив могутніх антифеодальних рухів у Західній Європі на боротьбу українського народу проти соціального і національного гніту. На його думку, господарські, культурні і політичні зв'язки «тисячами ниток» поєднували Україну з Чехією, Німеччиною, Італією та іншими західноєвропейськими країнами [655, с. 50]. Як бачимо, учений непрямо визнав тісні цивілізаційні стосунки України із Заходом.

Іншим аспектом цивілізаційних конструкцій в українському радянському історико-педагогічному наративі того часу стало відновлення ідеї слов'янської єдності навколо Росії (тепер – СРСР). Цьому сприяли міжнародні обставини, які склалися у Центрально-Східній Європі після Другої світової війни: становлення в низці країн системи «народної демократії», входження їх до «соціалістичного табору» – Організації Варшавського договору та Ради економічної взаємодопомоги. У той час, коли радянські війська звільняли чеські землі від нацисткої окупації, Г. Жураківський писав про німецьку освіту, яка, начебто, вже в своїх витоках була ворожою до «слов'янського світу» [1012, арк. 3]. У 1948 р. він заявляв, що в час, коли у «загальноєвропейському житті» все більшого

значення набувають слов'янські країни «нової демократії», історики педагогіки не можуть обходити мовчанням історико-педагогічної спадщини південних, а особливо західнослов'янських країн, обмежуючись висвітленням у курсі історії педагогіки тільки спадщини Я. А. Коменського [374, с. 30]. Відзначивши низку педагогічних досягнень польського і чеського народів, Г. Жураківський виявив трактування їх як «своїх» – загальнослов'янських, а отже, східних цивілізаційних здобутків. Розуміючи це, наголошував на потребі надати в «нашій науці» нового значення поняттям «Західний» і «Східний» [374, с. 30].

Тож учені намагалися побачити в минулому прагнення слов'ян до єдності. Зокрема, Б. Мітюров у рецензії на історико-педагогічне дослідження Є. Мединського (1955), заявляв: гуситська Чехія, оточена ворогами, «з надією звертала свої погляди на Схід і в боротьбі проти римського папи, проти своїх національних ворогів шукала підтримки на Україні, в Білорусії, у Російській держави» [658, с. 52]. Сам Я. А. Коменський оголошувався шукачем «передового педагогічного досвіду» в Україні і Білорусії наприкінці XVI – початку XVII ст. [337, с. 48]. Той же Б. Мітюров (1971) запевняв, що Я. А. Коменський не міг не звернути своєї уваги на діяльність братських шкіл, особливо Львівської школи та Києво-братського колегіуму, не міг не врахувати їхнього досвіду і не відбити його в своїх працях [659, с. 19].

Подібно і В. Смаль (1966, 1977) заявляв, що в першій половині XIX ст. через «рогатки і кордони» до Чехословаччини, Польщі, Болгарії та інших зарубіжних країн проникали «ідеї Великого Жовтня», які «запалювали трудівників на боротьбу за народну освіту, за нову школу й педагогіку». Ця боротьба, на його переконання, увінчалася успіхом після встановлення в країнах Східної Європи народно-демократичного ладу» [862, с. 19; 863, с. 70]. О. Машталер у праці про О. Духновича (1966) наголосив, що більшість представників сербів, хорватів, чехів, словаків, поляків сходилися на тому, що тільки Росія зможе допомогти слов'янам вижити в боротьбі проти германізації і мадяризації [637, с. 14]. Як і російські панславісти XIX ст., що осередком

політичного і культурного життя сов'янства декларували Російську імперію, так і радянські вчені центром нового історичного об'єднання слов'ян бачили СРСР.

У ставленні до Заходу та слов'ян, як і решти світу, радянська цивілізаційна ідея характеризувалася наявністю яскраво вираженого російського месіанізму. Його елементи пробиваються в статтях М. Гриценка, який у 1960-х рр., зокрема цитував слова з книги Ф. Нансена «Росія і світ» про велике майбутнє російського народу, який «покликаний виконувати велику місію як в житті Європи, так і в житті народів всього світу...» [317, арк. 22]. У рамках панівного в СРСР ідеологічного дискурсу подібна оцінка знайшла свій вияв у тезі цього вченого про те, що В. Ленін і комуністична партія були і є носіями «передової культури сучасного» і справжніми творцями «цивілізації майбутнього» [317, арк. 22]. Попри лозунговість цієї заяви, вона яскраво демонструє наявність саме цивілізаційних уявлень у радянського вченого.

Отже, для українського історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст. було характерним прагнення показати розвиток освіти і педагогіки в Україні на осі Європа/Захід – Слов'янщина/Схід. Як слушно зауважила Н. Скотна, характерною рисою усіх історичних досліджень, які ставили за мету визначити цивілізаційну приналежність України (додамо – і її освіти та педагогіки), є тяжіння до двох протилежних полюсів – Європи і Росії [858, с. 99]. Частина вітчизняних істориків педагогіки перебувала на слов'янофільських позиціях, інша – виявляла західну цивілізаційну ідентичність. У працях останніх було помітним трактування педагогічної культури України як специфічного цивілізаційного явища, опертого на два світи. Особливістю їхніх цивілізаційних візій стало й прагнення відмежуватися від визнання впливу Польщі та Росії на українську культуру, але підкреслити її зв'язок з Заходом. В історико-педагогічній думці радянської України з 1930-х рр. сформувався образ СРСР як самодостатньої цивілізаційної потуги.

4.2. Етнонаціональні підтексти в українському історико-педагогічному наративі

Відображення національного «Я» вчених, які аналізували минувшину освіти і педагогічної думки свого або сусідніх народів, майже завжди упривнювалася в тексті наукових праць, звісно ж, різною мірою. Окрім національної ідентичності, автори історико-педагогічних наративів репродукували у своїх працях традиційно усталені в суспільстві рефлексії та стереотипи щодо народів, минущина яких різною мірою становила сферу їх наукових зацікавлень.

Національна ідентичність істориків педагогіки, які працювали в Україні у середині XIX – кінці XX ст. найчастіше репрезентована трьома образами національного «Я»: українським, російським, польським.

Власне *українська національна ідентичність* у представників української інтелігенції формувалася впродовж другої половини XIX – початку XX ст. До цього помітним є «малоросійська» (у підросійській Україні) та «русинська» (в підавстрійській Україні) ідентичності, які відбивали домодерне національне самоусвідомлення освічених представників українства. Вона особливо проявилася у текстах М. Костомарова, який ідентифікував себе з «малоросійством», «південноруським народом», а останній, разом великоросами та білорусами, бачив складовою частиною «російсько-слов'янського» народу [501, с. 204]. У листі до М. Погодіна історик назвав себе «русским», але не великоросом [503, с. 188]. Учений відстоював народність «малоросійської» мови, її оригінальність, самобутність. Визнавав спільне коріння «великоросійської» і «малоросійської» мов, відтак відводив Малоросії рівнозначну з Великоросією роль в загальноросійському морі. «Але народність Малоросії є особлива, відмінна від народності Великоросійської...» [500, с. 42], – писав він.

Однак у зв'язку з поширенням українофільського руху, становленням модерної української нації, розвитком національної самосвідомості, які проводила українська інтелігенція на межі XIX – початку XX ст., прояви власне української

ідентичності все частіше трапляються у вітчизняному історико-педагогічному наративі. Звісно, в політичних умовах Російської імперії вони старанно приховувалися, прикладом чого може слугувати творчість Д. Багалія.

Як відомо, Д. Багалій ще зі студентських років був членом нелегального українського студентського товариства «Кіш», вступив до Старої громади в Києві [1003, арк. 140зв]. Тож, згодом згадував: «Моя українізація не була примусова, а мала стихійний характер і закінчилася за студентських років до 1880 р. Відтоді з мене – навсідги вже – зробивсь цілком свідомий українець» [38, с. 14]. Проте декларування Д. Багалієм його українськості мало місце в революційний та післяреволюційний період. Це бачимо з його автобіографій 1919 і 1927 рр., де він констатував, що народився в «сім'ї ремісника, українця...» [1001, арк. 22], в «українській незаможній ремісничій сім'ї» [1003, арк. 139], був членом «українських організацій» [1003, арк. 140зв], вказував на спроби читати лекції з «української історії» українською мовою у царський період [1003, арк. 139зв].

У працях, написаних до 1917 р., він майже не висловлював свої національні уподобання. Д. Багалій доволі рідко вживав у своїх працях терміни «Україна», «український», прив'язуючи їх навіть не до етногеографічної реальності, а до слобідського регіону. У статті про Г. Сковороду (1895) професор називав його «наш український філософ» [43, с. 2], немовби надаючи цій постаті всеукраїнського масштабу. Проте нижче вживає поняття «Украйна» [43, с. 14, 15], наголошуючи, що твори Г. Сковороди у своєму поширенні не обмежувалися нею, виходили за її межі. Важко збагнути, що саме Д. Багалій мав на увазі під поняттям «Украйна» – спочатку може видатися, що цим терміном, котрий російські історики вживали для окреслення Слобідської землі, він хотів завуалювати своє розуміння України як національної субстанції та територіального простору «від Сяну до Дону». Проте нижче зустрічаємо партикулярне вживання цього поняття: вчений згадував про «слобідсько-українське суспільство» [43, с. 15], а в інших публікаціях вживав поняття «Слобідська Украйна» [44, с. 18, 36–37] або просто «Украйна» [52, с. 89; 40, с. 929].

Більш відверто свою національну ідентичність демонстрували ті наддніпрянські історики педагогіки, які зосереджувалися навколо журналу «Світло» напередодні Першої світової війни. Уже в додатковій назві цього періодичного продукту («Український педагогічний журнал») чітко декларувалася національна ідентичність редакторів та авторів. Д. Пісочинець (1911), пишучи про педагогічну діяльність Б. Грінченка, вів мову навіть про перетворення «українофілів» на «свідомих українців, що знають себе, як націю, і свої права і обов'язки національні» [756, с. 31]. Проте, з огляду на цензуру, відповідні акценти все одно були доволі поміркованими й зосереджувалися здебільшого навколо мовного питання, що бачимо зі статей С. Тодосієнка (1910) [915, с. 16] та К. Коржа (1912) [488, с. 25–26]. Мовна проблема цими авторами обов'язково піднімалася під педагогічним претекстом: навчання дітей-українців рідною мовою – це вимога педагогічної науки. Проте було зрозуміло, що за цією декларацією стояли ще й не менш вагомні національно-патріотичні засади.

Активна дописувачка до журналу «Світло» С. Русова, попри своє шведсько-французьке походження, також ідентифікувала себе з українською нацією. Аналізуючи погляди М. Драгоманова на освіту (1910), вона вказала на незадовільне становище української школи, через що «наш народ» позаду від усіх народів в «царстві російським» [807, с. 31–32]. У 1913 р., підкреслюючи необхідність української національної школи, науковець говорила про потребу обіперти її на найкращих поступових педагогічних принципах, але не розірвати зв'язку «...з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя» [809, с. 36–37]. Сприймання українського народу, його школи і культури як «нашого» виказувало свідому українську позицію авторки. Пізніше, у доповіді про результати Единбурзького педагогічного з'їзду (1925), вона підкреслила думку одного з учасників форуму: «Конечно ми мусимо триматися своєї нації» [1006, арк. 34]. Звісно, у працях ученої можна помітити й певний пієтет до національності своїх батьків. Можливо, саме через французьке коріння С. Русова особливо шанобливо ставилася до Ж.-Ж. Руссо, назвавши його геніальним і

великим реформатором соціальних поглядів свого часу, вела мову про геніальні думки французького філософа щодо виховання [808, с. 6].

З огляду на політично-правові обставини, українська національна ідентичність більш відверто декларувалася західноукраїнськими вченими. Останні наприкінці XIX – на початку XX ст. виразно трансформували «руську» ідентичність в «українську». Це особливо помітно у працях І. Франка. У його наративі особливо виступають патріотичні погляди на український-руський народ. У 1884 р. учений писав, що «... поставив собі за ціль свого існування – бути виразом сучасних нужд і поглядів, слугою сучасних потреб, рядовим сучасного емансипаційного походу руського народу» [956, с. 8]. Пізніше І. Франко (1898) позитивно оцінював становлення перших «руських» вищих освітніх закладів, зокрема семінарії при церкві св. Варвари у Відні, бо з них вийшло немало «вчених і світлих русинів», які перші заклали підвалини «кращого розвою нашої народності» [970, с. 109]. Тож учений використовував для означення «нашої народності» слова «русини», що було виявом багатовікової інтелектуальної традиції, котра, власне, відбивала етнічну ідентичність.

У той же час І. Франко усе частіше використовував поняття «українці», «український», «Україна» для означення національної ідентичності західноукраїнських «русинів» та наддніпрянських «малоросіян». Ведучи мову у 1892 р. про потребу нової «руської» кафедри у Львівському університеті, він називає її «кафедрою русько-української історії» [968]. У наступному році дослідник проаналізував стан шкільництва на «правобережній Україні» [965]. Поступово у працях мислителя утверджується превалювання «українських» означень над «руськими». Зокрема у статті про просвітницького діяча та науковця О. Терлецького (1902) дослідник ужив номінації «Українці» та «Україна» [955, с. 23]. Найбільш відверто, на нашу думку, І. Франко ствердив свою українську національну ідентичність у відомій статті «Поза межами можливого».

Безумовно, сприйняття модерної української ідентичності не завжди охоплювало навіть тих істориків освіти і педагогічної думки, які свідомо

перебували на українофільських позиціях і часто виявляли патріотичні погляди. Для прикладу, І. Левицький (1901) та Р. Заклинський (1904) продовжували використовувати поняття «руський» для позначення українського народу [388, с. 250; 559, с. 17, 21]. Проте наприкінці XIX – на початку XX ст. модерна українська ідентичність уже яскраво пробивалася у працях тогочасних вітчизняних учених в Галичині.

Значну роль у цьому відіграв М. Грушевський та його фундаментальна праця «Історія України-Руси». Сам учений також початково уживав поняття «руський» та «русини» для ідентифікації українського народу, як це помітно з його рецензії на працю польських авторів про історію Львівського університету (1895) [590, с. 35–36]. Згодом у низці наукових і публіцистичних праць учений виразно оперував поняттям «український» навіть щодо давніх «руських» етапів вітчизняної історії. У спрямованій на селянського читача статті «Колишня освіта і теперішня темнота» (1909) дослідник писав про освіченість українського народу в часи гетьманування Б. Хмельницького, вживаючи ідентифікаційні поняття «наш нарід», «наш край» [291, с. 391]. Подібно українська ідентичність професора виступала і в статтях «Шкільна справа в Галичині» (1909) [293], «За український університет» (1910) [290] та ін. У монографії «Культурно-національний рух на Україні в XVI–XVII віці» (1912) учений повсякчас уживав модерний національно-політичний категоріальний апарат, ставлячи завдання «слідити культурне й національне жите земель українських» й звертати увагу «головно на факти й явища безпосередно українського життя» [292, с. 9 – 10].

Подібно й інші західноукраїнські вчені кінця XIX – початку XX ст. артикулювали власну ідентичність в історико-педагогічних працях. Історик М. Кордуба 1895 р. у рецензії на історико-педагогічну монографію Н. Мухіна зауважує, що кожен «цікавий до своєї історії українець» може привітати вихід подібних праць [485, с. 34]. У тому ж році в одній із рецензій К. Студинський зауважив, що К. Ушинський був «наш земляк» і виступав проти навчання українців російською мовою [439, с. 53–54]. У праці про Львівську духовну

семінарію (1901) Я. Левицький виразно окреслював українську ідентичність «руських» студентів цього закладу. Зокрема, описуючи вибори студентського іфірмарія, заявив, що «...Українці спонукали вкінці ректорат, що potwierджено на сей уряд Українця. Від тоді всі вже «чини» є в руках Українців» [560, с. 30]. Соціолог С. Баран (1910) представив «наш національний стан у галицькім середнім шкільництві» від 1840-х до 1908 р [64, с. 1]. Причому для означення «нашого національного» уживав поняття «український» [63, с. 15–16]. В. Дорошенко у рецензії на працю Л. Яновського про Харківський університет побажав польському вченому сталості термінології: «...раз автор не хоче нас звати Українцями, як ми самі себе зємо, то найже кличе хоч Русинами, а не Малоросами...» [349, с. 217]. Ця заувага, звісно, є не так виступом проти неправильної термінології, як заява про національну ідентичність модерного українства («як ми самі себе зємо»).

Українська ідентичність яскраво проступає і в історико-педагогічних працях М. Возняка. Оповідуючи історію про відстоювання І. Могильницьким і М. Левицьким на початку ХІХ ст. запровадження рідної мови до народних шкіл (1909), дослідник свідомо вживав поняття «українська мова», навіть цитуючи тогочасні документи, де йшлося про «руську», «рутенську» мову і «руський» народ [159, т. ХС, кн. ІV, с. 53–57]. У статті «Наші університетські традиції у Львові» (1913) М. Возняк повсякчас вживав поняття «Українці», з гордістю писав про школи, «що повстали з ініціативи Українців», хоч подекуди використовував поняття «руські» [156, с. 4]. Учений намагався підкреслити українськість Львівського університету, зокрема наголошував, що «З галицьких уродженців займили звичайні катедри на теологічному факультеті скорше Українці, ніж Поляки» [156, с. 5]. Прикметним є й розділ його праці під назвою «Професори Українці у львівськiм університеті до 1805 р.» [156, с. 6–8].

Західноукраїнські історики педагогіки у міжвоєнний період чітко демонстрували національну ідентичність у своїх текстах. Зокрема, І. Филипчак, котрий називав себе «родовитий лемко з Сяніччини» [1018, арк. 22зв], у праці про

минуле головної школи у Лаврові (1932) будь-який проблиск руської (української) самосвідомості серед оо. василіан, які вчителювали в цьому закладі, подавав як справу виняткової ваги. Учений, наприклад, піднесено потрактував написаний директором школи «руською» мовою документ від 9 грудня 1851 р. – «...це перша вістка... в українській лаврівській школі, овіяній до того часу польсько-німецьким духом». І. Филипчак наголосив, що її написав директор о. О. Крайківський, що «в нім із подувом весни народів пробудилось українське серце й любов до свого рідного слова. Це... перша українська ластівка, що з подувом весни народів завітала до Лаврова й збудила з довгого сну наших братів – синів українського народу» [939, с. 84]. Учений радів з того, що наприкінці ХІХ ст. «... василіяни» станули до праці в школі на чистім народнім українським ґрунті і таку чисту національну свідомість і такого духа внесли до школи» [939, с. 147]. Тези про «наших» братів і синів українського народу та український «ґрунт» не залишали сумніву у свідомій національній ідентичності автора.

Співпрацівник І. Филипчака Р. Лукань у праці про «дрогобицьких українців» у Краківському університеті ХV–ХVІ ст. наголошував на тому, що Юрій Дрогобич Котермак – українець, «наш чоловік», «визначний тодішній наш письменник, учений, астроном і астрольог, автор найстаршої нашої друкованої книжки...» [1019, арк. 2; 585, с. 273]. Для дослідника було важливо «прописати» Ю. Дрогобича за «нашою» – українською культурою. І. Лоський (1932), подаючи матеріали про навчання українців в університетах міст Росток і Кіль, зауважив, що лише декілька зі студентів записалися до університетських книг як «Russus» і «Nobilis russiacus», а більшість – «Ucraino-Ruthenus» та «Ucraniensis» [580, с. 329]. Вагомість для вченого питання національної ідентичності виявилася у значенні, яке він надав самоідентифікації вихідців з України у ХVІІ–ХVІІІ ст.

Деякий час використання понять «руський», «русинський» для означення власної ідентичності використовували закарпатські історики педагогіки. Для прикладу, І. Панькевич у дописі про Я. А. Коменського (1920) уживав ідентифікаційне означення «Мы Русины» та вів мову про «добро нашого руського

народа» [721, с. 2, 3]. С. Бочек у статті про О. Духновича, зауважив, що останній має для підкарпатських русинів («для нас») подібне значення, що Т. Шевченко, І. Франко, М. Драгоманов для «закарпатських Малорусов» [103, с. 78]. Проте розвиток української самосвідомості привів до формування виразно української ідентичності в низки закарпатських істориків педагогіки. Зокрема, Ю.-Е. Пеленський (1939) русинів Закарпаття вважав українцями. Про книжку мукачівського єпископа Й. де Камеліса «Катехизис для науки Оугроруским людем», видану в Тарнаві 1698 р., називав першою українською друкованою книжкою на Закарпатті [726, с. 74]. На його думку, єпископ М. Ольшевський (1743–1767) дбав про розвиток «українського шкільництва», викладав у заснованій ним семінарії «по українськи». А єпископ А. Бачинський «підносив потребу навчання української мови» [726, с. 75]. Історик освіти А. Домбровський (1939), аналізуючи становище шкільництва в Карпатській Україні у 1919–1925 рр., засуджував мадяризацію, спрямовану на те, щоб втягнути «українську молодь, позбавлену аж до послідної краплини рідного тепла української культури, в сіті мадярського націоналізму» [347, с. 246]. У наративі автора закарпатські українці постають вже власне українцями, а поняття «руснацький народ» взято в лапки як антикварне, умовне.

Власну національну ідентичність виявляло у своїх текстах й чимало українських істориків педагогіки з діаспори. Вона проявилася в метанаративі С. Сірополка про історії освіти в Україні, в якій автор чітко ідентифікував населення Давньої Русі як «українське», вживаючи поняття «тогочасного українського народу», «українських князів» «України-Руси» [851, с. 7]. Подібна ідентифікація «наших предків», «нашого народу», «нашої педагогіки» [851, с. 5, 12–13, 15 та ін.] декларувалася майже на кожній сторінці його праці. Подібно й Г. Ващенко у праці «Проект системи освіти в самостійній Україні» (1957) чітко наголосив, що він – «український педагог» [130, с. 3].

Російська ідентичність виступала в працях деяких істориків освіти і педагогічної думки Наддніпрянської України, які народилися поза межами

України (М. Лавровський, С. Голубєв, Ф. Тітов, М. Петров та ін.). Так, М. Лавровський ідентифікував себе як росіянина, а давню Русь називав Росією. У статті про відомого чеського просвітителя К.-Я. Ербена вчений з приємністю відзначав його сильну симпатію і співчуття до Росії [546, с. 18], а в праці про гімназію вищих наук в Ніжині назвав її директора І. Орлая «гарячим патріотом», оскільки той писав про Угорську Русь як частину великої Росії [549, с. 91]. Крім того, відстоював потребу «дорожити російським іменем» [543, с. 18–19].

Російську ідентичність виявляв і М. Лінчевський, який у статті про братську педагогіку ототожнював «руське» населення України і Білорусі XVI–XVIII ст. з російським. При цьому дослідник найчастіше оперував специфічним терміном «православний народ» [569, с. 105, 106], який вказував більше на релігійно-етнічний, ніж національний підхід. Аналогічну термінологію використовував і П. Лук'янович у статті про Острозьку школу в XVI ст. (1881), ведучи мову про «західно-російський православний народ» та використовуючи щодо терен тогочасної Русі поняття «Росія» [586, с. 853–854, 856–857]. Тут доречно згадати тезу сучасного дослідника В. Кравченка, який наголошував, що навіть на початку XX ст. синонімом «руськості» все ще залишалося «православ'я» [513, с. 17].

Подібні погляди виявляв і С. Голубєв, який уживав поняття «православні південно-руси» [240, с. 13–14] «православний південно-руський народ» [238, с. 454, 470], «російські люди Південно-Західної Русі» [435, арк. 51]. Поняття «руський» у нього цілковито зливалося з поняттям «російський», а подекуди замість номінації «Русь» учений вживав слово «Росія» [236, с. 220]), говорив про землі України і Білорусі XVI – початку XVII ст. як про «західну Росію» [239, с. 9], відповідно, щодо України використовував термін «південно-західна Росія» [235, с. 112] або «Малоросія» [242, с. 158, 572–573, 582]. Київського митрополита П. Могилу вчений називав «нашим ієрархом» [236, с. 225], тож «західно-руське» (українське й білоруське) православ'я трактував як «західно-російське» – «наше», тобто частину великоросійського релігійно-національного простору. Для С. Голубєва навіть українська мова була, за валуєвським кліше, всього лиш

«наріччям». Зокрема, в одній із праць він говорить про текст певного джерела, де слова написані «польською мовою і малоросійським наріччям» [244, с. 85]. Як бачимо, за польською мовою вчений визнавав статус мови, за українською – наріччя, діалекту. Відверте «українофобство» професора С. Голубєва відзначав й один із його колишніх студентів О. Лотоцький [583, с. 126].

Російська ідентичність виявлялася і в працях Ф. Тітова, який трактував українців, білорусів і росіян як єдиний «руський» (російський) народ. Цікавою для розуміння поглядів цього київського вченого є його дискусія з польським істориком А. Яблоновським (1903–1904 рр.). Останній вів мову про різницю між «руським» і «російським» народами у XVII–XVIII ст. Опонуючи, Ф. Тітов наголошував, що є багато безсумнівних доказів «повного культурного єднання між південною і північною Руссю», а розмежування між ними назвав «плодом новіших істориків-публіцистів». Учений запевняв: на тій же основі, на якій демонструється окремішність між «руським» і «російським», можна довести окремішність між мазурами, малополяками і великополяками, а також говорити і про окремішність як народів різних частин німецького народу [912, с. 96]. Уніфікувавши «руське» з «російським», Ф. Тітов щодо давньої Русі вживав поняття «Росія»: «...св. Володимир після хрещення російського народу в християнську віру запросив до Росії вчителів грецьких...» [914, с. 13–14]. Пишучи про минулі часи в Росії (на Русі), також уживав присвійні займенники «у нас», «наш» [911, с. 32], тобто цілковито ідентифікував себе з тим суспільно-історичним простором, який усвідомлював лише в російськоцентричній площині.

Аналогічно виявлялася російська ідентичність у К. Харламповича, в якого було українсько-білоруське коріння. Вчений услід за істориком М. Кояловичем вживав поняття західна і московська Росія [990, № 7/8, с. 1], «західноросійський народ» [994, с. 177], а тогочасну освіту (зокрема Острозьку школу) називав «нашою» [994, с. 366; 992, с. 194], і як і братську педагогіку («наша педагогіка», «наша наука» [992, с. 356], «наші школи середні», «наші школи братські» [1097, с. 19, 21, 24], «наші київські вчені» [1097, с. 37]) та навіть московських книжників

XVI–XVII ст. («наші книжники» [990, № 9, с. 390]). Такий широкий ареал «нашості» яскраво виявляв національно-просторові уявлення вченого.

Слід відзначити, що російську ідентичність намагалися демонструвати і дослідники з Галичини, політичне обличчя яких характеризувалося москвофільськими орієнтирами. Так, А. Петрушевич, публікуючи документи до історії шкільництва в Україні XVI–XVII ст. (1878), спеціально акцентував: «Нарешті треба зауважити, що Русь наша, з грецького називалася; *Росский род*, *Россійский род*, і навіть польські письменники, як наприклад, Симеон Зиморович ще в другій половині XVII віку пише: *Rossyiskie ziemie*, *Rossieyskie kniehynie*, про Галицьку Русь...» (виділено А. Петрушевичем. – Авт.) [12, с. 130]. У цитованій передмові з «Адельфотеса» він весь час виділяв слова про «россійский род», «род росскій», «росскій род», «архієпископъ всея Россіи» [12, с. 128–129]. Намагання А. Петрушевича підкреслити російську ідентичність мешканців України XVI–XVII ст. повністю відбиває російський примордіалізм.

Разом із тим зауважимо, що чимало істориків педагогіки, які ідентифікували себе з російським народом, виявляли і краєвий патріотизм. Так, М. Петров уважав навіть Московську академію кінця XVII – початку XVIII ст. колонією Київської академії [739, с. 532]. С. Голубєв стверджував, що Києво-Могилянська академія у XVII–XVIII ст. стала «розсадником наук, який розповсюджував свої промені не тільки в місцевому краї, але і північно-східними областями нашої вітчизни». [236, с. II]. Тож крізь пафосну метафору можна побачити певну гордість С. Голубєва за те, що Київська академія поширювала свій освітній вплив і на Московську Русь, і за те, що Петро I, до якого вчений відчував чималий пієтет, знаходив собі помічників серед випускників академії.

Польська національна ідентичність виступала в історико-педагогічних працях М. Барановського, С. Груїнського, Ф. Майхровіча, А. Скурського, Т. Фютовського та ін. Зокрема, Ф. Майхровіч (1894) у праці про освітню діяльність Т. Чацького вболівав за «долі народу нашого (польського. – Авт.)», підкреслював патріотизм досліджуваного історичного героя, називаючи його

«правим сином Польщі» [1119, s. 12, 18]. А. Скурський (1896), подаючи біографію педагога Є. Черкавського, підкреслював свідому польську ідентичність цього вченого, який був етнічним українцем. Особливо заімпонувало автору те, що Є. Черкавський у 1848 р. був одним із перших учителів, що перейшли на польську мову викладання [1126, s. 692]. Т. Фютовський, описуючи розвиток піярського шкільництва в Речі Посполитій (1913), зокрема й на українських землях, не забув відзначити, що «всі школи були для поляків і виховували молодь для суспільства п о л ь с ь к о г о» (виділено Т. Фютовським. – Авт.) [1101, s. 7]. С. Груїнський (1916) називав польську Едукаційну комісію «нашою» й шкодував, що вона не охопила своєю діяльністю усі терени Речі Посполитої, які наприкінці XVIII ст. узялися ділити поміж собою Прусія, Росія та Австрія [1104, s. 8].

Водночас виявлялася й краєва ідентичність польських учених. Так, М. Барановський, пишучи про розвиток народного шкільництва в Галичині (1897), щодо останньої вживав ідентифікатор «наш край» [1095, s. 18, 26]. Подібно й Т. Фютовський (1913) вів мову про Галичину як «наш ґрунт батьківський» [1101, s. 7]. Львівський історик Я. Птасьнік (1923) присвятив спеціальну студію побутуванню вихідців зі Львова у Падуанському університеті XVII–XVIII ст. Не без гордості за краян, учений відзначав, що львів'яни відігравали в польській нації студентів зазначеного університету поважну, якщо не переважну роль [1123, s. 349].

Національна ідентичність радянських учених не завжди відверто декларувалася на сторінках історико-педагогічного наративу. Вона здебільшого приховувалася за ідентифікаційними симулякрами соціально-класового або політичного (радянсько-патріотичного) характеру. Так, пишучи про минуле освіти в Україні, автори здебільшого вели мову не про національне протистояння в освітньо-культурній площині, а зводили їх до дихотомії: «польське панство – український народ» або «австрійське чиновництво – українські селяни» тощо. Так, П. Абрамович, пишучи про полонізаційну діяльність Т. Чацького (1925), говорив про «польське панство», з одного боку, та «наше українське селянство та

робітництво» з іншого [1, с. 3]. Описуючи ті ж історичні сюжети, Г. Жураківський знову говорив про заходи польського панства щодо денаціоналізації українських селян [373, с. 127]. Відсутність чіткої артикуляції радянськими істориками педагогіки власної ідентичності пояснюється ідеологічним чинником: в умовах панування більшовицької ідеології учені повинні були транслювати лише одну ідентичність – класову (пролетарську) та громадянську (політично-партійну).

Звісно, були й винятки. Так, М. Гніп, описуючи короткотривале існування заснованої відомим просвітницьким діячем другої половини XIX ст. В. Лесевичем школи (1930), вів мову про «український визвольний рух» 1860–1870-х рр. Автор чітко ідентифікував себе з українством, коли говорив про «наш громадський рух», а громадівців 1860-х рр. називав «нашими шестидесятниками» [230, с. 127]. Однак такі прояви свого національного «Я» дослідниками педагогічного минулого були рідкісним явищем в загальній канві радянського історико-педагогічного наративу.

Артикуляція *національних візій* українськими вченими – істориками педагогіки середини XIX – кінця XX ст. набувала різнобічних виявів у їхніх наративах і стосувалася переважно українського, російського, польського, єврейського і частково південнослов'янських народів.

У ставленні до українського народу, який для багатьох був рідним, їх оцінки варіювалися від романтично-сентиментальних сублімацій до твердих, інколи критичних міркувань. Чимало вчених у своїх історико-педагогічних студіях підкреслювали позитивні національні прикмети українців. Зокрема, Г. Данилевський, описуючи у 1863–1864 рр. розвиток освіти на Слобожанщині протягом першої половини XIX ст. вдався до емоційної характеристики українського народу, підкресливши слова іноземного вченого про українську гостинність, патріотизм українських поміщиків, котрий виявлявся, зокрема, у створенні і фінансуванні шкіл, вчителюванні у цих же закладах [308, с. 318]. А. Лобода наприкінці XIX ст. у нарисах з історії шкільництва в Росії XVIII ст. особливо виділяв притаманний українцям потяг до освіти [420, арк. 2].

Піднесене ставлення істориків педагогіки до рідного українського народу часто позначалося на виправданні його хиб і невдач. Так, І. Франко визнавав брак шкільних підручників в Галичині першої половини XIX ст. однією з причин відсутності стрімкого зростання шкільного навчання в краї. Але не покладав вини за це на українців: «Та не треба думати, що вина в тому лежала виключно на боці Русинів, які буцім то не дбали про свою освіту...» [978, с. 277]. Не засуджував українців й за те, що вони виступили за закриття «руських студій» при Львівському університеті на початку XIX ст., за помилкове трактування у той час «церковної» мови як «книжної руської мови»: «Чи се була їх вина? Я не сьмів би потвердити сього питання» [978, с. 278].

Подібно й І. Филипчак не дорікав українському народові проблемами його неосвіченості початку XIX ст. В одній з історико-педагогічних праць (1931) він, щоправда, зауважив: «А можна було много зробити тоді, коли би в наших предків була інша національна свідомість, інше оформлення наших ідеалів, наших стремлінь» [934, с. 130]. Водночас вини покладав на народних проводирів. Навівши статистику зменшення тривіальних і парафіяльних шкіл на «західній Бойківщині», учений вибухнув докорами духовенству і владі: «Це було недбальство супроти народа, супроти тих овець, котрі стрижено, а не кормлено! Це було дурення народа...» [934, с. 127].

Значно гострішим в оцінках був М. Возняк. Рефлексуєючи над польсько-українським протистоянням у сфері освіти в Галичині (1912), учений указував не лише на «політичну невиробленість українського елемента» поряд з «політичною виробленістю Поляків», але й дорікав «нашим прадідам» за «безголовя» у поглядах на мовне питання [154, кн. VI, с. 25]. Подібно й С. Павленко (1910) закидав українцям брак солідарності, доктринерство, упертість, самолюбство, що спричиняло «величезну шкоду українській справі». «Так багато серйозних справ поховали сами ж таки українці» [715, с. 54], – писав дослідник.

Українські автори радянського часу, попри класові підходи, також виявляли певні національні рефлексії та стереотипи. Найчастіше українська ідентичність

істориків педагогіки в межах ідеологічно цензурованих історико-педагогічних наративів виявлялася в патріотичному піднесенні щодо здобутків української культури, зокрема педагогічної, й трагедійному описі національних невдач, утисків, принижень. Так, з одного боку, С. Коваленко, описуючи минувшину дитячих будинків в Україні (1957), наводить епізод з історії Черешенського дитячого будинку з Чернігівщини, який під час німецько-радянської війни було евакуйовано до с. Верхотомка Новосибірської області Росії. Дослідник підкреслив, що вихованці «українського дитбудинку» (!) виявили сердечне ставлення до «дітей героїчного Ленінграда», які під час блокади хворіли на дистрофію і були евакуйовані та поміщені до Черешенського дитбудинку. «Черешенці доглядали їх і виходили всіх» [464, с. 53], – піднесено констатує автор, пишаючись вихованцями української дитячої установи. З іншого боку, історик педагогіки М. Томенко, характеризуючи в 1957 р. розвиток народної освіти на Львівщині, у специфічних тонах змальовував становище освіти українців у межах міжвоєнної Польщі. Зокрема, автор запевняв, що знущання над українським народом з боку польських магнатів дійшло «до крайніх меж» [919, с. 22]. Його обурювало не лише те, що Галичину названо «Малопольщею», але й факт іменування українців «русинами» [919, с. 23]. Подібних прикладів піднесення власного національного «Я» крізь призму демонстрації національних звитяг і бід у вітчизняному історико-педагогічному наративі радянської доби можна навести чимало.

Уприявлення національної ідентичності українськими істориками педагогіки радянської доби часто поєднувалося з виявами національної меншовартості. Ще в 1928 р. Л. Єгорова зазначила, що українська дитяча література – «молодша й бідніша» за російську [365, с. 14]. Пізніше в обігу увійшли ідеологічно накинені визнання. Наприклад, І. Дем'янчук (1954) був гордий тим, що український народ «...перший слідом за російським народом пішов під прапором Комуністичної партії революційним шляхом» [312, с. 16]. Меншовартість проявлялася і в підкресленні великої уваги російських політичних

та педагогічних діячів до українського народу, його культурно-освітніх потреб. С. Коваленко (1957) підкреслював увагу з боку Н. Крупської до українського досвіду боротьби з безпритульністю [464, с. 50].

Ставлення до росіян в українському історико-педагогічному наративі часто було або офіційно піднесеним, або латентно осудливим. Г. Данилевський, немовби розмежовуючи (або й протиставляючи) національний характер українців і росіян, вмонтував до своєї праці спогади колишнього професора Харківського університету Роммеля про «великоросів», які, працюючи в цьому закладі, стежили за іноземцями і доносили, вважаючи, що виконують обов'язок «служити вірою і правдою». Професор-іноземець Шад, зі спогадів Роммеля, обізвав їх «холопами». Відтак на нього зробили донос – лекції метафізики за Шеллінгом потрактували як атеїзм і Шада вигнали з Росії [308, с. 319]. Показуючи, таким чином, окремі негативи в національному характері росіян, Г. Данилевський інтенційно підносив ментальні характеристики українців. Не виключаємо, що такі міркування з'явилися під впливом праці М. Костомарова «Дві руські народності», опублікованої в журналі «Основа» (1861), про який, до слова, Г. Данилевський відгукувався позитивно [308, с. 362–363].

Чимало вчених артикулювало своє ставлення до російської нації лише крізь призму критики її політичної складової – самодержавства, царства, імперії. Зокрема, К. Корж у 1910 р. заявив: «Ще в XVII столітті, коли московське царство ниділо в непрохідній темряві, Україна пишалась блискучим становищем освіти; в ній були письменні не тільки чоловіки, а і жінки, і не тільки в вищих колах громадянства, але і проміж селянами та міщанами» [488, с. 26]. У цих словах помітний не лише україноцентричний патріотичний пафос автора, але й певна спроба вказати на культурний рівень «московського царства», а відповідно й російського населення, нехай навіть у минулому часі.

Відверто протиросійську позицію в національному питанні демонстрував історик освіти Карпатської Русі А. Домбровський (1939), який висловлював

зневагу до «Московщини» [347, с. 247–248], а також різко виступав проти запровадження російської мови в закарпатських школах [347, с. 250].

У радянській педагогічній історіографії, звісно, панували позитивні оцінки російського народу, його культури та характеру. Безумовно, це було наслідком ідеологічної політики партійно-радянських властей, а відтак на авторську мову про російський народ слід дивитися скоріше як на вияв політично-ідеологічних засад наративу, аніж прояв національних стереотипів. Водночас не можемо заперечувати й того, що вживання відповідних ідеологічних кліше впливало на глибинну авторську візію щодо російської нації. Після формування у 1930-х рр. ідеологеми «великий російський народ», історики педагогіки широко використовували його у своїх працях. М. Кругляк (1939) писав про «вільнолюбивий героїчний російський народ», який протягом своєї історії боровся «за незалежність і свободу і розправлявся з численними ворогами — завойовниками й інтервентами» [527, с. 83]. Вочевидь, поширення міфу про братерство українського і російського народів, спричинилося до відновлення дореволюційних росієцентричних національних рефлексій з приводу «єдинокровності». Так, С. Чавдаров, пишучи про минуле шкільництва на західноукраїнських землях (1939), говорив про усвідомлення галицькими українцями зв'язку Галичини з «єдинокровним російським народом», яке, бачте, «ніколи не зникало, незважаючи на несподіванки історичних подій» [1025, с. 21].

У перші роки після закінчення Другої світової війни під впливом російськоцентричної пропаганди оцінки російського народу в історико-педагогічних працях вітчизняних учених визначалися відомим і часто цитованим тостом Й. Сталіна про «великий російський народ», сказаний із нагоди перемоги над Німеччиною. Так, у 1949 р. його наводили М. Грищенко [279, с. 58] та С. Чавдаров. Останній писав: «Творець Радянської держави назвав російський народ найвидатнішою нацією з усіх націй, які входять до складу Радянського Союзу, керівною силою серед усіх народів нашої країни. Й. В. Сталін указав на ясний розум, стійкий характер і терпіння як на особливі достоїнства російського

народу» [1032, с. 36]. У наступні десятиліття звеличування російського народу продовжувалося, хоч уже й без цитування Й. Сталіна.

Оцінка поляків в історико-педагогічному наративі українських і російських учених завжди була дещо полюсною: виявлялися, з одного боку, усвідомлення спільного слов'янського коріння, з іншого – розуміння національно-політичних і релігійно-конфесійних відмінностей. Навіть після польського повстання 1830–1831 рр. у наукових студіях з історії освіти автори не завжди виявляли осудливі ноты. Зокрема, М. Лавровський (1854) навіть намагався підкреслити історичне «русько-польське братерство», пишучи про «родинні зв'язки» [544, с. 93].

Натомість після повстання 1863–1864 рр. ставлення до поляків змінюється на політично-пропагандистському рівні, а відтак й у громадській думці, що проявилось і в історико-педагогічних працях. Так, Н. Мукалов у 1892 р., пишучи про заснування А. Чарторийським і Т. Чацьким шкіл на Волині, закидає їм прагнення ополячити руське (у розумінні автора – російське) населення краю і підготувати його до повстання проти імперії Романових [667, с. 8]. Повернення поляків до ідеї власної державності О. Кочубинський (1893) охарактеризував як «фантастичні мрії хворого месіанства в стилі Міцкевича» [512, с. 8].

Деякі вітчизняні історики педагогіки у своїх працях виявляли почуття «національної образи». Як відзначила О. Богдашина, навіть лібералам інколи були притаманні напівприховані стереотипи щодо інших етносів та конфесій, а також інших національних та державних історій, зокрема полонофобство та антисемітизм [94, с. 171]. Серед українських дослідників певні полонофобські інтенції виявляв О. Левицький (1906), пишучи про шкільництво Правобережної України 1840-х років. Він дорікав російським властям за передачу тамтешніх шкіл під нагляд місцевих адміністративних органів, бо ж вони склалися з поляків [557, с. 2]. Схожі міркування подав і Ф. Тітов (1912), висловивши жаль, що в «південно-західній Росії» справа народної освіти з огляду на історичні умови була доручена людям, які «бажали використати її в своїх тенденційних, вузько-політичних і вкрай націоналістичних поглядах». Учений відверто осуджував

«сильний спалах полонізма» [911, с. 30; 432, арк. 33зв–34]. Дорікнувши Т. Чацькому та його однодумцям «вузьким польським патріотизмом», Ф. Тітов запевняв: «Як візитатор шкіл південно-західного краю, гр. Т. Чацький одразу ж оголосив мало не відкриту війну проти усього російського» [911, с. 42].

Подекуди антипольські сюжети в історико-педагогічних наративах набували шовіністичного забарвлення. Для прикладу, А. Гожалчинський у статті присвяченій освітній діяльності єзуїтів (1869) заявив: «Виховання польської нації, взяте в руки єзуїтів, закінчилося їх падінням, і, видно, історична доля призначила в одній спільній могилі щезнути як вихователям, так і вихованцям» [232, с. 127]. Вочевидь, усю польську націю автор потрактував як вихованця єзуїтів. Метафора ж про «спільну могилу» для поляків та єзуїтів є вираженням неприхованого цинізму та великодержавного російського шовінізму.

Протипольськими інтенціями сповнений й історико-педагогічний наратив українських учених з Галичини. Умови постійного національно-політичного протистояння з польською адміністрацією в підавстрійській Галичині ставали чинником формування ворожих образів польського народу, або принаймні його частини – політичної еліти та соціальної верхівки. Зокрема, І. Франко здебільшого дорікав представникам сусіднього народу за спроби полонізації українців, позбавлення їх права на рідномовну освіту [649, с. 159; 970, с. 111]. Доволі різко мислитель висловився у праці, присвяченій першому руському просвітницькому товариству (1902), в якій дорікнув полякам за те, що «привикли були вважати Русинів як свою власність» і протидіяли зростанню «почуття національної самостійности серед Русинів» [972, с. 274]. Звісно, І. Франко не виявляв полонофобських стереотипів, а скоріше осуджував ставлення польських провідних діячів до української нації.

Протипольські настрої особливо загострилися в Східній Галичині у міжвоєнний період, що знаходило вияв і в історико-педагогічних працях вітчизняних учених. Зокрема, це бачимо у творчості І. Филипчака, який пройшов шлях від сполонізованого русина (матірною мовою якого, за його ж зізнанням,

була польська [1018, арк. 10]) до свідомого українця. У нарисі про школу в Стрільбичах (1935) він негативно висловлювався про призначення на педагогічні посади в українські школи у XIX ст. вчителів «чужої нації», маючи на увазі поляків [938, с. 244–245]. Цим учений немовби вказав на сучасний йому стан речей, коли польська адміністрація, полонізуючи українське шкільництво, призначали до шкіл польських учителів. Аналізуючи історію учительської семінарії в Самборі (1938), учений висловлював незадоволення тим, що утраквістичний заклад на початку XX ст. ставав за кількістю учнів дедалі більше польським. І. Филипчак зауважив: «...Ця семінарія була обіцяна українцям, а віддали кому іншому» [935, с. 33]. Оце евфемістичне «кому іншому» виказує неприязнь автора до поляків, до їхнього засилля в семінарії.

У той же час образ австрійців у працях вітчизняних істориків педагогіки зазвичай був позитивним. Так, С. Томашівський у рецензії (1909) на працю Г. Стракош-Грасмана з історії австрійського шкільництва відзначив згадки про українців у цій книзі. І зрештою зробив висновок, що автор співчував українцям, «як усі його земляки» [916, с. 101]. У цьому бачимо переконання українського вченого в тому, що австрійці, передовсім, австрійські політики та інтелектуали, з симпатією ставилися до русинів – «тирольців сходу». Традиційна для галицьких українців переконаність у дружності австрійців була виявом одного з національних стереотипів та певного австролялізму.

Оцінка німецького народу у вітчизняних історико-педагогічних працях не була однозначною. Під впливом «західництва» у XIX ст. сформувалося схвальне ставлення до німецької культури, котре у другій половині XIX – на початку XX ст. похитнули слов'янофільські антизахідницькі випадки, військово-політичне протистояння Росії з Німеччиною, відома критична оцінка Л. Толстим німецької педагогічної спадщини тощо. Але й після Першої світової війни деякі дослідники позитивно апелювали до національних рис німців. Так, Г. Григорович у 1926 р. схвально відгукувався про вплив німецького характеру на буковинських українців наприкінці XVIII–XIX ст. Він запевняв: «...Впровадженням в громадське життя

німецьких звичок, що значно перевищували культурністю не тільки турецькі, але і румунські звички, освіта почала ширитися між населенням» [270, с. 130].

Однак у роки німецько-радянської війни і перші десятиліття після неї в радянському дискурсі панувала антинімецька шовіністична істерія. Усі прояви німецької культури всіляко упосліджувалися. С. Чавдаров, дошукуючись у текстах К. Ушинського будь-яких критичних щодо німецької освіти тез (1946), заявив, що німецькі філософи (І. Кант, Г. Гегель та ін.) не мають світового значення [1033, с. 20]. М. Григор'єв (1948) запевняв, що Л. Толстого «обурила» і справила на нього «гнітюче враження» німецька педагогіка, а тому вона була йому «ненависною і огидною» [265, с. 33]. Г. Жураківський у педагогічній біографії М. Пирогова вибудував картину протистояння відомого лікаря з німецькими професорами у Дерптському університеті як боротьбу російської і німецької науки [1010, арк. 3].

З часом антинімецька риторика послабилася, особливо з огляду на появу на карті Європи дружньої до СРСР німецької країни. З'явилися публікації, присвячені успіхам німецького народу на ниві шкільного будівництва [551] й співпраці між радянськими піонерами та німецькими спартаківцями [653, с. 63]. Лише де-не-де бачимо прояви антинімецької ворожнечі. Так, С. Литвинов (1960) негативно оцінював педагогічні погляди Катерини II, бо «лицемірна німецька принцеса рішуче відкинула вимоги передових представників російського народу (про заснування шкіл для селянських дітей. – Авт.)» [575, с. 10]. С. Завало (1961), аналізуючи педагогічні погляди М. Ломоносова, осудливо писав про німецьких учених першої половини XVIII ст., які працювали у Петербурзі, показавши їх ненависниками російської культури, ворогами російської науки [380, с. 18].

Румуни, як і угорці, не користувалися симпатіями вітчизняних авторів з огляду на асиміляційну політику щодо українського населення. У цьому випадку осуд національної політики певної держави лягав на ґрунт національних стереотипів щодо титульної нації цієї держави. Так, Г. Григорович, характеризуючи минувшину освіти на Буковині, демонстрував антирумунські

позиції, закидаючи румунам асиміляцію українського населення та звільнення українських учителів зі шкіл [270, с. 133]. Румуни, зауважує М. Григорович, стали «душити український нарід» [270, с. 134]. У цьому вислові прикметним є те, що автор не вжив поняття «румунська влада (уряд, адміністрація)», а використав етнонім «румунни», чим редуковано переклав вину за протиукраїнську освітню політику на весь румунський народ.

Ставлення до євреїв у вітчизняних істориків педагогіки також варіювалося. Для прикладу, наприкінці XIX ст. позитивно писав про євреїв П. Грабовський, наголосивши на обдарованості «жидівської народності», її внесок у загальнолюдський прогрес. Письменник відзначив наявність серед євреїв патріотів України та схвально відгукнувся про «інтелігентну жидівську молодіж» [258, с. 39]. На початку XX ст. П. Житецький у нарисах з історії педагогічних учень присвятив увагу справі виховання в давніх євреїв, назвавши їх «даровитим народом» [417, арк. 31].

Подекуди помічаємо й протиеврейські інвективи, котрі можна потрактувати як прояв тривіального побутового антисемітизму. Так, А. Панасюк (1904), зобразив єврейських учителів Кам'янця-Подільського першої половини XIX ст. як засліплених упередженнями невігласів, назвавши їх «джерелом тої темряви, у котрій вони блукають», а єврейським сім'ям приписав відсутність засобів для морального розвитку дітей [719, с. 23–24]. Окремі антиєврейські випадки зустрічаємо і в І. Филипчак. Описуючи історію школи в селі Гординя (1937), І. Филипчак змалював сумну картину занедбаного шкільництва в Галичині наприкінці XVIII ст., відзначивши наявність великої кількості корчем, бо «жиди робили маєтки» [937, с. 52]. У його автобіографічних спогадах впадає у вічі таке зізнання: працюючи вчителем у школі с. Гвіздець, він навчав дітей II відділу, «...де були самі жидки в ярмулках сиділи (в найнятій жидівській хаті була моя кляса), що мені дуже не подобалося» [1018, арк. 14]. У статті про школу в Стрільбичах (1935) учений емоційно змалював картину утравкізації української школи. Відзначивши, що декларації за польську мову навчання в школі подали й

батьки восьми дітей-євреїв, учений не стримався від ремарки: «... і тут мусимо підкреслити, що жиди завсіди ідуть проти нас, як було за Австрії, таке саме є й нині» [938, с. 251]. У подібних заувагах, звісно, не було й натяку на шовінізм. Скоріше пробивалася певна образа за відсутність політичної підтримки українського руху з боку єврейських громадсько-політичних сил.

Цілком інше, а саме шовіністичне, ставлення до євреїв виявляв історик педагогіки В. Левицький (1925). Сповідування расистських теорій сформували у нього дегуманізований образ єврея-семіта, якого він прирівнював до тварини («грубий і звіриний тілом галапас», «звір [який] буде мучити й катувати пристрасно та без милосердя все, що попаде йому в руки»), безкультурний, безхарактерний раб [558, с. 177]. Звісно, попри вплив шовіністичних концепцій Ст. Чемберлена, на ставлення В. Левицького вплинули й стереотипні уявлення про євреїв, які побутували серед українського та польського населення Галичини (зрештою, як і всієї Європи). Це помітно із наведених автором побутових характеристик: єврей – це «міський різник-ошуканець», «сільський галапас» [558, с. 177]. Принагідно відзначимо, що така відверто антисемітська позиція була одиничним явищем в українському історико-педагогічному наративі.

Майже завжди прихильне ставлення висловлювали автори історико-педагогічних праць до південнослов'янських народів. Причинами такої сублімації були: 1) розуміння спільності етногенезу і слов'янського коріння; 2) належність більшості південних слов'ян (передовсім сербів і болгар) до православ'я; 3) протекційна політика Російської імперії, яка вважала себе захисником православних слов'ян і прагнула поширити та утвердити свій вплив на Балканах (що детермінувало доброзичливий тон російської державно-пропагандистської риторики щодо південної гілки слов'янства і водночас загрозливий до тих держав, які володіли балканськими землями чи прагнули поширити на них свою владу).

Ще Й. Міхневич (1843) виявив такі інтенції, говорячи про навчання у «Херсонській Духовній Семінарії» в Одесі «православних іноземців» (болгар), які присвячували себе служінню Слову Божому або служінню своїй Вітчизні [657,

с. 50]. А. Андріяшев (1865) у позитивних тонах описував запрошеного Катериною II для організації народних шкіл в Росії Янковича де Марієво, бо він «як слов'янин і як православний, а головне – як людина досвідчена у влаштуванні навчальної частини, цілком відповідав призначенню для якого покликаний. Особливо робили його неоціненим в цьому випадку щира любов до освіти, невтомна енергія і здатність до своєї справи» [20, с. 4]. Як бачимо, попри акцентування «головних» – професійних і особистих рис серба-реформатора, А. Андріяшев усе ж передовсім згадав його слов'янське походження.

Українські закарпатські історики педагогіки міжвоєнного періоду виявляли симпатії до чехів при одночасних антипатіях до угорців. Зокрема, А. Домбровський, описуючи у 1939 р. шкільництво Карпатської України у перші роки належності Підкарпатської Русі до Чехословацької республіки, говорив про «високу культуру чеського селянства, що то з нею культуру мадярського селянства навіть годі було порівнювати». Автор відзначив, що «...й наш нарід міг був стати на високім рівні культури, якщо не був би жив під мадярським політичним і культурним гнетом» [347, с. 250].

Отже, національна ідентичність і пов'язані з нею рефлексії та стереотипи, які виявлялися в українському історико-педагогічному наративі другої половини XIX – кінця XX ст., стосувалися переважно українського, російського, польського, єврейського і частково південнослов'янських народів. У ставленні до українського народу їх оцінки характеризувалися романтично-сентиментальною сублімаційністю. Щодо росіян лише в окремих випадках (Г. Данилевський) звучали приховані стереотипи. Оцінка поляків завжди була дещо полюсною, що пояснюється усвідомленням спільного слов'янського коріння та релігійно-конфесійної відмінності. Подекуди у роботах дослідників експлікуємо ксенофобські інтенції щодо поляків, євреїв та деяких інших народів, пов'язані не так з національними стереотипами, як з національно-політичними (а відтак й ідеологічними) поглядами.

4.3. Релігійно-конфесійні візії у працях вітчизняних істориків педагогіки

У структурі позаджерельного знання значне місце посідають релігійно-конфесійні візії як складова частина суспільних рефлексій, стереотипів та історичної пам'яті. Безумовно, на еволюцію українського історико-педагогічного наративу значний вплив справили релігійно-конфесійні знання і цінності авторів.

Особливістю релігійних інтерпретацій значної частини українських учених Наддніпрянської України середини XIX – початку XX ст. була їх відверто проправославна позиція. У їхньому історико-педагогічному наративі вона проявлялася у репрезентації певних ідейних композицій.

По-перше, з двох аспектів позаджерельного знання у наукових працях учених – релігійного та національного – саме перший був ключовим у їхній риторичі, а другий виступав топосом, тісно сполученим з конфесійно-релігійним дискурсом, який, попри все, майже не висувався у мові дослідників на перший план. Зокрема, С. Голубєв, пишучи про релігійний рух кінця XVI – початку XVII ст. в руських (українських і білоруських) землях Речі Посполитої, відзначив, що він мав «благотворні для православ'я і тісно поєднаної з ним руської народності наслідки» [236, с. I]. Як бачимо, конфесійний феномен виступає тут первинним елементом дискурсу, а національний чинник трактується лише як «поєднаний» з православ'ям (а не навпаки). Подібний підхід бачимо і в тезі науковця про руські школи цього часу, які «випустили із своїх стін немало знаменитих поборників православ'я і руської народності» [236, с. I].

Звичайно, таку риторику можна пояснити сферою науково-історичних зацікавлень ученого, котрий був дослідником історії церкви. Проте вважаємо тут більш вагомим вплив саме релігійного ідеалістичного світогляду, конфесійної належності, тих цінностей і знань, які увібрав у себе С. Голубєв у родині та духовних навчальних закладах. До певної міри зауважені мовні штампи були виявом ще й засвоєння вченим міфологізованих історико-політичних концепцій

на кшталт міфу про єдину релігію і єдину народність, згідно з яким належність до руського православ'я ототожнювалася з належністю до начебто єдиного руського (російського) народу. Саме тому, на нашу думку, С. Голубєв уживав поняття «православні південно-руси» [240, с. 13 – 14] «православний південно-руський народ», «православне південно-руське народонаселення» [238, с. 454, 470].

По-друге, *підкреслено сублімоване ставлення до православ'я*. М. Лавровський (1854) виразно наголошував значення православ'я для Русі [544, с. 9]. С. Голубєв називав православ'я «прабатьківською вірою» [236, с. 90, 222]. Останнім, до слова, учений непрямо підкреслював історичність (генетичну тяглисть), традиційність і культурну автохтонність християнства східного зразка. Пишучи про школи в Острозі, Львові і Вільні та деяких інших містах переважно при братствах (1883), С. Голубєв зауважував: «Усі ці школи виявили безсумнівну послугу для південно-руської церкви. Сповнені свято-отцівської традиціями і гарячою любов'ю до православ'я, вони слугували сильним оплотом при боротьбі південно-русьців з іновірною пропагандою і випустили із своїх стін не мало знаменитих вчителів і поборників православ'я» [238, с. 414].

Розглядаючи зміст навчання у школах України XVI–XVII ст., С. Голубєв звернув увагу на тогочасну навчальну літературу. Увага до православ'я підштовхувала автора до висвітлення тих змістових частин підручників для «південно-руських шкіл», які, на його думку, засвідчували православний характер тогочасного шкільництва. Пишучи про розміщені в «Азбуці» (виданій у Вільно 1596) трактати, дослідник проаналізував один із них – «Виклад про православну віру», подав із нього розлогі цитати, зокрема зупинився на принциповому для православних догматі про філіюкве – походження Духа Святого [236, с. 194–198]. Коротко описуючи граматику Л. Зизанія, С. Голубєв детально розглянув уміщене в ній «толкованіє» Господньої Молитви. Йому, як християнину, припало до вподоби це тлумачення, і тому дослідник у примітках, зокрема, наводить інтерпретацію прохання «хліб наш насущний дай нам сьогодні» [236, с. 200–201]. Іншу книгу Л. Зизанія – Катехизм 1627 р. – С. Голубєв оцінював позитивно

лише через те, що її у свій час різко розкритикували уніати. «*Катехизм* Зизанія безпосередньо після свого видання був підданий жорстоким нападкам з боку латино-уніатської партії. Зрозуміло, це робить йому тільки честь...» (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [236, с. 205]. Проте відзначив і певні недоліки книги, бо ж не всі вислови в ній були «строго-православними» [236, с. 205].

Піднесене ставлення до православ'я знайшло вияв і у відповідній оцінці відомих православних і водночас просвітних діячів XVI–XVII ст. Зокрема, І. Борецького С. Голубєв іменував «ревним борцем за православ'я» [236, с. 214]. Погоджувався з думкою історика В. Аскоченського, який назвав Л. Карповича «ревнисним захисником пригніченого тоді православ'я» [236, с. 107]. Відтак і про фундатора колегії в Києві П. Могилу дослідник оцінював так: «...ревний борець за справу православ'я, на служіння якому ним посвячені були всі свої сили» [236, с. 223]. Відстоювання ж інтересів православ'я родом молдавських правителів Могил професор потрактував «священним обов'язком» [238, с. 21]. Схожі думки бачимо і в статті Я. Шульгина (1891) про шкільництво Правобережної України XVIII ст., де автор з пієтетом відгукувався про П. Сагайдачного, І. Борецького й особливо П. Могилу, які, за його словами, «вивили саму широку протидію католицькому наступу на православ'я і руську народність» [1059, с. 98].

Пієтет до православ'я виявився і у вкрай осудливому ставленні до зміни конфесій, передовсім переходу з православ'я до інших віросповідань. Відзначаючи такі випадки серед відомих учених XVII ст. (зокрема й викладачів шкіл, авторів навчальних посібників, полемічних трактатів), С. Голубєв характеризував їх як зло і зраду. На його переконання, до іншої віри переходили, бо не було православних шкіл. Проте така практика тривала й тоді, коли школи з'явилися: «...зло, яке було наслідком відсутності у південо-русів власних шкіл, остаточно не припинялося і після заведення їх» [238, с. 416], – резюмував учений. Щодо К. Транквіліона Ставровецького вчений зауважив: його не можна назвати ревнителем православ'я, бо він приєднався до унії («непокірний приєднався до розколу») [236, с. 117–118]. Подібно й К. Саковича та М. Смотрицького оцінював

здебільшого негативно – обидва, за визначенням С. Голубєва, «закінчили» тим, що «зрадили православ'ю» [236, с. 218].

Відзначимо, що українські вчені діаспори, будучи прихильниками православ'я, також надавали особливого значення східному християнству в минулому українського шкільництва. С. Сірополко називав православ'я «батьківською вірою» [851, с. 39]. Пишучи про братський період українського шкільництва, він наголошував: «Це був час, коли українське православне громадянство, зорганізоване в церковні братства, стало на захист православної віри й національної культури...» [851, с. 29]. У цих словах виявилися православні симпатії автора, бо лише православних він називав захисниками «національної культури», яку пов'язував з її православним характером.

По-третє, *негативне ставлення до католицизму, унійної церкви, протестантизму*. Протикатолицька риторика була поширеним явищем не лише серед істориків педагогіки середини XIX – початку XX ст., але й дослідників, що працювали в радянську добу. Вона мала декілька головних проявів.

Насамперед проповідування католицького християнства у минулому трактувалося як релігійна пропаганда. Так, М. Лавровський (1854) негативно відгукувався про поширення цього віровчення як про «католицьку пропаганду», яка починає свій шлях біля «порогів шкіл» [544, с. 94]. Про «католицьку пропаганду», «латинсько-польську пропаганду» в осудливих тонах писали історики шкільництва С. Голубєва (1883–1884, 1886, 1906) [236, с. 176; 238, с. 24; 239, с. 5; 240, с. 66], Я. Шульгин (1891) [1059, с. 116], А. Панасюк (1904) [719, с. 5], Ф. Тітов (1912) [914, с. 18–19] та інші дослідники. До слова, Ф. Тітов писав і про «протестантську пропаганду», яка разом з «німецько-протестантською» школою вносила «плутанину і розлад в розумове і моральне життя російського суспільства» [914, с. 19–20].

Особливу неприязнь в істориків педагогіки православного віросповідання викликала діяльність ордену єзуїтів та інших католицьких чинів. Так, М. Булгаков у монографії з історії Київської академії (1843), писав про єзуїтів як таких, що

прагнули звертати з «шляху православ'я» дорослих, але недосвідчених у вірі, вкорінювати свої «неправі думки» [112, с. 9]. В одній зі своїх праць С. Голубєв (1886) цитував В. Аскоченського, згідно з яким єзуїти і домініканці закладали в Києві школи, де «з властивим тільки їм мистецтвом навіювали ненависть до всього руського і любов та повагу до західного» [236, с. 9]. С. Голубєв також повторив слова М. Булгакова з приводу «нестямного фанатизму ревнителів папського престолу» [236, с. 8].

У цьому річищі православну педагогічну традицію М. Лавровський тлумачив як вияв християнського гуманізму, а католицьку показував крізь призму фіксації жорстких методів виховання. Так, учений наводив цитату зі Степенної книги, де наведено повчання православним митрополитом Михайлом учителів щодо дисципліни учнів, яка має будуватися на любові, а не на жорстких покараннях. На основі цього, виводив думку про відстоювання давньоруським православним духовенством і вчительством ідеї шкільної дисципліни, котра будувалася б на євангельській слухняності та любові із заборобою вдаватися до суворих засобів [544, с. 102]. Слова митрополита М. Лавровський використав і для того, щоб підкреслити начебто конфесійно-цивілізаційну різницю у цінностях і шкільному вихованні: у давньоруських школах – гуманні підходи, у монастирських школах на Заході, де навчали за допомогою різок, – варварські.

Католицьке шкільництво зображали в негативних тонах й Г. Данилевський, А. Андріяшев, М. Лінчевський. Перший із них наголошував, що шкільництво в Слобідській Україні, будучи привнесеним переселенцями з-за Дніпра на початку XVIII ст., початково мало «латинсько-польський схоластичний характер як витвір релігійних смут і унії» [308, с. 292]. Цим автор надавав західній традиції організації шкіл в Україні характер явища чужинського, неприродного та ще й хисткого через історичну генезу зі «смути». М. Лінчевський навіть побачив у католицькому релігійному та освітньому вченні «домішки язичництва» [569, с. 130]. А. Андріяшев критично описував методи і результати навчання в Чернігівській латинській школі другої половини XVIII ст., насамперед через

використання латини [20, с. 3]. Тож навіть звичайне викладання латини у вітчизняному навчальному закладі трактувалося дослідником як негативна педагогічна традиція, запозичена з одіозного для автора католицького Заходу.

В історико-педагогічних творах істориків православного спрямування відчувається неприязнь і до унійної (греко-католицької) церкви. У 1856 р. В. Аскоченський дії митрополита М. Рогози та п'яти єпископів, які уклали унію з Римом, оцінював як «законозлочинні», а самих владик назвав «віроломними найманцями стада Христового, що обагрили кров'ю щасливу Україну» [34, с. 29–30]. М. Максимович у статті про заснування братства і школи в Києві (1869) зауважив, що на початку XVII ст. у київській митрополії «лютувала церковна унія» [622, с. 353]. Унійну церкву С. Голубєв (1886) називав «дітищем» католицизму [236, с. 90]. Звідси і використання ним чергових понятійних кліше – «латино-уніати», «ревнителі католицизму та унії» [236, с. 149, 179]. Він поділяв погляди М. Булгакова про Берестейську унію як «зраду прабатьківської віри», джерело численних зол для західної Русі і православної церкви [236, с. 7, 91]. Відтак знову цитував В. Аскоченського, який писав про відступництво митрополита М. Рогози і «фанатичне ізувірство» І. Потія, унійних єпископів називав відступниками православ'я і лжепастирями, а православна школа при Богоявленській церкві в Києві, просто за визначенням «повинна була зазнати гонінь від лжепастирів» [236, с. 8–9].

Історики педагогіки західноукраїнських земель, насамперед Галичини Буковини і Закарпаття, де вагомий вплив мали римо- та греко-католицькі церкви, теж привносили до свого наративу відповідні релігійно-конфесійні дискурси. Польські вчені у своїх працях віддавали належне католицькій християнській традиції. Так, С. Груїнський (1916) стверджував, що в середньовічній Європі католицька церква залишалася єдиним стовпом цивілізації і культури [1104, s. 5]. Аналізуючи історію Жировицької семінарії, В. Харкевич (1928) називав католиків тими, що «були і є головними розсадниками європейської культури на сумних, мученицьких землях «литовських»...» [986, с. 213].

Представники греко-католицького духовенства, які перебували під впливом москвофільських поглядів, з певним пієтетом ставилися власне до східної церковної традиції. Так, А. Петрушевич, висвітлюючи у 1851 р. історію Словицького монастиря та діючої при ньому дівочої школи, підкреслював відданість монашок грецькому віросповіданню, що позбавляло їх привілеїв, які мали греко-католики [743, с. 112]. Публікуючи у 1878 р. документи з історії шкільництва XVI–XVII ст., наголошував, що примноження шкіл на Русі відбувалося «за невтомним сприянням східних ієрархів, які особливо турбувалися про те, щоби грецькослівний обряд укріпити на Русі, проти латинізації того через посередництво Унії, яка виникла в згаданий час» [12, с. 132].

В історико-педагогічних працях західноукраїнських учених греко-католицького сповідання також помітні антикатолицькі пасажі. Для прикладу, К. Студинський (1895), аналізуючи граматику «Адельфотес» 1591 р., услід за колегами з Наддніпрянської України говорить про поширення католицтва як пропаганду [893, с. 1]. Історик Ф. Свистун у праці про історію гімназії в Жешуві (1886) закидав єзуїтам традиційну «провину» – замість виховання «справжніх громадян» формували вірні собі знаряддя [1127, s. 9]. Дослідник історії шкільництва А. Андрохович у 1925 р. негативно охарактеризував єзуїтів, використавши евфемізм «меткі» та дорікнувши недотриманням угод з міською радою Львова щодо місцевих шкіл [22, с. 16]. Мали місце в працях галицьких учених і протипротестантські інвективи. Зокрема, А. Павенцький назвав поширення різних протестантських учень на руських землях XVI–XVII ст. «обаламучуванням Литовців і Русинів» [714, ч. 23, с. 355].

Окремі вчені у своїх працях виявляли належність до унійної конфесії. Для прикладу, Б. Барвінський (1926) у статті про вихованців віденського конвікту початку XIX ст. писав про заснування у Відні при церкві Св. Варвари греко-католицької духовної семінарії. Він уважав: ця інституція мала «не лише для нашої Церкви, але й для культурного розвитку українського народу незвичайно

велике значіння» [65, с. 421]. У цьому вислові помітно виступає ідентифікація автора з греко-католицької церквою («наша Церква»).

У деяких учених прихильність до греко-католицької церкви виявлялася в ігноруванні іншokonфесійних явищ у минулому вітчизняної освіти. Зокрема, чернець-василіянин Р. Лукань у передмові до монографії І. Филипчак про головну школу в Лаврові (1932) присвятив увагу лише греко-католицьким школам. Оповідючи про стан освіти в Україні наприкінці XVI–XVII ст., він узагалі не згадав православних освітніх закладів, натомість зазначив: після Берестейської унії греко-католики піклувалися про школи [939, с. 1]. Далі наводив численні приклади відкриття унійними митрополитами різних шкіл у Вільні, Новогрудку, Мінську та при різних монастирях.

Подібно до істориків педагогіки православного спрямування науковці із західноукраїнських земель осуджували релігійну конверсію. І. Филипчак, пишучи історію Лаврівської школи (1932), осудливо описував учинок «Василя К. з Лаврова», який став римо-католиком, й зауважив, що «...його ховали священики не нашого обряду, чого лаврівські мужики-бойки дуже стидалися», а далі цитував вислови цих «мужиків-бойків» про «пропащу душу Василя» [939, с. 147].

Ще більш різновекторні релігійні погляди демонстрували представники української діаспори, серед яких було чимало представників православної і греко-католицької конфесій. У своїх історико-педагогічних працях вони часто негативно відгукувалися про представників інших конфесій. Особливо це помітно у працях духовних осіб. Так, чернець-василіянин о. В. Зінько, описуючи історію українського шкільництва в Бразилії (1960), бачив загрози для рідношкільної освіти як з боку лютеран, дорікаючи їм за «моральну рознузданість» [401, с. 20], так і прихильників автокефальної православної церкви. Визнаючи певні заслуги за автокефальними громадами у справі морального та національного виховання молоді, В. Зінько усе ж стверджував, що «...автокефалізм остався нашою суспільною болячкою. Він не був природним, але перещепленим для хвилевої примхи з чужого і ворожого ґрунту, на нашій здоровій організмі» [401, с. 24].

Дорікав він і римо-католикам, які, на його думку, відчували «ненависть і нетерпимість до нашого обряду «хлопа й попа»...» [401, с. 28].

Частина українських учених, які вирізнялися поміркованими поглядами, у своїх історико-педагогічних працях відстоювали *конфесійну толерантність*, засуджували релігійний фанатизм та відсутність поваги до чужих вірувань. Як приклад, слід назвати Д. Багалія. Пишучи про Г. Сковороду, учений виділяв «ще одну в високому ступені симпатичну рису, яку він (Сковорода. – Авт.) проявив у справі релігії – це повна відсутність релігійного фанатизма і неповаги до чужих вірувань» [43, с. 12–13]. Уже те, що автор називає цю рису «симпатичною», свідчить про виважену позицію Д. Багалія у релігійно-конфесійних питаннях.

Позірну міжконфесійну толерантність знаходимо і в праці С. Томашівського, присвяченій історії Бережанської гімназії (1905–1906 рр.). Учений, присвятивши увагу навчанню релігії, а також релігійним практикам учнів, зауважив: молодь «нашої гімназії була в тому окресі (на початку XIX ст. – Авт.) католицька і то зазвичай наполовину обряду латинського, наполовину грецького», але, попри, це практики релігійні були завжди спільні. Не забув дослідник указати й те, що першим катехитом (до 1806 р.) у гімназії був священник греко-католицького обряду – «правдоподібно з огляду на велику, не однократно переважаючу кількість учнів цього визнання», а всі наступні були обряду римо-католицького [1129, с. 36–37]. Згадавши про греко-католицького катехита, автор недаремно відзначив наявність у той час більшості учнів греко-католиків. Таким чином він доводив доцільність і правильність такого становища. Але, зазначивши, що після 1807 р. усі катехити були римо-католики, учений підводив до думки про конфесійну несправедливість такого становища.

В українському історико-педагогічному наративі радянської доби історики педагогіки, звісно, не виказували жодних релігійно-конфесійних поглядів. Під тиском тоталітарної ідеології їх праці були сповнені антирелігійного пафосу, атеїстичних закликів, осудливої характеристики та оцінки релігійного вчення, відповідних традицій, обрядів, ритуалів, будь-яких церковних організацій,

діяльності духовенства. Звісно, це не означає, що радянські історики педагогіки були людьми цілковито поза релігією. Не один із дослідників у дитячі роки був вихований у релігійному дусі, однак з огляду на політично-соціальні умови був змушений приховувати свої ідеали за декларативною антирелігійною мовою. Зважаючи на це, не видається доцільним аналізувати український радянський історико-педагогічний наратив задля виявлення релігійно-конфесійного дискурсу.

Отже, релігійно-конфесійні візії українських істориків педагогіки здебільшого позначилися високою оцінкою ролі релігії в суспільстві та діяльності церкви і духовенства щодо розвитку шкільництва. Особливістю релігійних інтерпретацій значної частини вчених Наддніпрянської України, істориків освіти, була їх відверто проправославна позиція. Причому ця тенденція виявлялася у представників різних методологічних культур і стилів мислення: романтиків, пізніх романтиків-передпозитивістів і власне позитивістів, неоромантиків тощо. 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 із підросійської України, не виявляли настільки одностайних релігійно-конфесійних позицій. Ті з них, що мали москвофільські симпатії, виявляли пієтет до східного християнства. Інші, перебуваючи на греко-католицьких позиціях, з певною негачією ставилися до православ'я, протестантизму, часто й до католицизму. Такими ж неоднозначними і суперечливими були релігійні акценти у працях діаспорних учених. Спільним для них було несприйняття релігійної конверсії.

4.4. Соціальні погляди українських учених у дослідженнях педагогічної минувшини

Під соціальними поглядами істориків педагогіки розуміємо, насамперед, знання вчених про соціальні верстви і групи, їх роль і значення в житті суспільства. Соціальні погляди вітчизняних істориків педагогіки формувалися під впливом багатьох чинників: найближчого соціального оточення (зокрема сім'ї), освіти, наукової і педагогічної практики, політичних і національних поглядів, побутових стереотипів. Найбільш визначальними для формування соціальних симпатій/антипатії істориків освіти і педагогічної думки до певних соціальних верств і груп, на нашу думку, були впливи двох складників: соціального походження і досягнутого автором соціального становища.

Соціальне походження авторів, безумовно, було впливовим чинником на формування історико-педагогічного наративу. Відзначимо, що за соціальним походженням українські історики педагогіки належали до найрізноманітніших прошарків населення. Значна частина з них народилася в сім'ях селян (М. Возняк, М. Гриценко, М. Грищенко, С. Збандуто, І. Карбулицький, М. Ніжинський, І. Панькевич, І. Филипчак, І. Франко та ін.), шляхти (Г. Данилевський, М. Драгоманов, Б. Грінченко, М. Максимович, Я. Новицький, К. Ушинський, Я. Шульгін), духовенства (В. Аскоченський, О. Барвінський, М. Владимирський-Буданов, Я. Головацький, С. Голубєв, Я. Гординський, Р. Заклинський, М. Кордуба, О. Кочубинський, І. Крип'якевич, М. Лавровський, М. Маккавейський, Й. Міхневич, М. Петров, О. Попович, В. Родніков, К. Студинський, Ф. Тітов, К. Харлампович, П. Юркевич та ін.), інтелігенції (М. Грушевський, Б. Барвінський, Г. Жураківський, Г. Житецький, В. Заїкин, С. Чавдаров та ін.), міщан (Д. Багалій, А. Готалов-Готліб), військових (І. Каманін, С. Русова), чиновників (В. Григорович) тощо.

Переважна більшість вітчизняних істориків педагогіки були світськими людьми, отримавши вищу освіту і працюючи у сфері освіти і науки, належали до

інтелігенції (учителів, викладачів, учених). Для деяких із них зміна соціального становища важила дуже багато. Зокрема, І. Филипчак у спогадах описував свою радість з приводу призначення викладачем учительської семінарії в Самборі, бо піднявся «о ціле небо вище в суспільнім становищі!!» і тепер до нього зверталися «пане професоре» [1018, арк. 32]. Дещо менша група істориків педагогіки були духовними особами (М. Булгаков, А. Волошин, Ю. Кміт, Р. Лукань, Й. Скрутень, Ф. Тітов та ін.).

Аналізуючи соціальні візії вітчизняних істориків педагогіки, зупинимося на демонстрації їхнього ставлення до соціальних верств в історико-педагогічному наративі середини XIX – кінця XX ст.

Селяни і робітники користувалися найбільшою увагою дослідників минулого педагогіки. Це, звісно, пояснюється не лише селянським походженням деяких учених, але й ліберальною позицією інтелігенції, котра виступала за розповсюдження освіти серед найширших верств суспільства. Селянство і робітництво найчастіше поставало в образі «трудового народу» – шляхетного історичного масового героя, який прагне освіти, бореться за неї і здобуває її.

Дослідник А. Павенцький (1899), пишучи про розвиток шкільництва на Русі, ототожнював селянство з «народом», протиставивши його шляхті, мандаторам доміній [714, с. 356]. І. Карбулицький (1907) говорив про «просте селянство і робітничі класи», які прагнуть дійти через «освіту до зрозуміння своєї горожанської гідності» [447, с. 27]. Про «вільну долю трудового люду», «найбіднішого трудового населення», «бідних клас народу» вів мову А. Животко у присвяченій педагогічним поглядам Ф. Ферера статті (1925) [370, с. 16]. Сублімований образ селянства й робітництва виведено в редакційній статті газети «Учительське слово» про минуле шкільництва в Польщі. Ці стани названо «народною масою», яка з посвятою йшла в бої за свою країну, демонструючи «божу іскру героїзму» [679, с. 9]. Прихильником селян виявляв себе А. Волошин (1937). Пишучи про класичний період «відродження народної культури» в Німеччині, він зауважив: «А що головне: почалася праця освітня не лиш для

панів, але і для селян» [163, с. 4]. Як виходець з бідних верств народу І. Филипчак у праці, присвяченій Самбірській учительській семінарії (1938), особливу увагу приділяв соціальному складу учнів цього закладу, наголошував на тому, що семінаристи – переважно діти сільської і маломістечкової бідноти [935, с. 141].

Історики педагогіки, які були духовними особами або вихідцями з сімей духовенства, здебільшого схвально відгукувалися про освітню діяльність священиків, ченців, церковної ієрархії на ниві освіти та педагогічної думки. Ще 1854 р. М. Лавровський у праці про давньоруське шкільництво запевняв, що тогочасне духовенство вважало першим і священним своїм обов'язком прищеплювати істинні поняття про християнську віру і мораль. Учений висловлював переконання, що давньоруське духовенство розуміло необхідність народної освіти, прагнуло до неї і досягало в реалізації цієї мети блискучих успіхів [544, с. 97]. Подібно Г. Булашев, описуючи історію церковно-парафіяльної школи в Київській єпархії (1894), декларував «ревну і неусипну турботу про школи» з боку духовенства [110, с. 207]. «Селянин одразу зрозумів, що йому грамота потрібна так само, як і свобода; духовенство бачило, що в цьому лише воно могло слугувати провідником грамотності, оскільки лише воно є грамотним в потребах і характері російської національності...» [110, с. 226], – запевняв дослідник. Ф. Тітов у автобіографії описав той вплив, який справив на нього батько-священик, особливо його історичні оповіді про Київ з його святинами [430, арк. 2–3]. Безумовно, родинна атмосфера, в якій зростав майбутній учений, визначила його прихильне ставлення до освітньої діяльності духовенства, котру неодноразово підносив Ф. Тітов у своїх дослідженнях.

Традиційно шанобливе ставлення до католицького духовенства демонстрували у своїх працях польські вчені. Зокрема, С. Кот (1911) твердив про «великий запал» духовенства в Малопольщі (XVI–XVIII ст.) до реорганізації давніх і побудови нових парафіяльних шкіл [1112, s. 10]. С. Груїнський (1916) запевняв, що цивілізація середньовічної Європи в умовах постійних воєн не розсипалася завдяки освітній діяльності духовенства [1104, s. 6].

Дещо іншими було ставлення світських авторів кінця XIX – початку XX ст., які потрапили під вплив ліберальної та соціалістичної ідеологій. Так, молодий І. Франко у 1878 р. стверджував, що більшість духовенства «криво» дивилася на «проблиски свободнішої думки» та боролася з наукою [962, с. 89]. Щоправда, І. Франко відзначав й інші сторони духовенства. У статті, присвяченій діяльності В. Барвінського (1883), він зауважив: «наше духовенство» у минулому поклало великі заслуги для «піддержання нашої народности», спільно з народом перенесло важкі гоніння і удари, не втратило єдності з ним, брало провід щодо духовного і політичного пробудження нашого народу [954, с. 51].

Схвальні відгуки про українське греко-католицьке духовенство помістив у джерелознавчій праці з історії початкових шкіл Галичини першої половини XIX ст. І. Созанський (1909). Він назвав його «висшою верствою українського народу» [872, с. 153], яка дбала про освіту для народу. Визнаючи все ж незадовільним стан тогочасного шкільництва, дослідник взявся виправдовувати священиків, бо «...чи ж винно воно, що не мало почуття національної свідомости, що не рідко зраджувало невисоку інтелігенцію» [872, с. 155]. Про активну просвітницьку діяльність церковних діячів А. Ангеловича, М. Левицького, Г. Яхимовича писав К. Студинський (1920), особливо підкреслюючи необмежену довіру народу до останнього зі згаданих ієрархів [895, с. XLVI]. Його погляди поділяли В. Ярмів (1931) [1082, с. 204–205] та М. Возняк (1936). Останній високо оцінив діяльність львівського єпископа Г. Балабана (кінець XVI – початок XVII ст.), поклавши відповідальність за конфлікт між ним і Успенським братством саме на братство [162, с. 130].

Менш піднесені оцінки духовенству, що цікаво, висловив священик Ю. Кміт (1901), пишучи про вихованців Львівської духовної семінарії першої половини XIX ст. Дослідник, зокрема, зауважив, що губернiальному уряду і чиновниками у боротьбі проти будь-яких визвольних рухів допомагало духовенство. Не побоявшись вказати на повну залежність духовенства від уряду, виконання ним шпигунських та поліцейських функцій, автор усе ж не став

наводити документальні докази, пообіцявши це при іншій нагоді [458, с. 9]. Попри прямі закиди духовенству, у словах о. Ю. Кміта проглядається інвектива щодо уряду, політика якого перетворила священика у державного службовця.

Істориків педагогіки, які активно публікувалися наприкінці XIX – на початку XX ст., загалом схвально ставилися до освітньої діяльності чернецтва (за винятком єзуїтського). Син священика М. Кордуба у рецензії на одну з історико-педагогічних праць (1895) з особливою пошаною відгукувався про чернецтво. «Хто не знає про ту широку та повсякчасну участь, яку брав український стан чернечий в історичнім житті України? Багато великих подій славної минувшости і імення багатьох великих українських діячів зв'язано з історією монастирів, які боронили вкупі з народом його справу літературою, проповіддю та школою. Така служба українських чернців на користь рідного краю придбала їм симпатії українських мас...» [485, с. 34], – запевняв учений. Священик С. Кархут схвально оцінював педагогічну діяльність сестер-василіанок [448, с. 1]. Ієромонах Ф. Тітов у статті з історії Київської духовної академії (1912) піднесено писав про чернече життя у Києво-Печерській Лаврі XVIII ст. Він схвально оцінював «гаряче прагнення» одного з вихованців Києво-Могилянської академії С. Тернавіота уподібнитися до «древніх іноків києво-печерського монастиря» [913, с. 619].

Неоднозначною, проте, виявилася в історико-педагогічних працях оцінка василіан. Звісно, ченці-василіани лише схвально оцінювали діяльність свого Чину. Так, Р. Лукань у вступній статті до монографії про школу в Лаврові (1932) стверджував, що василіанські школи в історії нашого народу займають окреме місце. «Ті школи повні значіння, – запевняв він. – Вже тоді вважали їх за найліпші. Вони були огнищами, відки розходилися ясні проміння освіти й культури по всій нашій землі; вони пильнували св. віри, шанували й зберігали рідну традицію, рідну мову й виховували нам ряди поколінь, визначних мужів у нашій Церкві й народі, що вміли, як пристойть, цинити давню минулість, людей з посвятою, з живою вірою та сталим характером» [939, с. 3]. Услід за ним компліменти василіанам висловив і співавтор згаданої праці І. Филипчак [939,

с. 10]. Позитивно відгукувався про василіан польський дослідник В. Харкевич, протиставляючи їх напівграмотному білому духовенству [986, с. 219]. Водночас лунала й критика василіан. Для прикладу, А. Андрохович (1921) у негативному світлі писав про освітню політику цього чернечого ордену у XVIII ст. На його думку, василіани тримали школи лише для себе і синів польської шляхти і свідомо не дбали про освіту українського білого духовенства. Причому саме свідомість такої позиції дослідник підкреслив [23, т. СXXXI, с. 127].

Будучи представниками інтелігенції, українські історики педагогіки, за незначними винятками, схвально оцінювали діяльність цього стану на ниві освіти. Роль інтелігенції у справі освіти й загалом національного відродження підносив І. Франко, який у 1884 р. різко критикував тези деяких представників правлячих кіл щодо непотрібності середніх шкіл, з огляду на «гіперпродукцію інтелігенції» [975, с. 424]. Піднесено писала про інтелігенцію, яка взялася за влаштування недільних шкіл, й Л. Струніна (1898) [892, с. 304]. У 1911 р. в журналі «Світло» П. Понятенко визнавав закономірність появи національної інтелігенції, яка творить для свого народу культурні цінності в національних формах [764, с. 51]. Доволі непересічними були й думки цього автора щодо асимільованої інтелігенції. «Безсторонність примушує нас на цім місці зауважити, – писав П. Понятенко, – що в шерегах інтелігенції, яка посередньо чи безпосередньо пішла на службу винародовлення та асиміляції недержавних національностей, завше є певна кількість особ, що проводять руйнуючу працю свою з глибокого теоретичного пересвідчення, що служать високій меті» [764, с. 49]. Попри відверте осудження таких представників інтелігенції, автор, до певної міри, дещо виправдовував її тезою про служінням начебто високій ідеї.

Певним дисонансом звучали різкі слова щодо української інтелігенції, висловлені випускником Львівської духовної семінарії Я. Левицьким у нарисі з історії рідного закладу освіти (1901). Молодий автор негативно оцінював тогочасну світську і духовну інтелігенцію через її лінощі, неробство, брак енергії, підприємливості, витривалості, організаційності [560, с. 4].

Значні симпатії отримав в історико-педагогічному наративі й такий прошарок інтелігенції, як учительство. Учитель К. Корж, характеризуючи окремі аспекти розвитку освіти в Україні (1912), великого значення надавав саме учительству, запевняючи, що в авангарді національного руху «повинно стояти наше вчительство» [488, с. 37]. Багатолітній педагог середніх шкіл А. Альськевич, подаючи короткий нарис історії товариства «Взаїмна поміч українського учительства» (1926), симпатизував учительству, піднесено писав про перше учительське віче у 1904 р., ушанування ним національних свят. «Ми пізнали, що наші учителі не втратили в боротьбі за насущний хліб своєї гідності, національної свідомості і карності» [17, с. 7], – говорив автор у контексті аналізу діяльності професійної вчительської організації. Подібно і закарпатський учитель фахової школи Ф. Агій у статті про педагогічні погляди Л. Толстого (1929) компліментував сучасним йому учителям, які самі намагалися задовольнити вимоги щодо поглиблення власної освіти [7, с. 140]. Ю. Ревай у 1929 р. схвально відгукувався про «руське вчительство» та педагогічну інтелігенцію, які стали до життя з народом і для народу. За десять років належності Підкарпатської Русі до складу Чехословаччини вони, на думку автора, бездоганно служили своєму народові, напружували всі сили, щоб у вільних умовах здобути все, чим не користувалися підкарпатській русини довгі сотні років перед тим [1066, с. 254].

Дещо критичніше ставився до українського вчительства, зокрема галицького і волинського, С. Сірополко. Аналізуючи освітню політику міжвоєнної Польщі (1927), він дорікав українським учителям, які не мають сміливості «стати в обороні своїх прав, щоб навчити гнобителів української школи шанувати нашу національну гідність і честь» [855, с. 28].

Шляхта, дворянство у працях істориків педагогіки найчастіше поставала як ворожа до народної освіти соціальна сила. Ще 1882 р. Є. Крижанівський, аналізуючи діяльність польської Едукаційної комісії, засудив її рішення призначити середні і вищі школи лише для шляхтичів. Він убачав у цьому поступку шляхті, осуджуючи її «гонор, честолобство» [531, с. 454]. І. Франко у

1893 р. різко негативно виступив проти галицької інтелігенції шляхетського походження, яка, за словами мислителя, наголошує на неготовності селян до конституційної системи через їхню неосвіченість, але разом з тим робить усе для того, щоб селяни завжди залишалися неосвіченими [649, с. 159]. І. Карбулицький (1907) писав про шляхтичів, як «людців», котрі жили «кровавим потом простого народу», про «всемогучу шляхту», що змушувала монархів зупиняти розвиток народної школи [447, с. 27]. Схожі характеристики давав шляхті й А. Павенцький (1899) [714, с. 356], М. Возняк (1912) [157, с. 7], Я. Гординський (1913) [251, с. 7].

Подібна традиція зберігалася й надалі. Різко деструктивну роль шляхти в справі освіти і навіть державного будівництва підкреслено в редакційній статті львівського журналу «Учительське слово» про розвиток народного шкільництва в Польщі (1925). Невідомий автор уважав, що трагедія польського народу лежала не в насильному розчленуванні його держави. «Найбільшим нещастем сього народу треба назвати сумну правду, що ті елементи, котрі були безпосередньою причиною розпаду держави, мовчки погодилися з ярмом окупанта, а навіть можна сказати, з певним відтінком полегші і задоволення» [679, с. 6]. По суті, автор вину за руйнацію Польщі поклав на «розгукане магнатство і занархізовану... шляхту», дорікнувши їм зрадою, оскільки представники цих станів наприкінці XVIII – на початку XIX ст. стали лояльними громадянами іноземних держав.

Дещо поміркованіші погляди на шляхту демонстрував Д. Багалій, який, до слова, після захисту докторської дисертації (1887) отримав особисте дворянство, а після нагородження орденом св. Станіслава 1-го ступеня (1910) – спадкове [93, с. 94]. Пишучи працю про Г. Сковороду, дослідник вів мову про мандрівне життя філософа, а також його знайомих серед людей місцевого слобідського суспільства. З-поміж них виділяв і представників дворянства [43, с. 15]. Схвальні відгуки про просвітницьку діяльність харківського дворянства знаходимо і в монографії Д. Багалія з історії Харківського університету [39, с. 73–74]. Прихильно відгукувався про сільську галицьку шляхту (особливо рід Гординських) і самбірський педагог І. Филипчак [937, с. 50–52].

Соціальні погляди радянських істориків педагогіки визначалися марксистсько-ленінською доктриною, соціалістичною ідеологією, пропагандистськими гаслами. Робітництво, яке однозначно оголошувалося пролетаріатом, а відтак класом-гегемоном, котрий встановив свою диктатуру, наділялося лише позитивними характеристиками. Селянство, попри певні застереження радянської влади до його приватновласницьких інстинктів, також оцінювалося у позитивних тонах. Усі інші верстви суспільства (дворянство, духовенство, буржуазія) зараховувалися до експлуататорського класу, а отже потрапляли до категорії «класових ворогів».

Специфічним було ставлення до інтелігенції, котра більшовицькими лідерами часто трактувалася «прислужником» буржуазії. Як зазначає І. Коляда, Й. Сталін акцентував на протиставленні інтелігенції робітництву, усвідомлюючи, що вона може виступати як провідна революційна сила, тому й співвідносив її з буржуазією, відірваною від індустріального виробництва. Задля попередження в майбутньому становлення домінуючої ролі інтелігенції більшовицький лідер вивів схему соціальної структури радянського суспільств: «два класи, один прошарок». Цим прошарком вважалася інтелігенція, яку нагородили лексико-політичною приставкою «трудова». При цьому, І. Коляда вказував на науковий дефект формули «2 + 1» як відхід від сформульованої В. Леніним методології визначення класів [472, с. 8].

Негативне ставлення до інтелігенції, продиктоване радянською ідеологією, помітне у працях П. Клепацького, Г. Жураківського, Я. Ряппо та ін. Так, П. Клепацький (1927) у статті про школи на Полтавщині початку ХІХ ст. вжив поняття «декласована українська інтелігенція» [455, с. 25]. Під декласованістю автор мав на увазі відсутність класової ідентичності в представників інтелігенції. Г. Жураківський, аналізуючи античну педагогіку (1926), вів мову про перехід «афінської інтелігенції» на ворожі позиції щодо «афінської демократії»: «Свій багатий запас знань соціальних відносин, свою напружену працю думки грецька інтелігенція не використала на розв'язання питань, які стояли перед демократією,

але нерідко користувалися цими засобами проти неї» [376, с. 50]. Він обвинював «афінську інтелігенцію» у служінні експлуататорському класу, використавши для цього популярний серед більшовиків мовний штамп «союз думки і гаманця».

З певним докором характеризував інтелігенцію і Я. Ряппо, закидаючи їй антирадянські настрої. «Ставлення інтелігенції до радянської влади було не тільки негативне, а й вороже. Інтелігенція провадила перші роки політику саботажу, сподіваючись з року на рік повалення радянської влади» [819, с. 4]. Ворожість автора до цієї соціальної верстви очевидна – він запевняв, що підтримавши антирадянські сили, інтелігенція «наочно побачила й відчула власне виродження й розпад», а згодом «капітулювала без застережень» [819, с. 12, 31].

У зв'язку з підготовкою радянської інтелігенції через систему професійної і вищої освіти впродовж 1920–1930-х рр., в історико-педагогічному наративі визріває чітка дихотомія між «буржуазною інтелігенцією» та радянською «трудовою інтелігенцією». Першу з них, безумовно таврували, залучаючи цитати радянських авторитетів. Так, Й. Селіханович (1946) наводив слова В. Леніна про специфічні вади характеру буржуазної інтелігенції: самозакоханість, нехлюйство, розходження між словом і ділом, «безрукість» при проведенні в життя навіть своїх подекуди хороших порад і вказівок [844, с. 11].

Звісно, усю «дореволюційну» інтелігенцію не можна було зарахувати до класово ворожої сили як з огляду на належність до інтелігенції значної когорти більшовицьких лідерів кінця XIX – початку XX ст., так і зважаючи на повернення до традиції уславлення національних героїв, серед них і представників інтелігенції. Тож з'явилося поняття про «демократичну інтелігенцію» (до якої О. Дзеверін, зокрема, зарахував учителів народних шкіл [336, с. 25]), «прогресивну інтелігенцію». Для прикладу, пишучи про педагогічні погляди О. Маковея, Ф. Погребенник (1957) згадував про його заклики до «...прогресивної інтелігенції, зокрема вчителів, стійко стояти на варті народних інтересів, служити народові, поширювати культуру, освіту» [762, с. 63]. У редакційній статті журналу «Радянська школа» того ж року йшлося про те, що народні вчителі були

«найчисельнішим загоном інтелігенції, особливо тієї її частини, яка вийшла з народу і була безпосередньо зв'язана з трудящими масами» [117, с. 3]. Маркування «трудова інтелігенція» щодо народних учителів кінця XIX ст. ужив В. Власенко у статті про педагогічні погляди П. Грабовського (1964) [147, с. 18–19]. В. Борисенко поряд з робітниками і селянами як провідними акторами у боротьбі демократичних сил за розвиток народної освіти в другій половині XIX ст. поставив й «революційно-демократичну інтелігенцію» [100, с. 111]. Серед позитивних характеристик дореволюційної інтелігенції («демократична», «передова», «прогресивна») радянськими істориками використовувалося ще й національне маркування. Показовими з цього приводу були слова О. Іванова про «могутню культуру російського народу», яка справила великий вплив на формування передової української інтелігенції [415, с. 25].

Безумовно, особливим пієтетом на сторінках історико-педагогічних праць радянських учених користувалася, власне, радянська інтелігенція. Я. Тевлін в одній з рецензій (1958) запевняв: створення нової, народної соціалістичної інтелігенції, яка складається з представників усіх національностей і докорінно відрізняється від дореволюційної за характером своєї діяльності, є одним із найважливіших успіхів культурної революції в СРСР [906, с. 86]. Учені, які писали про внесок представників радянської інтелігенції у розвиток освіти, особливо підкреслювали й їхні наукові здобутки. Для прикладу, М. Євтух (1968), описавши політичну діяльність В. Затонського у сфері освіти, зосередив увагу й на його наукових здобутках [363, с. 57]. Крім того, нова радянська інтелігенція героїзувалася, зокрема, за участь у боротьбі з фашизмом. Так, С. Ковальчук у 1957 р. запевняв: важливу роль у роботі більшовицького підпілля на тимчасово окупованій ворогом території і в діяльності героїчних партизанських загонів відіграла радянська інтелігенція, зокрема її найчисельніша когорта – вчительство [467, с. 7]. Подібних прикладів можна наводити безліч.

Прикметною рисою українського радянського історико-педагогічного наративу, починаючи з другої половини 1950-х рр., стало поступове надання ваги

інтелігенції як чиннику розвитку освіти, педагогічної думки. Попри підкреслення її зв'язків із народом, автори історико-педагогічних праць вимальовували у своїх працях образи інтелігентів з народу, які упертою творчою працею здійснюють нові відкриття і домагаються успіхів. Подекуди автори навіть забували розміщувати обов'язкові дихотомічній маркери, пишучи просто про інтелігенцію у позитивному ключі. Зокрема, О. Машталер у статті про педагогічну діяльність і творчість О. Духновича (1965) наголошував, що в складі товариства «Літературное заведение Пряшовское» було 72 представники закарпатської інтелігенції [638, с. 92]. Цікаво, що раніше радянські учені у працях про О. Духновича щодо зазначеного товариства не вказували його соціальний склад. Тепер же історики педагогіки як представники інтелігенції, пишучи про своїх попередників, відзначали їх роль у національному відродженні. Інтелігенція все частіше «згадувала» своє історичне «Я».

Отже, соціальні погляди українських істориків освіти і педагогічної думки визначалися впливом їх соціального походження і становища. За соціальним походженням українські історики педагогіки належали до найрізноманітніших прошарків населення. Значна частина з них народилася в 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 верстви інтелігенції. Загалом ставлення українських істориків педагогіки до більшості соціальних верств виявилось амбівалентним. Останнє проявилися, зокрема, у ставленні до інтелігенції, духовенства, шляхти. Найбільш послідовно позитивною була оцінка селянства і робітництва як репрезентантів «трудового народу». Дихотомічним підходом характеризувався образ різних верств у працях радянських авторів, які використовували класові та політичні маркування: «радянський», «буржуазний», «демократичний», «революційний», «прогресивний» для характеристики соціальних реалій минулого.

Висновки до четвертого розділу

Підсумовуючи матеріали зазначеного розділу, наголошуємо, що соціокультурні ідентичності (цивілізаційні, національні, релігійно-конфесійні, соціальні) як епістемологічні засади вітчизняного історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст. відігравали не меншу роль, ніж політично-ідеологічні доктрини. Цивілізаційні уявлення українських істориків педагогіки виявлялися у намаганні показати розвиток освіти і педагогіки в Україні на осі Європа/Захід – Слов'янщина/Схід. Слов'янофільські погляди в історико-педагогічних працях вітчизняних учених проявилися у постулюванні ідей слов'янської єдності та братерства, самобутності слов'ян, православного християнства як неодмінної складової слов'янської ідентичності, критиці західної орієнтації. Західна цивілізаційна ідентичність українських істориків педагогіки проявилася у «педагогічному європоцентризмі» – підкресленні вагомості для поступу людства і, зокрема, українського народу саме європейського досвіду освіти та виховання. У працях вітчизняних дослідників було помітним і трактування України як специфічного цивілізаційного явища, опертого на два світи. В історико-педагогічній думці радянської України, цивілізаційні концепти приховувалися за формаційною риторикою. З 1930-х рр. у радянській історіографії формується образ СРСР як самодостатньої цивілізаційної потуги.

Національні погляди, рефлексії та стереотипи, які виявлялися в українському історико-педагогічному наративі другої половини XIX – кінця XX ст., стосувалася переважно українського, російського, польського, єврейського і частково південнослов'янських народів. У ставленні до українського народу оцінки вітчизняних істориків педагогіки характеризувалися романтично-сентиментальною сублімаційністю. Щодо росіян лише в окремих випадках звучали приховані стереотипи. Оцінка поляків завжди була дещо полюсною, що пояснюється усвідомлення спільного слов'янського коріння та релігійно-конфесійної відмінності. Подекуди у роботах дослідників експлікуємо

ксенофобські інтенції щодо поляків, євреїв та деяких інших народів, пов'язані не так з національними стереотипами, як з національно-політичними (а відтак й ідеологічними) візіями. Західноукраїнські дослідники більш гостро реагували на полонізацію, румунізацію та онімечення українців.

Релігійно-конфесійні візії українських істориків педагогіки здебільшого позначилися високою оцінкою ролі релігії в суспільстві та діяльності церкви і духовенства щодо розвитку шкільництва. Особливістю релігійних інтерпретацій значної частини вчених Наддніпрянської України, істориків освіти, була їх відверто проправославна позиція. Причому ця тенденція виявлялася у представників різних методологічних культур і стилів мислення: романтиків, пізніх романтиків-передпозитивістів і власне позитивістів, неоромантиків тощо. Загалом релігійно-конфесійні імплікації в історико-педагогічному наративі наддніпрянських учених виявлялися в таких трактуваннях: православна ідентичність є первинною порівняно з національною; православ'я — це «прабатьківська віра», а «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 з підросійської України, не виявляли настільки одностайних релігійно-конфесійних позицій. Спільним для них було несприйняття релігійної конверсії.

Соціальне походження і становище найчастіше визначали соціальну ідентичність, погляди та стереотипи українських істориків педагогіки. За соціальним походженням вони належали до найрізноманітніших прошарків населення. Значна частина з них народилася в селянських сім'ях, шляхти, духовенства, інтелігенції тощо. Ставлення українських істориків педагогіки до більшості соціальних верств виявилось полюсним. Послідовно позитивною була оцінка селянства і робітництва як репрезентантів «трудового народу».

Основні положення, викладені у четвертому розділі, знайшли відображення в публікаціях [172; 179; 181; 191; 198; 199; 201; 205; 206; 207; 208; 211; 212].

РОЗДІЛ 5.

СИНТЕЗ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ НАУКОВИХ ЗНАНЬ В УКРАЇНСЬКОМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ (1840-ві – 1980-ті рр.)

5.1. Непедагогічні різногалузеві наукові знання у вітчизняному історико-педагогічному наративі

Праці вітчизняних істориків педагогіки сповнені не лише історичним та педагогічним знання, що цілком природно й зрозуміло, але й елементами знань з різних наукових галузей: філософії, богослов'я, філології, психології тощо. Змістова насиченість ними історико-педагогічного наративу зумовлюється, безумовно, освітніми та науковими уподобаннями, інтересами й напрацюваннями кожного конкретного автора. Загалом різногалузеві наукові знання надають кожній праці інтелектуальної специфіки, посилюючи та увиразнюючи окремі питання, які розглядав учений у рамках наративу.

Про фахові *історичні знання* вчених вести мову навряд чи доцільно, бо вони проявлялися не лише в історико-педагогічних студіях власне істориків (зокрема, Д. Багалія, М. Владимирського-Буданова, С. Голубєва, А. Готалова-Готліба, М. Грушевського, О. Грушевського, С. Томашівського), але й не істориків – учених з головно філологічною, філософською, богословською та іншою освітою. Звісно, фахові історики завдяки своїй науковій підготовці вносили до історико-педагогічного наративу чимало фактів і міркувань, які уточнювали або коригували відомі знання. Для прикладу, М. Владимирський-Буданов у праці з історії народної освіти в Росії (1874) помітив помилку в дослідженні М. Лавровського про давньоруські школи. Останній, доводячи існування на Русі монастирських виховних закладів для сиріт на зразок грецьких ксенодохій, використав слова з давньоруського документу: «Ігумен сироти тримай, а сироти ігумена слухайте, а справу монастирську робіть». М. Владимирський-Буданов

назвав це невдалим покликанням та «хитким доказом», бо під іменем «сиріт» розумілися монастирські селяни [144, с. 50 прим.]. Звісно, тут київському професорові стали в нагоді його знання історичної дипломатики.

Таких прикладів можна наводити чимало. Проте відзначимо, що історична ерудиція, безумовно, збагачували історико-педагогічні праці. Прикладом можуть слугувати надзвичайно цікаві дослідження А. Готалова-Готліба, який виявляв чудові знання, зокрема, французької історико-педагогічної документалістики. Аналізуючи працю французького просвітителя XVIII ст. Шалоте «Досвід національного виховання» (1941), він продемонстрував не лише глибоке знання джерел про цього вченого, його епістолярію та мемуарів про нього, але французької педагогічної бібліографії. Помітивши, що Шалоте не врахував праці Ж.-Ж. Руссо та Я. А. Коменського, учений намагався пояснити це. Відтак дослідник розлого оповів, на які мови було перекладено працю чеського педагога «Відкриті двері до мов», указав французьких педагогів, яким була відома ця студія, та як вони до неї ставилися, за що критикували Я. А. Коменського й робить висновок, що вони не зовсім розуміли ідеї видатного мислителя. З приводу Ж.-Ж. Руссо А. Готалов-Готліб дошукався, що Шалоте все ж знав свого сучасника як поета, але ідеї «Емілія» відкидав як химерні [257, с. 88]. Наголосимо, що широку історичну ерудицію виявляли Г. Жураківський у праці з історії античної педагогіки, М. Гриценко у дослідженнях минулого радянської школи і педагогіки, Б. Мітюров у кандидатській дисертації з історії Львівської братської школи та докторській – про розвиток педагогічної думки в Україні XVI–XVII ст. тощо.

Філософські знання учених виявлялися не лише в уведенні до текстів описаних вище парадигмальних засад романтизму, позитивізму, неоромантизму, марксизму. Дослідники нерідко виказували свої знання різних філософських систем, теорій, ідей. Так, П. Юркевич, який особливо цікавився естетикою і трактував естетичне почуття як шлях до пізнання Бога, в одній з історико-педагогічних праць різко розкритикував філантропістів за відсутність належної уваги до естетичного виховання. «Не було школи більш прозаїчної,

сухорозсудливої, більш змертвляючої всі естетичні порухи серця і більш нездатної оцінити достоїнство художньої освіти, як цей філантропізм, який грубо і по-варварськи охолоджував прекрасні пориви юнацького серця і стримував творчий політ уяви...» [1067, с. 184], – зазначив учений.

Випускник духовної академії у Києві М. Лінчевський у праці про педагогіку братських шкіл (1870) охарактеризував філософські погляди Х. Баумейстера, які у другій половині XVIII ст. набули поширення в Київській академії. Дослідник виділив їх позитивні сторони – стрункість у викладі, ясність і зрозумілість [569, с. 539]. Він визнав певну схоластичність цієї філософської системи, але стверджував, що у ній «читалася жива думка, живе слово людське, не завжди і не скрізь спотворене тонкощами схоластичними; в цій системі читалися і легко засвоювалися багато з істин, які мають практичне пристосування в житті» [569, с. 540]. Підкреслював і те, що система Х. Баумейстера не суперечить Одкровенню, «між тим як схоластичний аристотелізм давав рівносильне значення думкам схоластиків із висловами святого Письма, користуючись однаково як тим, так й іншими в доказах певного положення» [569, с. 540].

Грунтовну філософську підготовку у своїх історико-педагогічних текстах виявляв радянський учений М. Гордієвський. У 1924 р. він проаналізував погляди Д. Дьюї, продемонструвавши добрі знання історії філософії. Дискутуючи з французьким ученим М. Єберем, дорікнув йому за те, що, зарахувавши І. Канта до перших оповісників прагматизму, той зовсім не згадав Й. Фіхте. М. Гордієвський відстоював думку, що «елементів прагматизму значно більш мається в філософії Фіхте, ніж в філософії Канта», яку підкріпив розлогими поясненнями праці Й. Фіхте «Призначення людини» [254, с. 188]. Водночас учений порівнював деякі міркування Дж. Дьюї з підходами гербартіанців, поглядами Гетчесона, Зейделя та багатьох інших учених [254, с. 79–80].

У 1927 р. М. Гордієвський опублікував присвячену соціально-педагогічним ідеям Й. Песталоцці статтю, у якій зіставив їх з думками Й. Фіхте, Ф. Фребеля, Я. А. Коменського. Відтак розкрив гносеологічні уявлення швейцарського

педагога, розкритикувавши есенсуалізм та емпіризм, але вказавши на їхню близькість до кантівських поглядів. Водночас М. Гордієвський помітив дещо схожі міркування і в Г. Лейбніца, але все ж наголосив, що в Й. Песталоцці і Г. Лейбніца більше відмінностей, ніж схожих думок. Він також прослідкував вплив шелінгіанців на Й. Песталоцці, показав його етику, наголосивши, що на відміну від поширеного у XVIII ст. євдемонізму, видатний швейцарець вів мову не про щастя, а про моральний обов'язок, у чому теж помітний вплив Й. Канта [255, с. 246–251]. Загалом учений виказав ґрунтовне знання творів філософів від Платона до німецьких ідеалістів XVIII–XIX ст.

Вплив *богословської освіти і відповідних наукових знань* на історико-педагогічний наратив особливо помітний у працях М. Маккавейського. Як відомо, учений деякий час поряд із педагогікою викладав пасторальне богослов'я в Київській духовній академії, уклав програму цього курсу на 1904–1905 н.р. [1017, арк. 29–30 зв]. Водночас не можна відмежовувати богословські погляди вченого від його філософських знань – вони становили цілісну синтезу, в основі якої був християнський світогляд. Погляди вченого спиралися на ідеї І. Канта про вродженість і природність морального закону для кожної людини. На їх основі він трактував релігію як єдину основу для моралі. У 1895 р. М. Маккавейський наголошував: «Тільки в тому переконанні, що закон сумління, написаний в серці людини, має своїм початком Верховного Винуватця всього буття і що підкорення цьому закону є єдино-правильним шляхом людського життя, моральний закон набуває для людини значення непорушного і необхідного. Іншої твердої основи для моральності немає. Тільки релігія здатна дати їй непорушну основу і освятити найвищим авторитетом її приписи і закони» [620, с. 6].

В історико-педагогічних працях учений висловлював низку засадних релігійно-філософських ідей:

а) християнство має виняткове і вирішальне значення для людства в цілому і кожної людини зокрема. М. Маккавейський (1896) доводив, що саме християнство принесло у світ розв'язання питань про істинне призначення

природи, справжній сенс слова «людина», надало ідеал людини і правила для його досягнення, запропонувало зрозумілий і непохитний кодекс моральних правил, яким людина може з упевненістю керуватися [608, с. 39–40].

Історіософська позиція професора полягала у трактуванні людини як шукача сенсу життя, законів добра і зла, істини, краси, справедливості. У дохристиянські часи жодні філософські системи не могли забезпечити людині стійкість світогляду. Лише з появою Ісуса Христа змінюються умови життя людини, бо Спаситель, на переконання М. Маккавейського, відкрив людині велич її природи, пояснив їй істинний сенс життя і дав непорушні та правильні норми. З'явилася ідея вільної рівноправної людської особистості, в основу якої кладеться «великий закон любові до людини». У вченні Христа подано правила, які обіймають усі сторони життя людини. Ці відкриті Євангелієм засади, будучи недосяжні для найсильнішого людського розуму у своїй догматичній основі та метафізичній глибині, водночас є «простими, близькими і рідними нашій природі, що легко проникають в кожне серце, яке відкривається їм» [611, с. 34–36];

б) християнство природно поєднується з національними характерами народів. М. Маккавейський, намагаючись розв'язати проблему співвідношення між національними і християнськими цінностями, наголошував на потребі усвідомлення народом не лише власної окремішності, але й вищих цінностей, до яких зарахував служіння інтересам людства. На думку вченого, принцип народності тут не суперечить заповідям християнства, а, навпаки, поєднується з ними: головна заповідь про любов до всіх людей не тільки не порушується і засадою народності, а навпаки, у ній знаходить шлях до здійснення [620, с. 30]. «Тільки істинний син свого народу, який носить у власних грудях іскру життя своєї вітчизни і любові до неї, здатен піднятися до поваги і любові до всього людства» [620, с. 31], – стверджував педагог. Припускаємо, що такі релігійно-філософські концепції були поширеними серед православних учених-богословів і студіювалися в духовних освітніх установах, адже схожі міркування пізніше висловлював й Г. Ващенко, випускник Полтавської духовної семінарії;

в) християнське вчення і цінності повинні лежати в основі педагогіки. У 1895 р. М. Маккавейський наголошував, що релігійна етика може і зобов'язана надати визначальну основу виховній справі – вказати ідеал людини, мету виховання [620, с. 6]. «Істинна педагогіка», на переконання професора, повинна створюватися на засадах християнства [608, с. 36]. Саме з цих позицій учений вдався до критики педагогічних поглядів Л. Толстого [611];

г) основою світогляду та науки у жодному разі не може бути антирелігійна філософія. Аналізуючи педагогічні погляди Катерини II та І. Бецького (1904), учений осуджував «філософський розум» XVIII ст. за те, що той зневажав весь тогочасний уклад життя і поставив завдання перевиховати людину й при цьому оголосив себе ворогом церкви та християнства, відкинув Бога та його вчення [618, с. 2]. М. Маккавейський у своїх працях неодноразово критикував богословські і філософські системи, суперечили принципам християнства. Так, учений дорікав Л. Толстому за те, що той у творах для дітей не згадував про божественний характер вчення Христа, оминув усі свідчення про Його божественну природу [609, с. 423–424]. Зрештою висновував, що релігійна філософія Л. Толстого близька до ідеалістичного напрямку пантеїзму [609, с. 442–443].

Крім того, М. Маккавейський виступав і проти сенсуалізму. В дослідженні педагогічних ідей патристики (1897) учений іронізував над сенсуалістською ідеєю дитини як «*tabula rasa*», котру, як відомо, відстоював Дж. Локк. Спираючись на Біблію та думку Св. Августина про те, що навіть новонароджена дитина не є без гріха [610, с. 11–12], він відкинув тезу про «чисту дошку». Про прихильників сенсуалізму професор говорив як про людей, які «мудрували більше, ніж годиться мудрувати» [610, с. 11]. Зрештою, апологетика християнства була притаманна усім історико-педагогічним працям вітчизняного педагога.

Філологічні знання були представлені уже в перших історико-педагогічних працях вітчизняних дослідників. Певна їх частина отримала добру мовну підготовку на рівні вже середньої школи, опанувавши класичні мови і літературу. У вищій школі вони поглибили філологічні знання, відтак пов'язавши свої

наукові інтереси з лінгвістикою та літературознавством. Серед них слід назвати М. Возняка, П. Житецького, М. Лавровського, К. Студинського, І. Франка та ін.

Відомо, що М. Лавровський як випускник Санкт-Петербурзького головного педагогічного інституту чудово володів церковнослов'янською, грецькою, латинською мовами. У праці про давньоруські школи (1854), намагаючись відтворити давню методику навчання грамоти, він багато уваги приділив винятково граматичним і лінгвістичним засобам, оповівши про правила написання букв, надрядкових і рядкових знаків тощо [544, с. 138–171]. Аналізуючи педагогічні погляди імператриці Катерини II (1856), учений використав теорію німецького вченого Беккера про розвиток мови, викладену у книзі «Organism der Sprache» 1841 р. [545, с. 12–13].

Описавши думки Катерини про навчання іноземних мов, він акцентував на її рекомендаціях щодо необхідності вивчення грецької мови. Учений вдався до пояснень актуальності таких рекомендацій: по-перше, грецький оригінал завжди кращий, ніж недосконалі переклади, а останні незадовільні не через нефаховість перекладачів, а тому, що інші мови «слабкіші» за грецьку; по-друге запозичені з грецької мови «технічні» терміни для наук і мистецтв позначають «сутність самої речі»; по-третє, сама грецька мова відрізняється приємною гармонією, грою і багатством думки [545, с. 117]. Дуже висока оцінка М. Лавровським грецької мови була викликана чудовим знанням цієї мови.

Знання церковнослов'янської мови вчений виявив при аналізі збірників руських творів XVI ст. Зокрема вчений наводив церковнослов'янською мовою статтю про виховання батьками дітей і невдячність останніх. Дослідник відзначив яскравість стилю, назвав статтю чудовою «за свіжістю фарб, якими живо змальовуються самі прості і природні відносини батьків до дітей. Звернув увагу на мову документа, яка, незважаючи на пізню епоху укладення збірника, зберегла «очевидні риси древності» [548, с. 30–31]. Останнє виказувало фахові знання філолога-славіста, який добре знав риси древньої книжної мови. Водночас М. Лавровський виявляв добру підготовку у сфері літературознавчої критики.

Зокрема, написані Катериною II казки про царевича Февея і царевича Хлора він аналізував скоріше з літературного, ніж педагогічного погляду, характеризував стиль, провідну ідею, сюжетну відмінність, форму оповіді, одну з яких вважав алегоричною [545, с. 149–151].

Літературну ерудицію М. Лавровського засвідчує співставлення давньоруських творів з текстами давньоримських і грецьких авторів. Так, учений, указав, що в одному з давньоруських творів про виховання використано порівняння зі світу рослин і тварин. При цьому вказав на вживання схожих порівнянь давніми письменниками та навів чимало цитат латинською мовою з «Руспубліки» Платона, деякі витяги з творів Сенеки, Горація, отців Церкви [548, с. 37–38]. Усе це промовляє про глибокі знання М. Лавровського у сфері класичної філології та християнської патристики.

На теренах Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст. серед істориків освіти особливою увагою до літературознавчих аспектів виділявся М. Петров, котрий тривалий час у Київській духовній академії викладав історію російської словесності. Одна з його ранніх ґрунтовних робіт була написана на межі історії педагогіки та історії літератури – «Про словесні науки і літературні заняття в Київській академії від її початку до перетворення в 1819 році» (1866–1868 рр.) [735]. Його шляхом пішов В. Резанов, який у 1912 р. опублікував статтю, присвячену київській шкільній драмі початку XVIII ст. «Мудрість предвічная». У ній автор, як фахівець в історії драматургії, проаналізував змістові особливості твору, співставивши їх з драмами «єзуїтського репертуару» [794]. Інший представник Київської духовної академії Н. Дроздов у праці про давньогрецький прототип академій (1903) виявив добрі знання грецької мови і літератури, зокрема ретельно проаналізувавши слово «академія» та назвавши авторів тих античних творів, де воно зустрічалося [357, с. 272–274].

Літературознавчі підходи виявив і відомий філолог-славіст Т. Флоринський, аналізуючи твір Я. А. Коменського «Лабіринт Світу» (1892). Учений відзначив алегоричну форму, влучність сатири, стрункість і художню цілісність твору,

патетичну образну мову [946, с. 10]. Цю ж працю Я. А. Коменського аналізував і А. Степович (1892), вказавши, що за змістом глави поетичного твору розпадаються на дві різко відмінні частини: сатиричну та ідеалістичну [1080, с. 32]. Філологічний підхід до характеристики поетичних творів М. Ломоносова виявив і Л. Соколов (1912) [874, с. 71–74]. З таких же позицій аналізував творчість І. Франка письменник А. Крушельницький (1913) [530].

Серед західноукраїнських учених філологічні знання до історико-педагогічного наративу уводили: І. Франко, М. Возняк, К. Студинський, В. Сімович та ін. Так, І. Франко, аналізуючи один із документів до історії освіти в Галиччині (1893), певну увагу присвятив його мовній складовій [649, с. 164]. К. Студинський у 1895 р. подав «літературно-мовну» студію про «Адельфотес», в якій продемонстрував чимало паралелей між цією граматикою та книгами інших авторів XVI ст. [893]. Граматика М. Смотрицького стала об'єктом історико-критичного дослідження О. Макарушки (1907) [606] та філософсько-літературної праці Г. Житецького (1919) [419]. М. Возняк, як знавець літератури, надавав велику увагу її культурному значенню. В одній із праць (1912) він підкреслив слова М. Шашкевича зі статті «Азбука і abecadlo» про те, що література є «конечною потребою» народу [157, с. 20]. Ґрунтовні філологічні знання він продемонстрував у «Студії над галицько-українськими граматиками XIX в.» (1909–1910 рр.) [159], статтях «Уривок граматики Ів. Лаврівського» (1910) [160] і «Граматика Лаврентія Зизанія з 1596 р.» (1911) [152], «Історія одної читанки» (1913) [155], у яких показав, як поступово народна мова входила до написаних переважно церковнослов'янською мовою граматик.

Відомий учений В. Сімович з погляду фахового філолога проаналізував «Руську граматику» – підручник С. Смаль-Стоцького 1893 р., звернувши увагу на «відміни», «складню», «звучню», «іменники чоловічого роду», «пень іменника», «рід іменника», «відміну дієслів», «новий підхід до словотвору» та інші елементи мови [847, с. 6–9]. Цікавим виявилася і його характеристика «Букваря» Т. Шевченка, де вказав на використання «ярижки» (фонетичної російської

орфографії) та доводив існування у видатного поета власної правописної системи, у якій велику роль відігравало «поетове вухо» (фонетичний принцип). На думку ученого, Т. Шевченко «...часто змішує знаки **и й ы** для фонemi «и» (ревнители, написалы, молилыся й молитва, козакы й козаки), так само знаки **е й и чи ы** для ненаголошеної фонemi «и»...» (виділено В. Сімовичем. – Авт.) [848, с. 101]. Навівши чимало цікавих фонетичних особливостей шевченкових творів, зокрема і «Букваря», В. Сімович більш прискіпливо зупинився на наголосах. Він акцентував на важливості того, що Т. Шевченко часто вказував наголос у словах, бо в українській мові він інший, ніж в російській. На думку дослідника, у цьому проявився «підхід педагога-українця: він (Т. Шевченко. – Авт.) бажав, щоб ті, які вчитимуться, наголошували слова по-українському» [848, с. 101].

Добру філологічну підготовку виявив і випускник історико-філологічного факультету Київського університету Г. Жураківській. У відомій праці з історії античної педагогіки (1940) він, зокрема, аналізував навчання грецькою мови в давньогрецькій мусичній школі. Заявивши, що учень, вивчаючи відміни, передовсім мав провідмінити слово «муза», учений зауважив, що в грецькій та латинській мовах до першої відміни належать слова жіночого роду на «а», слова ж чоловічого роду переважно починаються з другої відміни [375, с. 47].

Філологічні знання виявляли й такі дослідники минулого педагогіки як Ю. Ступак, О. Мазуркевич, А. Коржупова, І. Заєць, В. Герасименко, В. Власенко, Н. Заверталюк та ін. Усі були кандидатами філологічних наук за винятком В. Герасименка, котрий мав докторський ступінь. Ю. Ступак використав знання історії літератури при аналізі педагогічних поглядів М. Коцюбинського (1953) [896], О. Мазуркевич, І. Заєць та В. Герасименко – характеризуючи педагогічні ідеї Т. Шевченка (1954, 1961 pp.) [604; 221; 385], А. Коржупова – окреслюючи педагогічні візії Ю. Федьковича (1956) [489], В. Власенко – висвітлюючи думки П. Грабовського про народну освіту (1964) [147], Н. Заверталюк – розкриваючи погляди М. Куліша на виховання дітей (1967) [382]. Зокрема, фахова підготовка допомогла О. Мазуркевичу проаналізувати оповідання «Сліпий кобзар» в читанці

Д. Тихомирова. Дослідник показав, що на цьому оповіданні дуже позначився вплив творчості Т. Шевченка. Відтак О. Мазуркевич вказав, які його сюжети, описи, текстові частини були суголосними з образами із творів українського письменника «Катерина», «Сліпий (Невольник)», «Гайдамаки», «Іван Підкова», «Тарасова ніч» [604, с. 33]. Безумовно, такий аналіз міг зробити лише добрий знавець літературознавчої критики.

Відзначимо, що О. Мазуркевич у дослідженнях історії Харківської недільної школи та педагогічної діяльності Алчевських, які лягли в основу його докторської дисертації з педагогіки, також виявляв широкі знання літератури та застосовував філологічний аналіз. Оцінюючи педагогічну діяльність Х. Д. Алчевської (1958), він багато уваги приділив поезії Христі Алчевської [599, № 3, с. 86, № 4, с. 74–78, 80]. Аналізуючи використання творів Т. Шевченка в Харківській недільній школі (1964), О. Мазуркевич наводив багато відомостей з історії літератури. Зокрема, згадавши, що Х. Алчевська читала альманах П. Куліша «Хата», вдався до розлогих описів змістового наповнення цього видання, вмістив цитату рецензії М. Добролюбова на нього в «Современнике», оповідав, які саме поезії Т. Шевченка були вміщені в цьому журналі [603, с. 90]. Крім того, учений подав два вірші авторства Христі Алчевської, присвячених Т. Шевченкові, до того ж невідомих у шевченкознавстві [603, с. 95–96]. Для О. Мазуркевича як філолога це важливо, бо він перший увів до літературного обігу нові твори, а до наукового – нові джерела для літературознавчого опрацювання.

Серед учених з української діаспори необхідно згадати філолога К. Біду, який віднайшов у Швеції єдиний примірник виданої на початку XVIII ст. у Києво-Печерській лаврі «Граматики», опрацював та опублікував його у 1978 р. [84]. Учений порівняв зміст цього підручника з «Букварем» І. Федорова та «Букварем Языка Словенска», надрукованим у Могилеві 1649 р. Сторінка за сторінкою дослідник проаналізував зміст «Граматики» 1705 р., пояснюючи проблему змішаних рядів алфавіту, систему дво- та три літерних сполучень, відсутність важливої граматичної частини, яку зазвичай уміщували в інших букварях,

етимологію сентенцій і афоризмів, що слугували матеріалом для читання і займали найбільшу частину підручника [84, с. 7–23].

Учені виявляли і знання теоретичних основ *психології*. Зокрема, галицький дослідник Я. Мацюк у праці, присвяченій педагогіці М. Монтессорі (1934), спробував зіставити її погляди з «структуральною психологією». Зрештою, зробив висновок, що «структуральна психологія» може стати теоретико-науковою основою для ідей італійського педагога [635, с. 250]. Великий сегмент психологічних знань до історико-педагогічних текстів уводив й Г. Костюк. Так, психологічна характеристика ідей І. Павлова була представлена ним у статті, присвяченій значенню вчення цього науковця для педагогіки (1950) [509, с. 15–18]. Історико-педагогічна студія вченого про розвиток педагогічної психології в радянській Україні (1957) також не обійшлася без упривнення наукових візій автора. Зокрема, він вдався до розлогого тлумачення поняття «розуміння» учнями навчального матеріалу, вказав на те, що воно є істотною умовою уважності учнів під час уроку, осмисленого і міцного запам'ятовування матеріалу [510, с. 54].

Деякі вчені-педагоги, зокрема фахівці з методики навчання математики, фізики, біології та інших дисциплін, публікували праці з історії методик, уводячи до тексту не лише педагогічні знання, але й відомості з відповідної наукової галузі. Зокрема, математик О. Астряб у праці про викладання математики в Україні та Росії XVII–XVIII ст. (1954) проявив професійні знання при аналізі рукописних підручників з арифметики і геометрії. Вказуючи на їх позитивні сторони, він водночас бачив і помилки: площа будь-якого трикутника обчислювалась як півдобуток двох його сторін, а площа трапеції – як добуток півсуми основ на бічну сторону. Так само бачив помилки в обчисленні площі кола, котру інколи замінювали площею квадрата, у якого периметр дорівнював довжині кола [35, с. 38]. Наводив учений і приклади задач, які через оригінальність розв'язання, на його думку, можна використовувати в сучасних посібниках [35, с. 40]. Подібно й Н. Бетіна (1960), аналізуючи виданий на початку XX ст. підручник К. Лебединцева «Курс алгебри для середніх навчальних

закладів», виявляла математичні знання [77, с. 79] Звісно, саме фахові знання авторів з математики забезпечили відповідний аналіз досліджуваних ними історико-педагогічних проблем.

Фахові *юридичні знання* помітні в історико-педагогічних працях професорів права університету св. Володимира М. Владимирського-Буданова та О. Кістяківського. Зокрема, останній у студіях з історії європейських університетів (1870-ті рр.) [421; 422; 423] детальну увагу присвячував правовим особливостям діяльності освітніх осередків в Німеччині, Австрії, Італії. Як науковця-правника, його особливо зацікавила система здобуття наукових ступенів у німецьких університетах кінця XVIII – першої половини XIX ст. [424, арк. 2–7 зв]. Траплялися випадки й уведення до історико-педагогічного наративу *економічних знань*. Зокрема, кандидат економічних наук В. М'ясников (1977) опублікував статтю про розвиток середньої освіти в СРСР. Оперуючи господарською статистикою, він демонстрував показники зростання фінансових вливань та матеріальної бази освіти в радянській державі. З-поміж іншого, дослідник присвятив увагу навіть побудові заводів для виготовлення підручників та шкільного обладнання у різних республіках Радянського Союзу [595, с. 20].

Підсумовуючи, відзначимо, що цими галузевими науковими знаннями аж ніяк не вичерпується їх представленість в історико-педагогічному наративі українських учених. Однак саме філософські, богословські, філологічні, психологічні знання найбільш виразно і масштабно були представлені у працях вітчизняних учених з історії педагогіки. Подекуди вплив на історико-педагогічний наратив справляли нові наукові віяння, на зразок євгеніки, які, однак, були скоріше епізодичним, ніж сталим епістемологічним проявом. Чи не найбільш репрезентативно в історико-педагогічному наративі вчених виступали їх власне педагогічні погляди.

5.2. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічних працях українських дослідників

Однією з вагомих складових позаджерельного знання істориків педагогіки є педагогічна рефлексія, яка демонструє власне педагогічні погляди вченого. У працях багатьох авторів історико-педагогічних студій їхні педагогічні погляди виступають більш виразно, що й дає змогу чітко їх експлікувати. Серед таких авторів помітним є професор Київської духовної академії М. Маккавейський, який, написавши декілька ґрунтовних історико-педагогічних праць, наситив їх власними рефлексіями педагогічного характеру. На основі аналізу його доробку покажемо прояв педагогічних знань авторів в історико-педагогічному наративі.

Педагогічні рефлексії М. Маккавейського в основному зосереджувалися навколо таких питань: засади педагогічної науки, цілі освіти (навчання і виховання), чинники освіти, зміст освіти у різних вікових групах дітей та рівнях школи, методи навчання і виховання [196, с. 21].

Будучи викладачем педагогіки, М. Маккавейський присвятив увагу питанню появи *педагогічної теорії-науки*. Ключовим у розумінні педагогіки як науки слугувало трактування вченим поняття «теорія виховання», під яким він розумів усю теоретичну складову педагогіки. На думку професора, древні народи так і не створили цілісних теорій виховання, – це вдалося лише грекам. Теорія виховання, в розумінні «систематичного викладу засад, завдань, методів і засобів виховної справи», створюється поступово і повільно. Їй, без сумніву, повинна передувати широка педагогічна практика, велика кількість найбільш різноманітних досвідів у сфері виховання. Але цього мало: потрібна «велика праця думки», спрямована на зрозуміння здобутих фактів, правильне пояснення їх причин; потрібне заглиблення у «питання про природу людини і її призначення». Результатом усього цього, на переконання М. Маккавейського, є вироблення тих чи інших основних засад для виховної справи і, нарешті, відповідна постановка його методів, прийомів тощо [615, с. 122].

На думку вченого, фундаментом педагогічної науки є етика та психологія. Аналізуючи педагогічні погляди Л. Толстого (1902), М. Маккавейський заявив: будівля педагогіки стоїть на цих «двох стовпах» [611, с. 7]. Будь-які педагогічні теорії, що не мають опертя на досягнення етики і психології, він вважав ненауковими. Щоправда, методологічна роль цих наук визначалася професором неоднаково. М. Маккавейський вважав, що першість у постановці педагогічних цілей, завдань та ідей належить етиці, а психологія має відігравати інструментальну функцію – знаходити шляхи доведення необхідності або непотрібності тих чи інших тверджень етики. «Але те, що ставить етика, те виправдати повинна психологія» [620, с. 18], – стверджував учений.

Виокремлюючи методологічні основи педагогіки, М. Маккавейський уважав необхідним і утилітарний підхід: ідеї педагога мають дати «щось» педагогічній теорії або практиці. Так, у статті про педагогічні візії Л. Толстого, професор зауважив, що «педагогія» письменника не може претендувати на повноту і ґрунтовність, бо в своїх висновках не дає нічого позитивного, того, що б можна «внести в педагогічну теорію і перенести на практику». Відтак, за категоричним висновком дослідника, ця педагогіка безплідна [611, с. 61].

Першорядне завдання педагогічної теорії М. Маккавейський бачив у визначенні цілей освіти. Формулюючи їх, він спирався на засади християнської релігії та етики. В студії, присвяченій німецькому педагогові кінця XVI – першої половини XVII ст. В. Ратке (1893), учений зазначив: «Для кожного педагога розвиток у вихованцеві релігійного начала повинен бути справою першої ваги: тут знаходять завершення і об'єднання для себе всі інші сторони душевного життя людини; без цього неможливо було б те гармонійне поєднання і спрямування духовних сил вихованця, до якого зводиться все завдання виховання. Правда, ідеї істини, добра і краси, притаманні людському духові, слугують правильним світочем для вихователя при розвитку кожної з трьох духовних сил в вихованцеві – розумової, моральної та естетичної; але для гармонійного поєднання цих сил вихователь потребує одне об'єднувальне начало. Таким і

служує, закладене також в самій природі людського духу, начало релігійне. Звідси витікає з необхідністю, що *релігійний елемент повинен займати найбільш високе, центральне становище в справі виховання*» (курсив наш. – Авт.) [614, с. 417].

Схожі думки вчений відстоював й надалі. Зокрема, у дослідженні поглядів К. Ушинського (1896), М. Маккавейський зосередився на висунутому видатним педагогом виховному ідеалі, християнські основи якого були для нього безсумнівними [608, с. 34–35]. Підтримуючи ідеї К. Ушинського, він зауважив: «Таким чином, істинна педагогіка обов'язково повинна створюватися на засадах християнства: в них вона знаходить свою першу і цілком надійну основу. Та й іншою тепер ми не можемо і уявити собі ніяку теорію виховання» [608, с. 36].

Звісно, професор бачив загальність такого виховного ідеалу й розумів необхідність його конкретизації щодо національних та соціально-історичних аспектів. Беручи до уваги перші, М. Маккавейський писав про «національно-християнську» основу виховання [620, с. 43] і доводив потребу класти в основу цілей і завдань педагогічної дії православне християнство, бо коли будь-яка «істинна педагогіка» повинна бути обов'язково християнською, то російська педагогіка – православною [620, с. 42]. Відтак дослідник запевняв: «...людину і християнина *російського* повинно поставити своїм завданням наше виховання» (виділено М. Маккавейським. – Авт.) [620, с. 35]. Ведучи мову про соціально-історичні аспекти, професор погоджувався з міркуванням К. Ушинського щодо потреби виховання в людині такого характеру, який би протистояв напору всіх випадковостей життя, рятував людину від їх шкідливого впливу [608, с. 34].

Певні думки М. Маккавейський у своїх історико-педагогічних працях принагідно висловлював з приводу *найважливіших чинників* формування особистості дітей, до яких зараховував сім'ю, школу та церкву.

У працях про педагогічні ідеї К. Ушинського (1896) та педагогічні погляди отців церкви (1897) вчений підкреслював значення сім'ї у вихованні людини. Зокрема, подаючи біографію педагога, запевняв, що в дитинстві у К. Ушинського «було все, що потрібно, для першого пробудження і правильного розвитку

кращих сил людської природи» [608, с. 2], і серед цих сил називав «розумного, освіченого, доброго і кришталево-чесного батька» та матір – лагідну, люблячу, яка присвятила свої сили вихованню сина. Дослідник зауважив і добробут родини Ушинських. Тож засобами, які сприяють належному вихованню дітей, М. Маккавейський уважав чесноти батьків та матеріальну забезпеченість сім'ї.

Аналізуючи закладені у патристиці педагогічні ідеї, вчений з психологічних позицій пояснював значення родини у вихованні дитини. Так, дослідник наводив слова св. Івана Золотоуста про потребу виховувати дітей з «ніжного віку», оскільки на цьому етапі душа людини засвоює все як «печатка на віск», тож необхідно відхиляти дітей від гріха та перетворити цю навичку наче у «природу». Водночас професор цитував св. Августина щодо пороків дитинства, які переходять до іншого віку, та св. Василя Великого, котрий відстоював необхідність змалку спонукати дитину до вправлянь у добрих справах, допоки її душа здатна до освіти, «є ніжною і подібно до воску поступливою»). Опісля підсумував: кожен вихователь, який бажає досягнути своєї високої мети, повинен приступати до справи доволі рано, у маленькому віці вихованця. «Звідси слідує, що першим, природним і зручним місцем виховання повинна слугувати рідна сім'я, а *першими вихователями* повинні бути батьки дитини» (виділено М. Маккавейським. – Авт.) [610, с. 14], – висновок учений.

У студії про педагогічні погляди Г. Спенсера (1906) М. Маккавейський присвятив увагу міркуванням британського філософа щодо відсутності належної підготовки батьків до виховання своїх дітей [619, с. 613–616]. Дослідник висловив згоду з тим, що невідповідність матері до виховання негативно впливає на характер дитини, і підкреслив думку, що вищою точкою освіти чоловіків та жінок, як майбутніх батьків, повинна бути теорія і практика виховання дітей. З приводу останнього професор зазначив, що «з особливим інтересом і вдячністю» наводить цю «дорогоцінну думку знаменитого англійського філософа, так живо і гаряче ним висловлену» [619, с. 616].

Особливу роль у виховній справі М. Маккавейський, безумовно, відводив церкві та священикам. Тракткування церкви як чинника виховання особистості було закономірним з огляду на світоглядно-християнські погляди професора, його працю у закладі освіти, який належав РПЦ, а також консервативні ідеї про виняткове значення релігії для суспільства. Тож у дослідженні педагогічних візій отців церкви перших віків християнства вчений звернувся до сучасних йому душпастирів, закликавши їх займатися вихованням і при цьому орієнтуватися на настанови отців і вчителів церкви [610, с. 5]. У праці про Д. Туптала М. Маккавейський підкреслив заклик цього церковного діяча до священиків бути розумними, пізнавати, вчитися і навчати [612, с. 56–58].

Школа як чинника освіти і виховання найчастіше привертала вченого, що відобразилося в його історико-педагогічних працях. Ведучи мову про англійське шкільництво ХІХ ст., дослідник побачив у ньому певні позитивні моменти: школа діє як цілісний організм та здійснює відповідний до своїх завдань підбір учителів [613, с. 30–31]. Зважаючи на це, він осудливо висловився про наявну в Росії систему працевлаштування вчителів та розкритикував зміст підготовки педагогів в історико-філологічних інститутах та університетах [613, с. 32–33]. Питання підготовки вчителів привернули увагу М. Маккавейського і в студії щодо педагогічних ідей Г. Спенсера, в якій, зазначивши, що весь учительський колектив середніх шкіл береться з університетів, наголосив: там немає спеціальних педагогічних факультетів (про що у свій час вів мову К. Ушинський) та спеціальних дисциплін. Майбутнім педагогам не викладають методику навчання та виховання дітей та «закони життя і розвитку юної людської істоти». «Вся широка область педагогіки, з фізіологічним і етико-психологічним обґрунтуванням її, також невідома нашим педагогам» [619, с. 619], – резюмував М. Маккавейський, відзначивши, що кожен вчитель «повинен бути і педагогом в істинному значенні цього слова» [619, с. 623].

Досліджуючи спадщину К. Ушинського, професор принагідно задекларував свої візії загальної мети школи. Так, пишучи про Новгород-Сіверську гімназію,

вчений зазначив, що вона досягала однієї, «заповітної» для будь-якої школи мети: її вихованці навчилися поважати науку, любити знання, прагнути до самоосвіти, але разом з тим благоговіти перед питаннями релігії [608, с. 5]. Вочевидь, формування таких рис школярів дослідник уважав головним завданням освітнього закладу будь-якого рівня.

Суттєву увагу М. Маккавейський присвятив *змісту освіти у школі*. У студії про педагогічні ідеї В. Ратке (1893) він визнав заслугою зазначеного педагога відстоювання думки про навчання народною мовою й усунення панування латини у школі [614, с. 425]. Разом з тим не погодився з В. Ратке у тому, що Слово Боже потрібно поставити в основу всіх навчальних предметів, бо це, на думку професора, дещо обмежить свободу розвитку знання [614, с. 416–417]. Утім виступав і проти елімінації Закону Божого як навчальної дисципліни зі школи, що помітив, характеризуючи англійське шкільництво XIX ст. [613, с. 24]. Вивчаючи педагогічні погляди К. Ушинського (1896), дослідник окреслив думку педагога про розширення вивчення рідної мови і зменшення ролі класичних мов [608, с. 79–83]. Доцільність витіснення класичних мов з програми гімназій і реальних училищ М. Маккавейський поставив під сумнів, при цьому навів міркування і самого К. Ушинського, який в одній зі статей зазначив, що наразі педагогіка не вигадала того, чим можна замінити класицизм [608, с. 84–85]. Відтак можемо стверджувати, що у відомій дискусії з приводу осучаснення змісту освіти в середніх школах, яка розгорнулася в Росії наприкінці XIX – на початку XX ст., професор опинився на боці традиціоналістів, а не модерністів.

Серед позитивних явищ, які помітив учений у змісті освіти в англійській школі XIX ст., було розділення навчального курсу на два етапи: загальний і спеціальний, на якому учень має змогу обрати відділ, відповідний до його природних інтересів і здібностей. М. Маккавейський висловлював жаль з приводу того, що в гімназійній освіті Російської імперії усі навчальні дисципліни вважаються необхідними для кожного учня, немає індивідуального підходу, а тому школяра, котрий виявляє блискучі здібності з однієї групи предметів,

виганяють зі школи, якщо він є неуспішним в іншій групі [613, с. 29]. Перевантаженість шкільних навчальних планів професор критикував й надалі. Зауваживши, що в праці І. Бецького про влаштування різних спеціальних навчальних закладів пропонується запровадити в них плани навчання різноманітних дисциплін (навіть архітектуру, геральдику, логіку і фізику, астрономію, історію, економію тощо), М. Маккавейський риторично запитував: «...невже вся ця премудрість, за розрахунками Бецького, могла бути засвоєна ... без нудного і шкідливого для здоров'я сидіння за уроками?» [618, с. 40–41].

В історико-педагогічному наративі М. Маккавейського помічаємо і декілька рефлексій з приводу засобів і методів навчання. Для прикладу, дослідник дорікав І. Бецькому за те, що той уникнув розгляду тих шляхів і способів, якими збирався здійснювати задекларований принцип «навчати без примусу» – легко, з приємністю для учнів, відповідно до їх природних нахилів, «методом живим, реальним, а не сухим, шкільним, теоретичним». Професор зауважив: вказівок щодо методики, посилань на потрібні посібники, ілюстрацій І. Бецький не подав, полишивши все на вдало вибраних учителів і начальників [618, 41–42]. Із цих закидів проглядається позитивне ставлення професора до наочного навчання.

Досліджуючи дидактичні новації В. Ратке, вчений поставив під сумнів рекомендації німецького педагога для вчителів і школярів працювати з книгами древніх авторів (з метою опанування латини та грецької мови) тричі: уперше читає лише вчитель, потім вчитель з учнями, потім самі учні, крім того, спочатку книгу читають, щоб вивчити правила загальної граматики, вдруге – особливості латинської етимології, втретє – синтаксису. М. Маккавейський уважав такий метод «непедагогічним», утім визнав, що й таким шляхом можна досягнути успіхів, бо учень матиме певне розуміння мови того чи іншого древнього автора [614, с. 421–422]. Водночас професор задекларував прихильність до принципу послідовності і наступності в навчанні: «Не можна не погодитися з розумністю цієї вимоги, в основі якої лежить те загальноприйняте в педагогії положення, що в справі навчання, та й у вихованні загалом, слід переходити до нового шляхом

старого, невідоме старатися зв'язати з уже засвоєним» [614, с. 422]. Інші ідеї німецького педагога, зокрема природовідповідне навчання, індуктивний метод навчання, повторення вивченого матеріалу, обмеження обсягів домашніх завдань, професор підтримував, виказуючи таким чином й свої дидактичні уподобання.

Чимало уваги у своїх історико-педагогічних працях М. Маккавейський надавав проблемі виховання, неодноразово акцентуючи виняткове значення виховної справи для розвитку суспільства. «Виховання – це одна із тих могутніх сил, які здатні рухати у певному напрямі життя суспільства і цілої держави» [620, с. 1], – зазначав дослідник у 1895 р. Пишучи про «велику благодійну силу» виховання для громадськості, він підкреслив потребу скерувати її «правильним, дійсно добрим шляхом», чітко встановити його завдання, визначивши «добрі засади всієї своєї педагогічної діяльності» [608, с. 34]. Безумовно, для цього пропонував обіперти виховну справу на християнські і національні засади.

Слід зазначити, що професор аж ніяк не відводив вихованню первинну роль, відсуваючи навчання начебто на другий план, а говорив про гармонійне поєднання обох процесів. Описуючи розвиток англійської школи у ХІХ ст., М. Маккавейський схвально відгукнувся про «повне об'єднання і злиття навчального та виховного елементів» шляхом поєднання функцій учителя і вихователя в одній особі [613, с. 27]. У праці про педагогічні «мрії» І. Бецького вчений критикував міркування російського педагога, котрий, ідучи за Дж. Локком, визначив для навчання другорядне значення [618, с. 38–39]. Відтак, надаючи вихованню особливої ваги з огляду на його роль у формуванні моральних принципів особистості і суспільства, професор бачив необхідність у єдності двох сфер педагогічної дії.

Головним засобом виховання професор уважав відповідне виховне середовище. Відзначимо, що у його історико-педагогічних текстах не експлікуються авторські візії оптимальних складових цього фактору. Щоправда, у дослідженні педагогічних ідей І. Бецького вчений критично поставився до думки про створення ідеального виховного середовища у закритих від світу освітніх

установах. На думку М. Маккавейського, така «педагогія», що начебто прагнула привести вихованців до добродесного життя, занадто покладалася на інтуїтивне, несвідоме сприйняття дітьми добрих прикладів. Сподівання створити таке середовище він назвав помилковими, бо ж гарні приклади можуть сприяти формуванню у дітей лише певних навичок, а не твердих моральних переконань [618, с. 46–47]. Хоч далі за цю критику вчений і не пішов, однак зрозуміло, що він заперечував потребу ізолювати дітей від викликів життя, натомість, очевидно, вважав доцільним надавати їм можливості випробовувати свої переконання.

Учений не оминув увагою і методів виховання. Однак щодо трьох із них – прикладу, покарання і нагороди – зафіксував більш розлогі рефлексії у своїх працях. Так, ведучи мову про І. Бецького, вчений висловив згоду із думкою про проблемність застосування методу прикладу, оскільки для цього потрібно, «щоби всі особи, приставлені до дітей в ролі вихователів, в своїх якостях і у всій своїй поведінці дійсно могли слугувати лише позитивними моральними взірцями» [618, с. 24]. На переконання дослідника, досягнути цього важко, проте необхідно принаймні намагатися формувати такий педагогічний колектив.

Дещо непослідовними були погляди М. Маккавейського щодо використання методу покарання, зокрема фізичних покарань. Характеризуючи ідеї В. Ратке (1893), який писав про необхідність фізичних покарань, професор не відкинув їх, а обмежився критикою способу застосування цих механізмів. Німецький педагог пропонував доручати виконання тілесних покарань не вчителів, а так званим «схолархам» і «коректорам». Професор бачив у цьому грубу педагогічну помилку, адже «...при такому порядку покарань його чуттєвий і моральний фактори цілковито відділяються один від одного, завдяки чому не може бути досягнута і морально-виправна ціль покарання. Мало того, тілесне покарання, виконане не тим, хто його накладає, а особою, яка не має відношення до цього випадку і притому є підпорядкованою, повинно викликати в душі вихованця почуття безчестя, глибоко ображаючи його моральну гідність» [614, с. 428–429]. Тож у цьому випадку М. Маккавейський не виступив проти фізичних покарань,

вів мову про морально-виправну мету такого методу. У праці про давньоєврейські традиції виховання (1901) вчений навіть виправдовував потрібність покарань, у тому числі й тілесних, негативними схильностями дітей [615, с. 140].

Однак уже 1904 р. у дослідженні педагогічних поглядів Катерини II та І. Бецького, розкриваючи думки останнього щодо методів покарання і нагороди, професор назвав тілесні покарання «варварським засобом», застосування якого приводить до важких наслідків у всіх відношеннях [618, с. 32]. Тож за десятиліття відбулася певна еволюція у поглядах М. Маккавейського на метод покарання – від схвалення і ствердження його необхідності до осуду й заперечення.

Будучи прихильником традиційної, до певної міри, консервативної педагогіки, М. Маккавейський акцентував потребу й такого засобу виховання як твердий авторитет – батьківський, а відтак і вчительський. У студії про давньоєврейське виховання вчений зазначив: «Тут (у давньоєврейській сім'ї. – Авт.) є одна тверда правляча рука, надійне джерело *авторитету*, закону, сили і влади для всієї сім'ї: умова для правильної постановки виховання необхідна, тому що де немає його, там – хитання і коливання, при яких твердість, єдність спрямування, цілісність всієї виховної справи неможливі» (курсив наш. – Авт.) [615, с. 277]. Відтак авторитет вихователя у трактуванні професора виступав як необхідна умова «правильної постановки» виховної справи.

Отже, у дослідженнях, присвячених історії педагогічної думки, М. Маккавейський вдавався до розлогих коментарів певних педагогічних ідей. Вони відображали візії вченого на мету, завдання виховання та навчання дітей, чинники виховання, зміст освіти у школі (насамперед середній), методи навчання і виховання, значення підготовки учителя для результативності навчально-виховного процесу. Безумовно, такі педагогічні рефлексії були реакцією професора на досліджувані ним педагогічні думки та теорії минулого. Проте вони сформувалися на основі вивчення досягнень сучасної їм педагогічної думки. Тож студії М. Маккавейського є ілюстрацією вагомого впливу саме педагогічних поглядів автора на його історико-педагогічний текст.

5.3. Історичний час в інтерпретаціях українських істориків педагогіки

Спрямованість історико-педагогічного наративу на демонстрацію минулого педагогіки, шкільництва, освітніх систем завжди спиралася на хронологію у її діяхроному та синхронному варіантах. Польський учений Є. Топольський називав хронологію основоположною віссю нарації, необхідною умовою історіописання, вказуючи на різні погляди в істориків щодо плину історичного часу: циклічного, лінійного, спіралеподібного, пунктирного тощо [920, с. 123].

Слід визнати, що для українського історико-педагогічного наративу притаманним було розуміння лінійності часу, що цілком закономірно з огляду на поширення юдео-християнського трактування часу. Відповідно до нього часова вісь, а відтак й історія прямує до певної мети – Страшного суду і Царства Божого. Сформована ще в Середньовіччі така концепція часу проникла у праці істориків, з часом доповнившись характерною для гегелівської історіософії трифазною схемою: Стародавній світ – Середні віки – Новий час.

З огляду на вплив релігійної доктрини, осереддя історії людства вітчизняні історики педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. бачили християнство, а центральною подією – життя Ісуса Христа. Про дохристиянську і християнську епохи в історії педагогіки говорив ще П. Юркевич (1870) [1067, с. 12–13, 29]. Проте найбільш виразно ця думка була висловлена М. Лілеєвим у курсі лекцій з історії педагогіки (1879): «Історія педагогіки, разом з історією людства загалом, проходить одні й ті ж ступені розвитку. Розвиваючись паралельно з всесвітньою історією, вона має також і спільні з нею епохи та періоди розвитку. Християнство складає її серцевинний пункт, навколо якого обертається і вся подальша історія людства. Історичні народи до-християнського часу в житті своєму зазвичай не виходили за межі своєї національності. [...] З появою християнства у всесвітній історії кожна людина навчається усвідомлювати і поважати в собі свою людськість, а в інших людях – своїх братів. Наступає ера людяності, гуманності й виховання засвоює собі характер її...» [426, арк. 15–15 зв].

Розуміння часу істориками педагогіки найбільше відбилося, передовсім, у періодизаційних моделях наративів. Як відзначав Є. Топольський, періодизація належить до найважливіших засобів, що використовується у творенні історичних понять, за допомогою яких конструюється минула дійсність, і водночас є одним з найважливіших і найпотужніших чинників формування історичних образів у суспільній свідомості [920, с. 143]. Аналізуючи періодизаційно-часові уявлення вітчизняних істориків педагогіки, виділимо декілька їх основних характеристик.

По-перше, *тривала відсутність чіткості вживання часових номінацій («ера», «епоха», «період», «доба» та ін.)*. Уже в історико-педагогічній праці Й. Міхневича про історію шкільництва в південно-українських землях (1843) йшлося про те, що 1811 рік складає «епоху» в розвитку херсонських шкіл [657, с. 10]. Бачення одного року (1848-го) як «епохи» з'явилося у праці С. Томашівського, присвяченій історії Бережанської гімназії (1905) [1129, с. 19].

Незначним часовим проміжкам (рокам і десятиліттям), з огляду на їхню важливість (в очах дослідників) для освіти, також подекуди надавалося значення «епохи». Так, М. Владимирський-Буданов (1874) називав кінець XVI ст. другою епохою просвічення Русі християнськими засадами з Греції [144, с. 111–112].

Окремі вчені виділяли періоди, у межах яких бачили епохи. Зокрема, М. Владимирський-Буданов ділив історію Київського університету (1884) на два головні періоди, у рамках яких бачив менші епохи, у тому числі й перехідні. Зокрема, він зазначав: «...епоха 1855–1863 р. є часом загального оживлення, пориву до реформ і разом з тим хвилювань і смут. Як всяка перехідна епоха, вона є дволиким Янусом, відзначаючись ексцесами і бурхливими хвилюваннями, але в той же час гарячими поривами до праці у сферах адміністративній, громадській і науковій» [146, с. 9]. В. Доманицький у рамках періодів розвитку народної школи на Русі виділяв «віки» та «епохи». Водночас один з періодів – від реформ Петра I до заснування Міністерства освіти – назвав «епохою західноєвропейського впливу на нашу школу» [425, арк. 17зв–18].

Історики освіти М. Петров і Д. Багалій використовували поняття «період» та «епоха» як рівнозначні. Перший, висвітлюючи історію Київської колегії другої половини XVII ст. (1895), зауважив, що вибрав для свого дослідження наступний за «могилянською епохою» період – «один з самих смутних і темних періодів» історії цього закладу [740, с. 1]. Бачимо, що для М. Петрова період йде за епохою, причому період більший (1647–1701 рр.), ніж епоха (1631–1647 рр.). Д. Багалій у нарисі з історії Харківського університету (1904) писав: «1835-м роком закінчується перший період в житті Харківського університету і з появою нового статуту починається друга епоха його історичного існування» [40, с. 1101].

Натомість К. Корж (1912) вживав поняття «стадії», не вказуючи, які саме часові відрізки має на увазі. Ведучи мову про боротьбу українського громадянства за національні права українського народу у сфері шкільництва, відзначає, що ці змагання «перебували в різних стадіях свого зросту» [488, с. 25–26]. Про стадії розвитку культури і педагогіки говорив й Г. Попов (1913) [770, с. 49], а про стадії розвитку ідеї загального навчання писав Г. Коркушко (1926) [490, с. 1]. Натомість А. Животко використав термін «доба» та поділив історію шкільництва Карпатської України на три доби [1005, арк. 10].

Доволі вільно історики педагогіки поводитися з поняттям «ера». Так, К. Харлампович у праці про західноруські православні школи (1899), стверджував, що грамотою антиохійського патріарха Якіма Львівському братству від 1 січня 1586 р. «відкривається нова ера в історії братств» [991, с. 378]. Галицький історик освіти А. Андрухович (1919) використав поняття «йосифінська ера» щодо кінця XVIII ст. [21, с. 66]. А радянські історики педагогіки писали про Жовтневу революцію як подію, що відкрила нову еру в історії людства. Цей концепт з'явився у зауваженнях радянських політичних лідерів на конспект підручника з нової історії у 1934 р. [881, с. 6–7] і час від часу вживався українськими вченими, зокрема М. Гриценком [315, арк. 17].

Погляди радянських істориків педагогіки на історичний час часто вирізнялися розумінням динамізму часу, його плинності, нестабільності. Ще

1926 р. П. Абрамович відзначив релятивність «нашої переходнової доби», де кожен день не подібний до іншого, де змінюється значення не тільки слів, але й цифр [1, с. 3]. О. Назаревський (1928) у статті по студентські заворушення в Києві 1884 р. говорив про події, які «почали рости швидким темпом» [677, с. 226]. Погляди на минуле крізь фундаментальні міфи революції та прогресу спонукали до висновків, що, наприклад, Велика французька революція була «одним з найцікавіших моментів світової історії», між революціями існувала «проміжна доба в історії» (Г. Іваниця, 1926) [412, с. 276; 413, с. 17], а в освітній справі помічали «ту-ж віковічну зміну поступових і реакційних періодів» (Г. Коркушко, 1926) [490, с. 3].

Помітною була й відсутність сталого вживання періодизаційних термінів. Зокрема, Я. Ряппо у 1927 р. писав про десятилітню добу побудови освіти в Україні, яку поділив на три етапи, перший з яких знову найменував «добою» [819, с. 5]. А вже через кілька сторінок вів мову про етап 1917 – 1920 р., до складу якого увів «доби», пов'язавши їх зі змінами політичної влади в Україні [819, с. 10–12]. Л. Єгорова (1928), пишучи про «етапи» розвитку дитячої літератури в радянській Україні, другий етап назвала «періодом» [365, с. 19]. Усі ці приклади засвідчують довільність і несталість періодизаційних визначень, відсутність науково обґрунтованих підходів до «гри з часом» в українській історико-педагогічній науці.

По-друге, *пов'язуванням часових проміжків розвитку школи чи педагогічної думки до політичних, економічних і культурно-освітніх подій*. В істориків освіти вже з середини ХІХ ст. утвердилося пов'язування минулих відрізків часу з певними політичними подіями у сфері освіти – насамперед законодавчими змінами. Так, А. Андріяшев (1865) пов'язував періоди історії шкіл на Чернігівщині з урядовими розпорядженнями і статутами щодо освіти [20, с. 10]. Подібний підхід виказував і Д. Багалій (1904), припасовуючи періоди історії Харківського університету до появи державних університетських статутів [40, с. 1101], та К. Харламович (1907), який виділяв періоди історії Казанської духовної академії з огляду на появу статутів, за якими діяв заклад [993, с. 705].

Галицький історик М. Кордуба у 1895 р. розкритикував Н. Мухіна за періодизацію історії Київського братського монастиря на основі періодизації братської школи-академії й запропонував будувати її «у зв'язку з загальною історією України» [485, с. 37]. Тож дослідник, по суті, виказав прихильність до періодизаційного редукування – від періодів історії України до періодів історії шкіл в Україні. Закарпатський учений Й. Пешина, аналізуючи давньоримське виховання (1929), розглядав його в рамках чотирьох політичних «етапів» (виховання в часі республіки, імперії-«царства» тощо) [746, с. 226].

Безумовно, чимало вчених намагалися покласти в основу періодизації і педагогічні процеси та явища. Так, М. Лінчевський в історії братських шкіл бачив два періоди: 1) до П. Могили в них домінував «грецький елемент» – під впливом греків склалися педагогічні засади і прийоми, 2) з часів же П. Могили у педагогії братських шкіл і, насамперед, київської Богоявленської, запанував «західно-єзуїтський елемент» [569, с. 110]. Г. Попов, на підставі поглядів Ф. Регенера (1913), стверджував, що перші 16 століть від народження Христа для Європи були часом «учнівства», підготовкою до самостійної педагогічної творчості, маючи на увазі тотальне наслідування в часи Середньовіччя античних педагогічних узірців. Історія самостійної педагогічної творчості в Європі, на думку Г. Попова, починається з XVII ст. [770, с. 249]. Також і В. Родніков, використовуючи загальноісторичні періодизаційні компоненти, як-от «Середньовіччя», «монгольська епоха» [798, с. 10, 14], для педагогічних процесів уживав поняття «фази». Зокрема заснування Московського університету у 1755 р. називав «новим фазисом в розвитку нашої освіченості» [798, с. 48]. Більше того, XIX ст. як нову епоху в історії російської педагогіки пов'язував із появою «загальнолюдського педагогічного ідеалу» [798, с. 71].

Прикладом орієнтації на педагогічні аспекти в історії шкільництва є запропонована М. Петровим періодизація історії Київської академії (1916). Він виділяв такі періоди: 1) існування братської школи та колегії як середнього навчального закладу з викладанням наук аж до філософії включно – 1615–

1689 рр.; 2) уведення до курсу наук богослов'я у 1689 р., після чого вона стала вищою школою; 3) уведення в 1760-х рр. до навчального плану академії багатьох світських предметів, що привело до наближення закладу до світської гімназії; 4) реорганізація закладу за новим статутом академії від 1819 р. до останнього часу [731, с. 4]. Якщо раніше в основу періодизації історії Київської академії клали датування відомих історичних подій (на зразок об'єднання братської школи з Лаврською у 1631 р. чи надання царем Петром I статусу академії у 1701), то М. Петров узяв за вихідні позиції зміни у змісті освіти. Щоправда, початок останнього періоду співпадає з інституційною реформою закладу 1819 р., але й вона потягла за собою зміни у змісті освіти.

Так само й галицькі історики освіти: М. Ролле, С. Томашівський, А. Андрохович та І. Крип'якевич – опирали свої періодизаційні схеми історії певних шкіл саме на педагогічних аспектах. Так, М. Ролле запропонував періодизацію освіти на Волині, в основі якої була поява освітніх інституцій, зокрема руських шкіл з часів князя Володимира, єзуїтських колегій, реформованих Едукаційною комісією закладів, діяльність гімназії в Кременці [1124, с. 8–12; 822, с. 42]. С. Томашівський (1906) виокремив в історії Бережанської гімназії три періоди, відповідно до змін навчальних планів, загальних тенденцій в організації середнього шкільництва [1130, с. 64]. Висвітлюючи історію академічної гімназії у Львові (1925), А. Андрохович виділяв у її минулому три періоди, які ділив на фази. При цьому в основу фаз поклав зміни у змісті навчання (за єзуїтським навчальним планом, за планом Г. Маркса) [22, с. 17–18]. Подібно й розвиток Львівської семінарії він поділив на фази, надавши їм значення періодів [23, с. 133]. І. Крип'якевич (1926), відзначивши, що Львівська братська школа «перейшла в своїм розвитку ріжні етапи», пов'язував їх зі зміною учителів, успіхами учнів у навчанні [525, с. 9].

Радянські вчені доволі часто комбінували періодизацію педагогічних явищ із політичних, економічних і власне педагогічних чинників. Зокрема, В. Арнаутов у нарисі з історії соцвиху в Україні (1927) при укладенні періодизації пропонував

керуватися «ознаками етапів господарчого розвитку», але лише в головних рисах, щоби не заплутатися в дрібницях. Відтак побудову системи соцвиху він поділив на дві доби: 1) військового комунізму (1917–1921); 2) перших років НЕП (1921 – 1926). При цьому висловив упевненість, що для майбутнього історика освіти в Україні ці «господарчі етапи» стануть за вихідні в аналізі минулого. Водночас у кожній добі дослідник виділив кілька етапів: у першій – три (першого, другого і третього приходів радянської влади в Україну), у другій – два (пристосування соцвиху до умов НЕП, відбудова початкової освіти) [30, с. 3]. Схожі конструкції будував Я. Ряппо (1927), поділяючи на етапи «десятилітню революційну добу освітнього будівництва нашої країни». У ній він бачив три етапи: а) гострої громадянської війни та інтервенцій 1917–1920 рр.; б) боротьби за існування у 1920–1924 рр. (відсутність сталого бюджету, неврожай і голод); в) піднесення на «господарському фронті» [819, с. 5]. Подібно Л. Єгорова у 1928 р. виділила такі етапи розвитку української дитячої літератури в радянській Україні: 1) революція 1917–1920 рр.; 2) економічна руїна 1920–1923 рр.; 3) вихід із смуги економічного лихоліття 1924–1928 рр. [365, с. 16–19]. У трьох періодизаційних схемах упадає у вічі суміш чинників, серед яких ключову роль відігравали економічні і політичні, допоміжну – педагогічні. Мабуть, такі візії вважалися відповідними марксистському вченню про «базис і надбудову».

Такі підходи зберігалися і в наступні десятиліття. Навіть періодизацію історії дошкілля вчені пов'язували з партійними з'їздами та всесоюзними нарадами [2, с. 19]. Політичними подіями визначалися й етапи розвитку самої історико-педагогічної науки. Так, О. Дзеверін у 1957 р. виокремив такі періоди розвитку історико-педагогічної науки в УРСР: 1) початок переходу історико-педагогічних знань на службу трудящим (1917–1920); 2) розгортання боротьби за марксистське дослідження історико-педагогічних проблем у зв'язку з будівництвом радянської системи освіти (1920–1931); 3) розвиток історико-педагогічної науки на основі історичних вказівок КПРС і радянського уряду про школу і виховання підростаючого покоління (1931–1957) [340, с. 136, 147, 168].

Були й спроби пристосувати до історії педагогіки XIX – початку XX ст. сформульовану В. Леніним триетапну періодизацію визвольного руху в Росії. Це зробили, зокрема, Г. Жураківський у студіях про освітній рух в Україні наприкінці 50-х – початку 60-х рр. XIX ст. [1008, арк. 1–8; 1011, арк. 1–2], Ю. Ступак у статті про педагогічні погляди М. Коцюбинського [896, с. 26], Г. Аврахов і І. Шиманська у працях щодо педагогічних візій Лесі Українки [4, с. 11; 1056, с. 94] та О. Мазуркевич у нарисі історії Харківської недільної школи [602, с. 45]. Нерідкісними були спроби дивитися на минуле радянської школи крізь п'ятирічні періоди, визначені державними планами розвитку народного господарства [648, с. 15; 693, с. 27; 1051; 1079].

По-третє, *початкове домінування конвенційних періодизаційних підходів (наприклад, поділ історії на століття чи часи правління чергових монархів), після яких утвердився теоретично-концептуальний принцип, що спирався на формаційну теорію.* Поділ історії педагогіки на століття застосовували О. Кочубинський (1893) і В. Родніков (1914), які писали про XVII ст. як окрему епоху [512, с. 4; 798, с. 29, 34]. В. Родніков назвав епохами XIII та XVI ст. [798, с. 11, 20–21], М. Маккавейський (1904) – XVIII ст. [618, с. 1]. Західноукраїнський дослідник Р. Заклинський (1904) також поділив історію початкового шкільництва на століття, назвавши, зокрема, один із розділів своєї праці «Погляд на школи людові в 18 століттю» [388, ч. 20, с. 317]. Цікавою епохою в історії людства польський історик освіти В. Харкевич (1928) уважав XIX ст. [986, с. 214].

Правління монархів як періоди чи епохи в історії розвитку шкільництва клали переважно вчені з консервативними уподобаннями. Для прикладу, М. Владимирський-Буданов у праці з історії університету св. Володимира (1884) виділив два головних періоди історії закладу: за царювання імператорів Миколи I і Олександра II [146, с. 1]. І. Левицький (1903) виділяв «епоху реформ» австрійського імператора Йосифа II [559, с. 5]. М. Петров, підготувавши другий том «Актів і документів, які відносяться до історії Київської академії: Відділення II» (1905), згрупував у ньому матеріали 1750–1762 рр. В основу крайніх

меж такого періоду лягли початок гетьманування К. Розумовського і прихід до влади Катерини II [737, с. IV]. В. Доманицький поділив історію народного шкільництва на Русі на половини – до правління Петра I і після. Причому у післяпетровський період помістив кілька складових підперіодів, пов'язаних з правлячими монархами: «вік Катерини II», «епоху Миколи I», «епоху реформ» (правління Олександра II), а також царювання Олександра III [425, арк. 17–18]. Про «петровську епоху», «епоху Петра Великого» писали у своїх історико-педагогічних працях Д. Багалій [57, с. 134], В. Родніков [798, с. 9, 27]. Про царювання Олександра II як «епоху великих реформ» та «найбільш важливу епоху» в історії російської педагогіки вів мову той же В. Родніков [798, с. 66].

У цьому ж ключі слід розглядати й періодизацію минулого освіти та педагогічної думки, пов'язану з діяльністю церковних діячів. Так, М. Булгаков у 1843 р. зауважив: «П'ятнадцять років, при житті Петра Могили, були одним прекрасним днем для влаштованої ним Колегії» [112, с. 40]. Г. Булашев (1894) називав епохою в історії церковно-парафіяльних шкіл Київської єпархії час митрополитства Арсенія (кінець 1850-х – 1860-ті рр.) [110, с. 233]. М. Петров, описуючи становище Київської академії в роки царювання Катерини II (1906), поділив цей час на три «епохи»: 1) епоха митрополита Арсенія Могилянського (до 1770), 2) епоха митрополита Гавриїла Кременецького (до 1783), 3) епоха митрополита Самуїла Миславського (до 1796) [741, с. 458; 738, с. VIII–IX]. Відзначимо, що О. Грушевський у рецензії на статтю М. Петрова (1907) виступив проти вживання поняття «епоха» до дрібних періодів [295, с. 236].

Проявом конвенційної періодизації було й визнання діяльності певної особи епохою в історії педагогіки. У 1870 р. П. Юркевич вказав на Платона і Я. А. Коменського як на «основні педагогічні епохи», які «дійсно внесли в педагогічний світ нові і вищі начала» [1067, с. 16]. У 1885 р. цю ж думку майже дослівно повторив Н. Марков, щоправда, замість Платона назвав Сократа [627, с. 1]. «Тільки така людина і могла зробити те, що зробив Ушинський, – створити епоху в історії російського виховання» [608, с. 98], – писав у 1896 р.

М. Маккавейський у праці про погляди К. Ушинського. Так само він вживав поняття «епоха Локка» (1895) [617, с. 136], а в статті про виховання у стародавніх євреїв (1901) вів мову про «епоху Мойсея» [615, с. 124]. З. Култис (1908) писав про М. Бобжинського як людину, котра, очоливши Краєву шкільну раду в Галичині започаткувала нову епоху в історії місцевого шкільництва [1114, с. 123]. Галицький історик педагогіки В. Левицький (1925) назвав М. Шашкевича епохою у розвитку народної української школи в габсбурзькій державі [558, с. 156]. Про учителя О. Поповича як творця епохи в національному житті буковинських українців писав І. Герасимович (1930) [223, с. 162].

У радянській історико-педагогічній науці продовжували використовувати як старі, так і нові конвенційні підходи. Для прикладу, П. Турко (1936) вживав традиційне поняття «Петровська епоха» [924, с. 136], а С. Збандуто (1940–1941 рр.) під впливом політико-ідеологічних реалій говорив про «сталінську епоху» [397, с. 8, 40; 398, с. 11, 15]. Траплялося й сегментування часу категоріями століть, як це зробили Л. Баїк та Б. Мітюров щодо XIX ст. [62, с. 6–7]. Однак, слід визнати, що вітчизняні історики педагогіки, які працювали в радянській країні, більше схилилися до політико-економічних періодизаційних засад.

По-четверте, наявність у більшості вчених переконаності у тому, що історичні періоди, етапи та епохи насправді існували в минулому, а тому історик педагогіки може їх виявити в процесі дослідження і показати у науковому наративі. Зокрема, М. Владимирський-Буданов (1874) писав, що «історичний хід» російської народної освіти дає можливість викладати державно-громадські заходи щодо неї у такій історичній послідовності: 1) громади і корпорації займалися освітою в XVII ст., 2) суспільні стани – у першій половині XVIII ст., 3) держава – у другій половині XVIII ст. [144, с. 3]. Згідно з його думкою, сама ж минула реальність указує на етапи розвитку народної освіти.

Схожі погляди проглядаються у зауваженні М. Петрова про «відмінні риси кожної епохи» Київської академії [740, с. 58]. Вочевидь, він сприймав епохи як реально існуючі фрагменти минулого. Відтак епоха бачилася незалежним від

мислення істориків часовим явищем, а дослідники повинні лише виявити його, побачити відмінні риси епох і відобразити їх у наративі.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в історико-педагогічній думці, можливо, під впливом неоромантизму, з'явилося розуміння довільності періодизаційного схематизування, здійснюваного дослідником. Так, К. Харлампович (1898) бачив в історії західноруського шкільництва XVI – початку XVII ст. два періоди, межею між якими були 1570–1580-ті рр. Його слова – «...ми вважаємо цілком зручним розділити його (досліджуваний час. – Авт.) на дві частини» [992, с. 188] – виказують розуміння автором залежності періодизації від візій історики, якому «зручно» ділити час.

У рецензії на історико-педагогічну працю А. Яблоновського (1902) К. Харлампович критикував запропоновану польським ученим періодизацію історії Києво-Могилянської академії, вважаючи її надто подрібненою. На його думку, вона діє на читача втомливо і не відповідає «суті справи», бо немає підстав перші 60 – 70 років існування закладу ділити на три періоди, адже за цей час не було ніяких змін у внутрішньому житті колегії [988, с. 44]. Хоча К. Харлампович добре знав думку М. Петрова, який поділив життя Київської колегії у другій половині XVII ст. на три часові проміжки. Дослідник історії освіти І. Лоський, розкриваючи історію навчання українців у німецьких університетах XVI–XVIII ст. (1931), визнавав, що його «примусило» поділити період на дві частини близьке ознайомлення з джерельним матеріалом [581, с. 100].

Погляди радянських учених на періоди та етапи розвитку педагогіки тяжіли до визнання реальності стадійних проміжків історичного часу. До цього, безумовно, спонукала нав'язана науковцям формаційна теорія та авторитет марксистів, які неодноразово писали про минулі періоди як такі, що реально існували. Так, П. Турко у 1936 р., критикуючи історико-педагогічну хрестоматію А. Пінкевича за нечітке хронологічне обрамлення епохи «довоєнного імперіалізму», вказав на думку В. Леніна, відповідно до якої початок імперіалізму припав на 1900–1903 рр. [924, с. 137]. Сумніватися у цьому не можна було.

Лише у період десталінізації з'явилися спроби інакше поглянути на періодизацію історії школи та педагогіки, визначити її параметри, вказати на змінність підходів до визначення часових проміжків. На Всесоюзній нараді істориків педагогіки, що відбулася в АПН РРФСР 1957 р., було прийнято таку періодизацію історії народної освіти, школи і педагогічної науки в СРСР: 1917–1920 рр., 1921–1930 рр., 1931–1941 рр., 1941–1945 рр., 1945–1957 рр. Вона знайшла своє відображення в навчальній програмі і підручниках з історії педагогіки (1957–1966 рр.) [316, арк. 25]. Цікавим явищем у річниці історико-педагогічної науки стала дискусія про періодизацію історії радянської школи і педагогіки, яка розгорнулася в журналі «Советская педагогика» у 1958–1959 рр. Хоч у ній майже не брали участі українські вчені (за винятком В. Струмінського, який, щоправда, працював у Москві), проте не можна заперечувати її вплив на візії істориків педагогіки в Україні. Дискусія зумовлювалася недостатньою розробленістю проблеми періодизації в радянській історико-педагогічній науці, бажанням уніфікувати періодизаційні підходи і водночас відкинути періодизацію історії педагогіки, нав'язану «Коротким курсом історії ВКП(б)».

У дискусії взяли участь Ш. Ганелін [215], Е. Голант [233], Н. Константинов [477], Ф. Корольов [496], В. Струмінський [890] та редакція журналу [700]. У контексті нашого дослідження цікавими є думки В. Струмінського, праці якого зараховуємо до українського історико-педагогічного наративу. Науковець виступив проти припасування періодизації історії КПРС до історії радянської педагогіки, наголосивши, що конкретні історико-педагогічні факти не вкладаються в таку схему [890, с. 113]. Звісно, він виступив за формаційний підхід до усього педагогічного минулого, вбачаючи в ньому найширші перспективи для розроблення історико-педагогічних проблем [890, с. 113]. Водночас підтримав ідею про наявність «стрибкоподібного» коливання історичного часу. На його думку, історія школи і педагогіки розвивається неперервно, але бувають моменти, коли все радикально змінюється, що й дає підстави говорити про початок нового періоду [890, с. 115]. Важливо, що

В. Струмінський вважав наукову періодизацію результатом попереднього вивчення відповідних педагогічних фактів і явищ, праць попередніх дослідників, причому розумів її як тимчасовий науковий конструкт, котрий лише на певному етапі задовольняє дослідників [890, с. 112]. Це твердження, безумовно, мало методологічний характер.

Відзначимо, що періодизаційні схеми в українському історико-педагогічному наративі в наступні десятиліття майже не змінилися. Якщо об'єктом дослідження були більш давні часові пласти, то вчені інколи уникали періодизаційних конструкцій, використовуючи загальноісторичні визначення. Так, Б. Мітюров у праці про розвиток педагогічної думки в Україні у XVI–XVII ст. не пропонував жодної періодизації, лише писав про цей час як «епоху ламання устоїв феодалізму як в області економічного, так і в сфері соціальних відносин та культурного життя» [655, с. 54]. Натомість дослідження історії педагогіки (зокрема історії шкільництва) XIX і особливо XX ст. сповнювалися періодизаційними схемами. Для прикладу, М. Гриценко у монографії і докторській дисертації з історії школи та педагогіки в радянській Україні (1960-ті рр.) поділив матеріал за такими періодами: 1) революційні перетворення в галузі народної освіти, школи і педагогіки на Україні після «Великої жовтневої соціалістичної революції», у роки громадянської війни і воєнної іноземної інтервенції (1917–1920 рр.), 2) розвиток радянської школи і педагогіки в Україні у період відбудови і соціалістичної реконструкції народного господарства (1921–1931 рр.); 3) школа і педагогіка в УРСР у період завершення соціалістичної реконструкції народного господарства і перемоги соціалізму (1931–1941 рр.), 4) школа і педагогіка УРСР у період «Великої Вітчизняної війни» 1941–1945 рр.; 5) школа і педагогіка УРСР у період відбудови і розвитку народного господарства, поступового переходу від соціалізму до комунізму (1945–1958 рр.), 5) розвиток школи і педагогіки в УРСР на основі законів про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в СРСР і УРСР у світлі рішень XXI–XXII з'їздів КПРС (1958–1962 рр.) [315, арк. 2–3; 316, арк. 3].

Опертя винятково на політичні та економічні процеси при формування цієї періодизації визнав і сам М. Гриценко, ствердивши, що структура і композиція книги відповідають в основному періодизації історії УРСР і КПУ, враховуючи й особливості історичного розвитку радянської школи і педагогіки [315, арк. 6; 316, арк. 20, 23–24]. Важливим вважаємо і констатацію вченого, що питання періодизації школи та педагогіки остаточно не розв'язане. Для правильного розв'язання питання про наукові основи періодизації історії народної освіти, школи і педагогічної науки в СРСР, зокрема УРСР, М. Гриценко пропонував поєднати зусилля представників різних галузей суспільних наук: загальної історії, історії СРСР і УРСР, історії КПСР і КПУ, філософії, політичної економії, наукового комунізму, теорії та історії педагогіки, психології [315, арк. 21; 316, арк. 24, 31]. Однак ця пропозиція залишилася нереалізованою.

У 1967 р. було опубліковано проект навчальної програми з історії педагогіки, затверджений Міністерством освіти, Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти та АПН СРСР. Він викликав багато заперечень щодо визначення періодизації історії освіти, школи і педагогічної науки в СРСР (1917–1920, 1921–1936, 1937–1945, 1945–1958 рр.). Відтак у новому варіанті програми відбулося повернення до періодизації, визначеній на нараді істориків педагогіки в АПН РРФСР 1957 р. з додаванням нового періоду – 1958–1967 рр. [316, арк. 25].

Отже, розуміння часу вітчизняними істориками педагогіки найбільше відбулося, передовсім, на періодизаційних моделях їхніх наративів. Характерними рисами часових конструкцій, упроваджених в українському історико-педагогічному наративі середини XIX – кінця XX ст., стали: 1) тривала відсутність чіткості вживання часових номінацій, що проявилось не лише в ототожненні понять «період», «доба», «етап», але і неконструктивній систематизації цих понять; 2) пов'язуванням часових проміжків розвитку школи та педагогічної думки до політичних, економічних і менше до культурно-освітніх подій; 3) початкове домінування конвенційних періодизаційних підходів (наприклад, поділ історії на століття чи часи правління чергових монархів), після

яких утвердився теоретично-концептуальний принцип, що спирався на формаційну теорію; 4) наявність у більшості вчених переконаності у тому, що відрізки часу – періоди, етапи та епохи – справді існували в минулому, а тому історик педагогіки може їх виявити і показати у науковому наративі.

Висновки до п'ятого розділу

Підсумовуючи результати дослідження, які викладені у вказаному розділі, відзначимо, що із залучених до наративу українськими істориками педагогіки міждисциплінарних наукових знань найбільш виразними епістемами були педагогічні, історичні, філологічні, філософські, богословські наукові знання. Історичні знання надавали у розпорядження дослідників загальноісторичне (політичне, економічне, соціальне, культурне) тло розвитку подій, чисельні факти, спеціальний понятійно-категоріальний апарат. Філософські знання істориків педагогіки виявлялися насамперед у трактуванні ними світоглядних, методологічних засад певних педагогічних ідей і концепцій, які формувалися у минулому, баченні впливу філософських ідей різних епох та мислителів на інтелектуальні педагогічні конструкції. Філологічні знання особливо ставали в пригоді при аналізі документальних артефактів педагогічної минувшини, передовсім різного роду шкільної літератури. Попри те, що різногалузеві знання залежали у першу чергу від освіти, яку зуміли здобути історики педагогіки у дитинстві та юності, в загальному контексті українського історико-педагогічного наративу вони складали цінний епістемний субстрат.

Найбільш репрезентативно в історико-педагогічному наративі вчених виступали власне педагогічні погляди, що також слугували епістемологічним підґрунтям історико-педагогічного наративу. Прояви педагогічних епістем в історико-педагогічних працях проілюстровано крізь призму «великого тексту» одного з провідних істориків педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. М. Маккавейського. Досліджуючи педагогічну минувшину, він відкрито або

імпліцитно виявляв свої погляди на мету, цілі виховання та навчання дітей, фактори розвитку освіти, зміст освіти у початкових та середніх школах, методах навчання і виховання, аналізував значення підготовки учителя для успіху навчально-виховної справи. Такі педагогічні рефлексії хоч і були реакцією вченого на досліджувані ним педагогічні ідеї минулого, проте сформувалися на основі студіювання здобутків сучасної йому педагогічної думки.

Встановлено, що засадничу роль для історико-педагогічного наративу мало наукове розуміння часу. Для текстів вітчизняних істориків педагогіки середини XIX – кінця XX ст. була характерною відсутність чіткості у вживанні темпоральних понять. Це проявилось, зокрема, в ототожненні понять «період», «доба», «етап». Крім того, вчені часто пов'язували темпоральні проміжки історичного розвитку школи та педагогічної думки до політичних, економічних подій. Натомість прив'язка до педагогічних явищ та фактів спостерігалася значно рідше. До утвердження в українському історико-педагогічному наративі формаційної теорії дослідники використовували конвенційні періодизації. З'ясовано, що більшість дослідників були переконані у реальному існуванні відрізків часу (періодів, етапів), які історик педагогіки може виявити в процесі наукової праці. Вагомою подією для методології радянської історико-педагогічної науки стала дискусія з питань періодизації, яка розгорнулася у журналі «Советская педагогика» (1958–1959 рр.). Учасники дискусії, серед них й український учений В. Струмінський, негативно поставилися до використання періодизації історії компартії як схеми для темпорального конструювання історико-педагогічного матеріалу. У результаті було запропоновано періодизацію історії радянської школи і педагогіки, яка майже не переглядалася впродовж наступних трьох десятиліть.

Основні положення, викладені в п'ятому розділі дисертації, знайшли відображення в публікаціях [176; 179; 181; 192; 195; 196; 197; 198; 199; 212].

РОЗДІЛ 6.

ДИСЦИПЛІНАРНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ НАУКОВОГО ЗНАННЯ УКРАЇНСЬКИМИ ІСТОРИКАМИ ПЕДАГОГІКИ (середина XIX – кінець XX ст.)

6.1. Предмет і завдання історії педагогіки як науки в трактуванні вітчизняних учених

У наукових історико-педагогічних текстах українських учених доволі часто виявлялися міркування з приводу змісту і завдань історико-педагогічної науки. Вони дають змогу скласти уявлення про динаміку розвитку саморефлексивного знання від зародження наукової педагогіки та історії педагогіки у середині XIX ст. до кінця XX ст.

Аналізуючи теоретико-концептуальні основи дослідження історії освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст., О. Черкасов помітив, що тогочасні автори історико-педагогічних праць усвідомлювали історію педагогіки глибше, ніж спеціальну педагогічну дисципліну. Історико-педагогічна тематика характеризувалася не просто як вступ до сучасної педагогіки або допоміжний фоновий зміст, а як сам спосіб існування педагогіки [1046, с. 23]. Педагогіка майже повністю асоціювалася з історією педагогіки і навпаки. Це помітно у працях М. Лавровського. Пишучи про педагогічні твори російської імператриці Катерини II (1856), учений зауважив: вони представляють важливе явище в історико-педагогічній літературі [545, с. 5]. Про педагогічні праці М. Монтеня, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо і Й. Базедова він писав як про твори, що займають доволі почесне місце в історико-педагогічній літературі [545, с. 40]. Аналізуючи навіть німецькі книги для дітей, М. Лавровський брався «...вказати місце, яке вони посідають в історико-педагогічній літературі загалом...» [545, с. 138–139]. Тож власне педагогічні твори дослідник зарахував до історико-педагогічних лише на підставі їх появи у минулому часі.

Розумінню поглядів учених другої половини XIX – початку XX ст. на історію педагогіки сприяє аналіз курсу лекцій з педагогіки (1879), яку викладав в університеті св. Володимира філософ С. Гогоцький. Свій виклад учений починав з часів античності, детальніше зупиняючись на творах Платона, Аристотеля, Плутарха, Квінтіліана, Сенеки. Відтак розкривав історію християнського виховання, наукової педагогіки (яку пов'язував з працями Я.А. Коменського та просвітителів XVIII ст.), педагогічні течії XVIII–XIX ст. в Німеччині, Франції та Англії. В окремих лекціях С. Гогоцький подав розвиток вітчизняної педагогіки від давньоруських часів до XIX ст. [231]. Тож педагогіка трактувалася і упривнювалася вченим винятково в історичній площині.

Подібний підхід констатуємо в конспекті програми з педагогіки, укладеному у 1902–1903 рр. М. Маккавейським. Як свідчить зазначене джерело, вчений бачив педагогіку власне як історико-педагогічний процес – розвиток педагогічних ідей та освіти від найдавніших часів до кінця XIX ст. Почавши з визначення педагогіки, професор одразу перейшов до опису виховання у греків, римлян, давніх євреїв, розкрив значення християнства для педагогіки, проаналізував освітню систему часів Середньовіччя, відтак чимало уваги присвятив поглядам Ф. Бекона, В. Ратке, Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, Й. Гербарта, розкрив головні напрями педагогіки другої пол. XIX ст. (серед них й ідеї М. Пирогова, К. Ушинського, Л. Толстого). Лише після цього він присвятив увагу теорії виховання: факторам, засобам і методам [429, арк. 2–3зв]. Схожою була й складена М. Маккавейським програма лекцій з педагогіки на 1904–1905 навч. рік [1017, арк. 25 – 28].

Звісно і для М. Лавровського, С. Гогоцького та М. Маккавейського, і для їхніх сучасників була зрозумілою різниця між історією педагогіки та теорією педагогіки. Більше того, у 1860-х рр. з'являється усвідомлення потреби професіоналізації дослідження минулого освіти та педагогічної думки. У 1867 р. одеський історик І. Скальковський у праці з історії освіти в Одесі зазначив, що тепер він передає цей предмет дослідження «вже іншим більше нас досвідченим

чи навіть спеціально посвяченим не тільки педагогіці, але і її історії в нашому краї...» [857, с. 4]. Учений вів мову про дослідників історії педагогіки як фахівців, яким слід займатися таким предметом як історія освіти.

Чітко розмежовував історію і теорію педагогіки П. Юркевич. Аналізуючи наукологічні компоненти історії педагогіки (1870), він зауважував: «...*історія* виховання нерідко має можливість збагачувати нас такими ідеями і керівними засадами, до усвідомлення яких не доходить *теорія* виховання» (виділено П. Юркевичем. – Авт.) [1067, с. 1]. Теорія виховання, на його думку, дуже часто помилялася щодо виховного значення дисципліни, або щодо ролі релігії у вихованні людини. Однак історія педагогіки не залишала ні найменшого сумніву в цьому важливому випадку [1067, с. 2]. Як бачимо, учений підкреслював значення історії педагогіки, тобто погляду сучасника в минуле як рефлексивного засобу побачити помилки та здобутки власне педагогіки.

Дещо інше бачення завдань історії педагогіки демонстрував М. Лілеєв (1879). На його думку, завдання історії педагогіки полягає в тому, щоб «історично пояснити, яким у ту чи іншу історичну епоху було виховання та освіта в дійсності й яким у той же час йому слід було б бути за своєю ідеєю і духом...» [426, арк. 19]. Вочевидь, учений розглядав історію педагогіки передовсім як науку історичну, у площині якої лежить минуле освіти, відтак не виокремлював її функцій щодо власне педагогіки. Можна припустити, що педагогічна характеристика минулих історико-педагогічних явищ і фактів, на думку М. Лілеєва, могла здійснюватися в контексті виокремленої ним інтерпретаційної складової історико-педагогічного наративу. На останню вказують слова про потребу міркувати, яким же мало бути виховання в певну епоху.

До нашого часу дійшов і конспект лекцій з історії педагогіки А. Степовича, підготовлений для викладання у 8-у класі жіночої гімназії у 1885–1886 рр. Автор бачив потребу історії педагогіки у таких аспектах: 1) загальнокультурному як частини загальної історії просвіти; 2) дасть можливість дослідити виховні ідеали різних народів і розглянути, наскільки вони доцільні і задовільні; 3) знання історії

виховних прийомів і способів захистить педагога «від неприємної ролі відкривачів Америки» [434, арк. 1]. Якщо перші два завдання цілковито лежали в історико-пізнавальній площині, то третє вказувало на її функції щодо педагогічної теорії і практики педагогічної діяльності.

На початку ХХ ст. у вітчизняній історико-педагогічній думці остаточно утверджуються погляди на дві групи завдань історії педагогіки: історико-пізнавальні – вивчення минулого освіти, виховання, педагогічних ідей; утилітарно-прагматичні – пошук у минулому ідей та організаційних форм, засобів і методів едукції молоді, які доцільно використати для удосконалення сучасної педагогіки. При цьому є підстави вважати, що таке бачення завдань історико-педагогічної науки з'явилося під впливом праць західних учених. Для прикладу, Г. Попов, опрацювавши підручник німецького вченого Ф. Регенера з історії європейської педагогіки (1913), обґрунтовував зазначені завдання.

На думку Г. Попова, усе більше зростає потреба в «історико-педагогічній перспективі», яка охоплює розвиток педагогічних теорій і практики [770, с. 1]. Оскільки виховання в різні епохи обумовлювалися станом матеріальної та духовної культури суспільств, то історія педагогіки, як вважав учений, повинна показати, наскільки виховання залежало від культурного розвитку епохи. Звідси постулювалася думка, що педагогіка своєю історією «затягується в широке море історії культури». Показуючи, як виховували дітей певного народу і в певний час, вона є історією культури, котра оперує всіма допоміжними засобами історико-культурного дослідження [770, с. 2–3]. При цьому вона все ж «не розпливається в історії культури», а, будучи особливою наукою, має певну своєрідність: «Історія педагогіки має за мету показати, як поступово, у різних народів і в різний час, викладалася теоретична педагогіка і як вона поставлена була на практиці. Із всього культурно-історичного повинна бути, врешті решт, виділена еволюція педагогічних ідеалів і педагогічної справи» [770, с. 4].

Іншим завданням історико-педагогічної науки Г. Попов задекларував потребу не лише пізнати минуле, але й «дати щось для сьогодення» [770, с. 4–5].

На доведення своєї думки він наводив такі міркування: 1) у минулому часто зустрічалися ті ж педагогічні проблеми що й сьогодні, тому треба знати шляхи їх розв'язання; 2) корисно знати звідки походить той чи інший метод, скільки зусиль витрачено на його розробку, тоді можна гідно його оцінити; 3) виявивши явища, які не могли реалізуватися в попередніх історичних умовах, можна спробувати використати їх у теперішніх відносинах; 4) знання історії педагогіки дає усвідомлення продовження великої справи культивування людини, яка тягнеться з глибокої древності; 5) педагогам потрібно знати, що в минулому педагогіки було відкинуто і забуто, з чим боролися, щоб не повертисся до цього знову; 6) історія педагогіки забезпечує готовність учителів до можливих змін у суспільстві і в теорії освіти та виховання [770, с. 5–6]. Зважаючи на обґрунтовані завдання історії педагогіки, учений визнав за нею дисциплінарну самобутність: «Вона – *спеціальна наука*» (виділено Г. Поповим. – Авт.) [770, с. 5].

На західноукраїнських землях у той же час акцентувалися переважно історико-пізнавальні завдання історії педагогіки. Так, С. Томашівський у 1909 р. у вступній статті до запроектованого нарису з історії середньої школи в Галичині брав на себе обов'язок показати, який величезний вплив мала школа на весь розвиток національно-політичних і культурних відносин «нашого краю» [917, с. 11]. Крім того, учений як член «Краєвого шкільного союзу», намагався своєю працею показати вагу шкільництва для національно-політичного розвитку українства та вказати на небезпеки для «національного існування українського народу», які постають через відсутність україномовного середнього шкільництва.

У 1925 р. В. Левицький дав таке визначення: «...Історія педагогіки або і с т о р і я виховної п р а ц і є дзеркалом духового розвитку і життєвого поступу людства. Знання її потрібне не лишень кожному, хто береться сам до виховної праці, але також всім тим, що цікавляться життям, його минулим та будучим і змагають до його освідомлення, успільнення й устійнення» (виділено В. Левицьким. – Авт.) [558, с. 3]. Зведення історії педагогіки лише до «виховної праці» вказує на бажання автора демонструвати, насамперед, педагогічну

діяльність. Принаймні автор не задекларував завдання історико-педагогічної науки щодо висвітлення педагогічних ідей у минулому людства. Натомість саме на останньому наголосив А. Животко у зарисі історії дошкільного виховання (1926). Учений зазначив, що історія виховання дитини дошкільного віку є, властиво, історією розвитку думки щодо розуміння душі дитини, історією того шляху, який веде до дитини, до її внутрішніх переживань, до її природи [369, с. 9]. Впадає у вічі увага автора, насамперед, до історії педагогічної думки.

Винятково на історичному контексті історико-педагогічних досліджень наголошували І. Крип'якевич (1933) та С. Сірополко (1936). Перший, рефлексуючи над історіографією історії шкільництва, дійшов висновку про відсутність відповідних історико-педагогічних синтез навіть в регіональному вимірі. Тому й резюмував: «Час би нам подумати про повну історію українського шкільництва, хоч би тільки в межах Галичини, – матеріали в архівах є дуже багаті і чекають на свого історика» [524, с. 24]. Другий, вказав на власні завдання написання синтези з історії освіти в Україні: на основі доступного матеріалу висвітлити розвиток тих чинників, завдяки яким поширювалася освіта; з'ясувати ті умови, які сприяли чи, навпаки, перешкоджали розвиткові освітньої справи; встановити еволюцію освітньої справи у зв'язку зі змінами соціально-політичного життя українського народу [850, с. 15]. З уваги С. Сірополка випала історія педагогічної думки, що визнавав і сам автор, зіславшись на брак місця. Відтак обіцяв у майбутньому («за сприятливих обставин») присвятити окремі розділи «історії педагогіки на Україні» [850, с. 16]. Як бачимо, учений розмежовував історію освіти та історію педагогіки, зараховуючи до першої минуле шкільництва, до другої – педагогічної думки.

Помітним є й те, що С. Сірополко оминув прагматичний бік історико-педагогічного дослідження. А саме на ньому зацентрувала увагу закарпатська авторка Г. Туркияк (1927) у статті про педагогічний метод М. Монтесорі. Вона відверто заявила, що описуватиме тільки ті «точки», які можна «приспособити и уживати в наших матерских школах (захоронках)» [923, с. 36]. Тієї ж думки

дотримувався і галицький педагог Я. Мацюк у студії про досвід М. Монтессорі (1934). Надавши історичного висвітлення її діяльності та функціонування «Дитячих домів» в Італії, учений підсумував: «Для чого повинні ми цікавитися передшкіллями? Українська дитина села виховується дико, українська дитина міста підпадає під не пожадані впливи непевної вулиці. Діти приходять до народної школи непідготовані та часто вже звихнені. Якби так рідний край покритися мережею «Діточих Домів», то вони дали б тисячам наших діток доцільне виховання й підготовку до народної школи та почесний верстат праці соткам наших безробітних інтелігентних дівчат» [635, с. 250]. Тож Г. Туркиняк і Я. Мацюк пропонували використати педагогічний досвід на українських теренах.

У радянській історико-педагогічній науці вже з 1920-х рр. утвердився утилітарно-прагматичний погляд на історію педагогіки. Українські вчені під впливом панівної в СРСР ідеології, політичних завдань побудови нової школи та педагогічної науки вели мову про перегляд попередніх педагогічних надбань задля виокремлення потрібних для розбудови радянської освіти елементів знання. У 1926 р. Г. Іваниця визнавав, що без «історичного моменту» важко обійтися: «У певному історичному освітленні криються могутні чинники до формування педагогічного світогляду, в емоціях, що відповідно викликало їх педагогічне «вчора», захована запорука педагогічного «завтра»» [413, с. 9].

Тож не дивно, що вже в перших історико-педагогічних синтезах радянських авторів педагогічні ідеї минулого оцінювалися щодо придатності для сучасності. Г. Жураківський у нарисі історії педагогіки у зв'язку з історією класової боротьби (1926) писав про неприйнятність «для нас» педагогічних ідеалів Аристотеля [376, с. 113]. Говорячи про поради Квінтіліана щодо навчання грамоти, учений зауважив: вони «для наших днів втратили, звичайно, практичне значення» [376, с. 167]. На його думку, лише «історичний інтерес» становлять рекомендації Квінтіліана щодо практичних вправ в ораторському мистецтві [376, с. 168]. Очевидно, учений дотримувався погляду на історію педагогіки як резервуар практичних рекомендацій для сучасної педагогічної практики.

З іншого боку, не оминалася й пізнавальна складова історії педагогіки, яку особливо підносили з огляду на прагнення висвітлити педагогічну минувшину у контексті класового підходу. Тож В. Петрусь у 1926 р., аналізуючи методологічні засади «теоретичної педагогіки», завданням «історії виховання» вважав висвітлення ролі суспільства, форм його життя і господарювання в організації виховання, з'ясування залежності школи від держави й культу [742, с. 25].

З 1930-х рр. в українській радянській історико-педагогічній науці утверджується політико-ідеологічне та утилітарно-прагматичне бачення завдань історії педагогіки. У зв'язку з критикою педології, учені наголошували на доцільності історико-педагогічних пошуків. І. Хаїт акцентував не недопустимості відмови від дослідів в галузі історії педагогіки, бо останні дають змогу викривати справжні джерела ворожих педагогічних теорій, а також усвідомити у світлі історичних фактів сьогоденні невідкладні завдання [984, с. 48]. Погляд на історію педагогіки як засіб ідеологічної боротьби став невід'ємним атрибутом номінацій історико-педагогічної науки у працях радянських учених.

Утилітарний характер історії педагогіки як науки підкреслювався С. Чавдаровим, який у 1935 р. писав: «Вся історія педагогіки, весь досвід педагогічної практики були направлені на те, щоб виробити найкращу систему навчання і виховання дітей» [1023, с. 39–40]. Значно ширше цей учений окреслив своє бачення завдань історико-педагогічної науки у перші післявоєнні роки. З нагоди 30-річчя радянської державності, а відтак і радянської школи (1947) та з огляду на тогочасну критику підручників і посібників з історії педагогіки Є. Мединського, Ш. Ганеліна і Є. Голанта, М. Даденкова, професор підкреслював ідеологічні завдання праці істориків педагогіки, пов'язані з осудом «низькопоклонства перед буржуазною наукою», викриттям «буржуазно-класового обличчя», світогляду та ідей західних учених [1034, с. 48].

Крім цього завдання, С. Чавдаров уносив і пропозицію поставити історію педагогіки на основу історії філософії. Услід за механіцистською концепцією А. Жданова, відповідно до якої історія філософії є історією боротьби матеріалізму

з ідеалізмом, учений писав: «Історія розвитку педагогічних ідей нерозривно пов'язана з історією філософії. Отже, наукова історія педагогіки повинна показувати боротьбу педагогічних течій, побудованих на матеріалістичній філософії, з теоріями, які виростили на базі ідеалістичної філософії» [1034, с. 48].

Одним із перших С. Чавдаров звернув увагу на проблемно-тематичну бідність радянської історико-педагогічної науки, назвавши її повільним розвитком. Відтак рекомендував створити книги про роль комуністичної партії в боротьбі за культурну революцію, про ліквідацію неписьменності, історію школи в СРСР і національних республіках, історію навчальних програм і підручників. На його думку, потрібно провести ґрунтовні дослідження науково-педагогічної спадщини Н. Крупської, А. Макаренка, опублікувати серії книжок з історії найкращих радянських шкіл [1034, с. 48–49].

Схожими були міркування Г. Жураківського (1948), який відзначив низький рівень історико-педагогічних праць. Причини цього вчений бачив у таких аспектах. По-перше, займатися питаннями історії педагогіки вважають себе в змозі не тільки історики, представники гуманітарних дисциплін (за профілем своєї освіти), але й фізики, математики тощо. В окремих випадках це не веде до негативних наслідків, але, як правило, виявляє сумний вплив на рівень дисертацій. Для усунення цієї вади вчений пропонував навіть допускати до захисту кандидатських дисертацій на історичні теми тільки тих осіб, які мають гуманітарну освіту, а від інших вимагати при здачі кандидатського мінімуму додаткового екзамену з історії і літератури в обсязі вимог історичних факультетів до своїх абітурієнтів. По-друге, поширене серед наукових працівників хибне переконання, що робота над історичною тематикою є ніби більш легкою, ніж праця пов'язана з проведенням експериментів, спеціальних досліджень тощо. Г. Жураківський визнавав, що праці на історичні теми є більш трудомісткими, якщо, звісно, до них підійти з належними вимогами [374, с. 24–25].

Думка про демонстрацію боротьби «двох ліній» у педагогіці як завдання історії педагогіки на деякий час увійшла до наукових рефлексій вітчизняних

авторів. У 1951 р. О. Філіппов згадав про дискусію навколо «Історії західноєвропейської філософії» Г. Александрова й акцентував на необхідності переглянути наявні підручники з історії педагогіки, «побудувати їх на основі марксистсько-ленінської теорії, показати боротьбу двох ліній у педагогіці: лінії прогресивної, тобто педагогічних течій матеріалістичного напрямку, і лінії реакційної – педагогічних течій ідеалістичного напрямку» [942, с. 7]. Однак таке трактування завдання історико-педагогічної науки, будучи витвором чергової ідеологічної кампанії, незабаром зникло зі сторінок наукових праць.

Після згортання «ждановщини» в радянській історико-педагогічній науці знову посилювалися утилітарні дискурси. Так, М. Маянц у 1953 р., рецензуючи видання вибраних педагогічних творів М. Чернишевського, зауважив: «Вивчення прогресивної педагогіки минулого і, насамперед, прогресивної вітчизняної педагогіки – одне з важливих завдань педагогічної науки» [639, с. 54]. Автор хоч і не вжив поняття «історія педагогіки», але слова про вивчення минулого педагогіки вказують на історико-педагогічну рефлексію. Важливо, що М. Маянц ставив завдання вивчати лише прогресивну педагогіку минулого, а прогресивність визначалася ідеологічно-методологічною площиною. Відтак, згідно з автором, усе, що потрапляло до категорії непрогресивної педагогіки минулого, не варте уваги педагогічної (історико-педагогічної) науки.

Подібне міркування висловив М. Миронов, аналізуючи шкільні читанки Л. Толстого. Він навів слова В. Леніна з промови на III з'їзді комсомолу про потребу розрізняти, що в старій школі було поганого і корисного, та вибирати те, що необхідне для комунізму [650, с. 19]. Відтак наголосив: зі спадщини Л. Толстого радянська педагогіка бере «тільки те, що може бути корисним для виховання молодого покоління нашої країни» [650, 20]. Погоджувався з цим і Б. Мазурмович (1956), цитуючи згадані слова більшовицького лідера [605, с. 52]. М. Гриценко (1970) услід за Н. Крупською наголошував на необхідності написати історію школи СРСР і окремих республік, бо цей досвід стане у пригоді іншим країнам, у яких відбудуться соціалістичні революції, реалізовуватимуться

«завдання соціалістичного будівництва» [274, с. 26]. Пізніше цю думку вчений повторив і у своїй докторській дисертації [316, арк. 10]. Тож прагматичний бік історико-педагогічного знання він бачив не лише в педагогічно-досвідній, але й політичній площині.

З нагоди 40-ліття радянських держави, школи і педагогіки з'явилася низка досліджень розвитку педагогічної та історико-педагогічної наук. Зокрема, С. Чавдаров та М. Грищенко вказали на здобутки українських радянських істориків педагогіки щодо вивчення педагогічної спадщини Г. Сковороди, О. Духновича, Т. Шевченка, І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, П. Грабовського, а також А. Макаренка [1030, с. 46–47]. Проте найбільш вагомим, на нашу думку, було таке зауваження вчених: «Насправді ж в історії педагогіки є чимало нез'ясованого, недостатньо або неправильно висвітлюваного» [1029, с. 14]. Як бачимо, автори розуміли наукове історико-педагогічне дослідження у двох цільових площинах: відкривати нові факти (встановлювати «нез'ясоване») і поповнювати ними «недостатньо вивчені» проблеми, а також аналізувати вже написані наративи з історії педагогіки з метою виправити «неправильне», помилкове – тобто з метою інтерпретації. Тож дослідники, передовсім, піднесли не утилітарну, а історико-пізнавальну складову історії педагогіки як науки.

Аналіз розвитку радянської історико-педагогічної науки в Україні провів О. Дзеверін (1957). Він зауважив, що історія педагогіки покликана пізнавати закономірності історичного процесу виховання, збагачувати загальнопедагогічну культуру вчителів і всіх працівників освіти, озброювати їх педагогічним досвідом, набутим за попередніх періодів суспільного життя, освітлювати шлях до дальшого руху вперед теорії і практики виховання [340, с. 135]. Хоч, передовсім, учений указав завдання досліджувати історичний процес виховання, усе ж він особливо акцентував на утилітарних аспектах історико-педагогічного знання. На його думку, впродовж історії радянського суспільства перед історико-педагогічною наукою стояли важливі завдання в справі ідейно-теоретичної підготовки педагогів, піднесення їх фахової кваліфікації, вироблення вміння

правильно підходити до розв'язання актуальних питань виховання і навчання, що поставали на кожному етапі розвитку радянської школи і педагогіки. «Історія педагогіки повинна була властивими їй шляхами і засобами допомагати великій справі комуністичного виховання» [340, с. 135], – зазначав О. Дзевєрін.

Наприкінці 1950-х рр. увага до проблем історико-педагогічної науки в радянській Україні різко зросла. Це було пов'язано з появою статті директора Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР О. Руська «За дальший розвиток педагогічної науки на Україні» (1958) та постановою ЦК КПУ «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959). О. Русько відзначив слабкі сторони педагогічної науки в Україні, указав на недостатність дослідження питань історичного досвіду і шляхів розвитку педагогіки, відсутність синтезованої праці з історії радянської школи в республіці [816, с. 29]. Водночас помітив й інституційні проблеми педагогічної науки: слабе планування наукової роботи науковими та навчальними інституціями, недостатній рівень наукової кваліфікації кадрів – працівників науково-дослідних інститутів, кафедр педагогіки і психології педагогічних інститутів та університетів [816, с. 30].

Підкреслені О. Руськом проблеми констатувалися і в згаданій партійній постанові. У ній визнавалася відсутність фундаментальних праць, зокрема, з історії педагогіки, розроблення ученими малоактуальних тем та ще й на низькому ідейно-теоретичному рівні [774, с. 5–6]. Постанова закликала до вивчення класиків «марксизму-ленінізму» і партійних рішень як історико-педагогічних джерел, а також «передового педагогічного досвіду», педагогічної спадщини А. Макаренка та інших «видатних радянських педагогів», особливо в галузі трудового виховання, «що має знайти широке творче застосування в практиці роботи шкіл, дитячих будинків, спецшкіл та дошкільних установ» [774, с. 8]. Тобто актуалізувалися саме утилітарні завдання історії педагогіки.

На постанову ЦК КПУ відгукнулися знову О. Русько та директор Науково-дослідного інституту психології Г. Костюк (1959). Перший писав про потребу розв'язувати питання про наукові дослідження з історії вітчизняної і зарубіжної

педагогіки. «Нам потрібні не поверхово-статистичні роботи, а ґрунтовне історичне висвітлення конкретних проблем розвитку радянської школи і марксистсько-ленінської педагогічної думки» [817, с. 73], – декларував він. На проблемно-історичному підході акцентував увагу й Г. Костюк, заявивши про необхідність глибоко вивчати історію досліджуваного питання [508, с. 82]. Тож обоє, крім утилітарно-прагматичних завдань вивчення історичного минулого педагогіки і психології, акцентували на дослідженні ще не з'ясованих питань.

Натомість О. Дзеверін у статті «Актуальні завдання історико-педагогічної науки» (1960) виокремлював, насамперед, прагматичну функцію. Учений зазначив, що радянська історія педагогіки відіграє важливу роль в озброєнні педагогічних кадрів знанням закономірностей розвитку освіти і виховання, у вивченні та критичному використанні педагогічної спадщини, у піднесенні педагогічної культури вчителів і всіх працівників народної освіти [335, с. 27].

Історія педагогіки, на думку О. Дзеверіна, потрібна не заради самої історії, а тому необхідно зосередити зусилля на дослідженні актуальних тем. Критерій же актуальності один: якою мірою дослідження може слугувати справі дальшого розвитку теорії і практики, наскільки воно орієнтує на використання педагогічної спадщини минулого в інтересах сьогодення і майбутнього «нашої школи і всієї системи комуністичного виховання». Відтак О. Дзеверін запевняв, що першорядне значення мають теми, спрямовані не на вивчення далекого минулого, а найновішої історії, теми, які безпосередньо підходять до «наших днів». При цьому зауважив: справа полягає не в хронологічній близькості до «нашого часу», необхідним є зближення і по суті. Чим ближчим за своїм змістом є історико-педагогічне дослідження до питань, які тепер розв'язуються теорією і практикою освітньо-виховної роботи, тим більше воно може бути корисним [335, с. 31–32].

Вузловими проблемами, над якими повинні працювати історики педагогіки, О. Дзеверін вважав питання зв'язку школи з життям на різних історичних етапах розвитку суспільства, історичний розвиток ідеї поєднання навчання з продуктивною працею, історія змісту навчання в школі (навчальних планів,

програм і підручників), історія методів навчальної роботи, методів виховання (морального, фізичного, естетичного), історія професійної освіти та освіти дорослих [335, с. 32]. Серед головних напрямів історико-педагогічних досліджень О. Дзеверін бачив і вивчення історії вітчизняної педагогіки. «Перед нами, українськими істориками педагогіки, відкривається тут широке поле: історія педагогічної думки на Україні» [335, с. 32], – заявив він. Крім того, вказував на потребу значно ширше досліджувати розвиток педагогічної теорії і практики в «країнах народної демократії», «розгорнути бойову критику буржуазної реакційної педагогіки», активно включитися в роботу зі створення багатотомної «Історії педагогічної думки і школи народів СРСР» [335, с. 33].

Відзначимо, що схожі міркування висловлював М. Гриценко [272, с. 69; 315, арк. 14]., С. Литвинов [576, с. 3], О. Ігнат'єв [416, с. 17], К. Ятлук [1091, с. 20] та ін. С. Збандуто, рецензуючи одну з історико-педагогічних дисертацій, найбільш позитивною її рисою вважав те, що висвітлені в роботі педагогічні питання не є «історією» (це слово він промовисто загорнув у лапки), а допомагають учителю-вихователю опанувати педагогічну майстерність, боротися за високу якість навчання і виховання радянської учнівської молоді [324, арк. 2]. Оригінальною виявилася думка Б. Мітюрова, відповідно до якої добре знати минуле потрібно для того, щоб добре розуміти і цінувати сучасне в усій його величі [62, с. 3].

Зауважимо, що 1960 р. відбулася Всесоюзна нарада істориків педагогіки, яка поставила вимогу розширити предмет історії педагогіки за рахунок більш поглибленого вивчення історії теорії, а також вивчати історію педагогіки за рахунок уведення в її межі історії педагогіки країн зарубіжного Сходу, Африки, Латинської Америки та інших регіонів світу [494].

Результатом акцентованого ставлення до утилітарно-прагматичних завдань історії педагогіки стало переконання вчених у необхідності рекомендувати конкретний педагогічний досвід минулого для сучасної педагогіки, практики навчання і виховання дітей. Так, М. Ніжинський виступив зі статтею про творче використання «багатого досвіду видатного радянського педагога А. Макаренка»

(1954) [686, с. 10], В. Бойко рекомендував використати пораду Н. Крупської щодо організації професійної консультації молоді для правильного вибору нею спеціальності (1960) [97, с. 11], І. Ковальчук (1970) пропонувала використати «надбання минулого» задля подолання неуспішності учнів [466, с. 27] тощо. Складовою історико-педагогічних праць стали підрозділи про перспективи використання того чи іншого досвіду або педагогічних ідей в умовах сучасності.

Водночас з'явилися публікації, у яких під претекстом актуалізації минулого педагогічного досвіду подавалися шаблонні думки більшовицьких ідеологів або педагогічні узагальнення «видатних радянських педагогів». Так, С. Чавдаров і М. Грищенко у 1960 р. зазначали, що В. Ленін уважав правильним шлях, коли професійна освіта підготовлюється політехнічною. Відтак підкреслювали, що це питання набирає «виняткової теоретичної і практичної ваги», бо семирічний план розвитку народного господарства передбачав розбудову автоматизації і механізації виробництва [1028, с. 19]. У тому ж році В. Кудін, навівши кілька висловів В. Леніна про красу і мистецтво, писав про їхню актуальність для справи естетичного виховання [532, с. 40–41]. В. Борисова (1961), виклавши міркування більшовицького лідера про дисципліну, стверджувала, що їх застосування є однією з найважливіших умов успішного виконання виховних завдань, які стоять перед школою [101, с. 11]. М. Благінін і О. Благініна (1964), подавши декілька прикладів з досвіду роботи шкіл щодо міжпредметних зв'язків, вважали їх реалізацією ідей Н. Крупської про міжпредметні зв'язки [89, с. 17–18].

Попри це, значення історії педагогіки як наукової дисципліни особливо підносилося вченими, починаючи з 1960-х рр. Очільник НДП В. Чепелєв у 1965 р. протестував проти думки про історико-педагогічні праці як другорядні. Недостатні знання з історії педагогіки, на його думку, призводять до того, що науковці іноді «відкривають» явища і закономірності педагогічного процесу, описані кілька років, навіть десятиліть тому [1040, с. 11]. У статті М. Гриценка, присвяченій 100-річчю з дня народження Н. Крупської, постулювалася думка, що

«справжній радянський педагог-учений... може бути таким тільки тоді, коли він добре знає історію педагогіки, філософію і історію взагалі» [317, арк. 84].

Важливим було й те, що серед істориків педагогіки поширювалася відповідна спеціально-наукова ідентичність. Зокрема, М. Гриценко, пишучи історію Одеського державного педагогічного інституту, у переліку викладачів, які захистили докторські дисертації, вказав своє прізвище, причому позначив свій фах як «історія педагогіки». Натомість поряд з прізвищем З. Барбенець помістив слово «педагогіка» [319, арк. 16]. Як бачимо, учений чітко відмежовував історію педагогіки від педагогіки. Схвальні оцінки історико-педагогічних напрацювань українських радянських учених, які висловили В. Чепелєв у 1967 і 1970 рр. [1042, с. 13–14; 1041, с. 15, 17, 19; 1039, с. 39] та М. Гриценко у 1968 р. [275, с. 27], також сприяли утвердженню значення історико-педагогічної науки в Україні.

Окреслені вище тенденції трактувань цілей і предмету історії педагогіки виявлялися і в працях істориків педагогіки 1970–1980-х рр. На Всесоюзній нараді істориків педагогіки у 1983 р. було поставлено питання про підвищення ролі історії педагогіки в педагогічній освіті. У зв'язку з цим велася мова про збагачення змісту історико-педагогічних досліджень за рахунок більшого зв'язку історії педагогіки з предметами психолого-педагогічного циклу, про наближення проблем історії педагогіки до проблем теоретичної педагогіки, про підвищення прогностичної функції історії педагогіки [837, с. 6–7].

Отже, у досліджуваний період разом зі становленням історії педагогіки як науки формувалися і візії предмету і мети історико-педагогічної науки. Початково педагогіка майже повністю асоціювалася з історією педагогіки і навпаки. У 1860-х рр. з'явилося усвідомлення потреби професіоналізації дослідження минулого освіти та педагогічної думки, формування історії педагогіки як наукової спеціальності. На початок ХХ ст. у вітчизняній історико-педагогічній думці остаточно утвердилися погляди на дві групи завдань історії педагогіки: історико-пізнавальні – вивчення минулого освіти, виховання, педагогічних ідей; утилітарно-прагматичні – пошук у минулому ідей та форм, засобів і методів

едакації молоді, які доцільно використати для удосконалення сучасної педагогіки. Історію педагогіки визнано спеціальною наукою (Г. Попов). У радянській історико-педагогічній науці уже з 1920-х рр. утвердився утилітарно-прагматичний погляд на історію педагогіки. Українські вчені вели мову про перегляд попередніх педагогічних надбань задля виокремлення потрібних для розбудови радянської освіти елементів педагогічного знання. Значна увага приділялася ідеологічним завданням праці істориків педагогіки. Водночас аналізувалися проблемно-тематичні, методологічні, кадрові, інституційні проблеми історико-педагогічної науки, скликалися всесоюзні наради істориків педагогіки, у яких брали участь і українські вчені. Усе це засвідчило перетворення історії педагогіки в повноправну наукову дисципліну з визначеним предметом та завданнями досліджень.

6.2. Принципи історико-педагогічного дослідження у текстах українських науковців

Сцієнтизація української педагогіки, а відтак й історії педагогіки, починаючи з середини ХІХ ст., привела до формування у вітчизняних дослідників педагогічної минувшини чітких уявлень про конкретно-наукові засади вивчення минулого й креатування історико-педагогічного наративу. До них належать передовсім принципи об'єктивності, науковості, історизму. У радянський період розвитку вітчизняного історико-педагогічного наративу авторами постулювався й принцип партійності науки, що було наслідком впливу марксистської парадигми.

Відзначимо, що всі ці принципи базувалися на переконанні вчених у можливості досягнення ними істинного знання, причому в аристотелівському розумінні цього слова. Упевненість вітчизняних істориків педагогіки у пізнаваності зовнішнього світу, зокрема й минулого часу, формувалася на основі картезіанської гносеологічної позиції, згідно з якою визначальним у пізнанні є навколишній світ, раціональне осмислення якого людиною дає їй адекватне знання про реальність. Характерною у цьому ключі була гносеологічна рефлексія

М. Лавровського, яку він умістив у монографії «Про давньоруські школи» (1854): «Розповсюдження і удосконалення знань, і в сфері життя, і в сфері науки, відбувається за визначеними і незмінними законами, які керують духовною природою людини. Одне із загальних проявів цих законів полягає в тому, що знання розповсюджуються у напрямку від світу зовнішнього до внутрішнього, від світа предметного до духовного» [544, с. 15]. Зрештою, ця ж думка, але в іншій формі, була висловлена майже через століття радянським ученим Д. Елькіним (1940), який, посилаючись на класиків «марксизму-ленінізму», заявив, що людська свідомість – це відбиток об'єктивної реальності [1062, с. 32]. Пізніше «ленінську теорію відображення» постулював Б. Єсипов (1960), переконуючи, що «...дійсно наукові знання – це знання, що вірно, адекватно відображають об'єктивну дійсність» [367, с. 19]. За заперечення існування «об'єктивної істини» як відображення в свідомості людини «об'єктивної дійсності» у 1967 р. А. Алексюк критикував філософію прагматизму [15, с. 84].

Сформувавшись під значним впливом романтизму та позитивізму, український історико-педагогічний наратив середини XIX – кінця XX ст. був насичений концептами «історична істина» та «історична правда». Як зауважує І. Колесник, у східнослов'янській мовній свідомості поняття «істина» і «правда», з одного боку, тісно пов'язані, з іншого – мають протилежний смисл, зовсім різні конотації. У мовних практиках «істина» та «правда» диференціюються, бо перша вважається продуктом людського розуму, а друга – даром небес. «Істина» – одвічна, довершена, цілісна, «правда» – це істина у дзеркалі життя. Істина потребує пожертвування (нею можна пожертвувати), правді приносять у жертву інших. Правда – це дещо людське, тепле, сердешне; істина – природне, холодне, інтелектуальне. Отже, правда – від серця, істина – від розуму. Істина відбиває сутність речей, закон, закономірність, правда – лише конкретний випадок, істина – це загальні судження, правда – окремі судження про події та факти. Для східнослов'янської мовної традиції неприйнятні абстракції, властиві західному стилю мислення з пошуком істини, ідеї абсолютної істини. Слов'янська мовна

свідомість налаштована на внутрішнє, містичне, інтуїтивне пізнання суцього. Тож у ній поняття істини неначе приземлюється, перетворюється на правду. Відтак «правда» виступає як атрибут людського життя, «істина» існує в абстрактному світі. Тому в мовних практиках і свідомості правда поділяється на вищу правду, себто істину, та земну правду, котра в кожній людини своя [470, с. 80–81].

Попри окреслену ментально-семантичну різницю між зазначеними поняттями, у вітчизняному історико-педагогічному наративі вони використовувалися здебільшого як синонімічні. Ще М. Костомаров у статті «Історична правда і західно-російський патріотизм» та у відкритому листі до М. Погодіна (1860-ті рр.) закликав істориків піклуватися про зображення минулого у якомога дійснішому світлі, шукати «однієї істини» [505, с. 142–143], не жертвувати «суворістю істини» навіть заради патріотизму [503, с. 180]. Учений вів мову про істину як цінність, яка завжди висока і шляхетна. «Хіба істина може бути низькою? – запитував він. – Епітет «низький» придатний тільки для брехні. Будь-яка істина є шляхетною, високою постільки, поскільки вона істина, яким би незначним був предмет, до якого вона стосується» [503, с. 188].

Поряд з поняттям «істина» М. Лавровський активно послуговувався поняттям «правда» [543, с. 1; 544, с. 69; 545, с. 53]. Міркування І. Колесник пояснюють активне використання поняття «правда» М. Лавровським у його історико-педагогічному наративі. Воно природне – формально-логічна категорія «істина» у релігійній свідомості вченого набувала властивостей цінності – «правди». Звідси й закономірність застосування вченим поняття «справедливість» для ствердження правильних-правдивих-істинних тез, висновків, логічних конструкцій, доведень («І якщо справедлива думка...», «Якщо справедлива наша думка...», «При всій справедливості висновку...», «...сказане достатньо переконує у справедливості думки...» [544, с. 13, 107, 130–131] тощо).

Відтак подекуди вчений, шукаючи «істину», дошукувався «правди». Особливо це помітно в оціночних судженнях. Для прикладу, М. Лавровський наводив дві протилежні оцінки про Ніжинську гімназію вищих наук 1820-х рр.:

перша – осудлива – належить М. Гоголю, друга – схвальна – П. Кукольніку (обидва письменники були учнями цього закладу саме в той час). «Де ж правда?, – запитував дослідник у праці про історію Ніжинської гімназії й відповідав. – Правда, звичайно, в середній думці, яка примирює обидві крайнощі, правда в тому, що гімназія вищих наук була не блискучим, але і ніяк не глупим закладом, з безперечно обдарованим і відданим своїй справі педагогом на чолі, з наставниками, також не блискучими, але і не глупим, такими, які були в той час можливі і які складали більшість у всіх тодішніх навчальних закладах, не виключаючи університетів» [549, с. 54]. Орієнтація на пошук правди посередині між різними думками й оцінками, котра була виявом притаманної М. Лавровському поміркованості і, можливо, народної ментальності, виявлялася у творах вченого неодноразово. Зокрема, у праці про педагогічні твори Катерини II він закидав М. Монтеневі та Дж. Локкові те, що у «жарі своєї полеміки, вони не втримали рівновагу, не зберегли *золотої середини*, і, захопившись новизною своїх ідей, впали в крайність...» (курсив наш. – Авт.) [545, с. 56].

До «інтересів істини», «історичної правди і справедливості» апелював й Д. Багалій [48, с. 595; 56, с. 176]. Цим поняттям рясно послуговувався й С. Голубєв, який поділяв думку митрополита Платона, що «істина і безпристрасність є люб'язною властивістю історика». Водночас додавав: Але хто не знає, панове, що у нас в сучасний час робиться під знаменом хреста і іменем Христа?!» [244, с. 24]. Такою метафорою вчений указав, що історик навіть у прагненні до істини може піти хибним шляхом.

Натомість І. Франко на зорі своєї наукової кар'єри (1878) висловлював сумніви у здатності історика адекватно відобразити минуле. Послуговуючись концептом «історична правда» [966, с. 25], вчений все ж вів мову про партійність історії й відмовляв останній у змозі бути «безсторонньою» [964, с. 76]. Наголосивши, що історик є «сином певного часу, певного народу, вихованим у певних поняттях і поглядах», І. Франко (1882) вказував на залежність історіописання від епох і використав промовисту метафору будинку, який кожне

нове покоління різною мірою перебудовує відповідно до власних потреб і поглядів [964, с. 77]. Згодом учений, пишучи про творчість О. Терлецького (1902), наголосив, що партійний і публіцистичний характер праць є зайвим для історика [955, с. 60]. А в рецензії на студію Й. Краєвського (1904) І. Франко бачив завдання наукової критики встановити, наскільки змальований істориком образ епохи «відповідає дійсності», яку «неупередженим оком» можна відтворити на основі певного матеріалу [953, с. 33]. Тож учений, очевидно, не заперечував здатності історика реконструювати минуле. Набагато більшу певність у можливості дослідника бачити минулу дійсність демонстрував І. Юцишин, який у 1928 р. з приводу історико-педагогічної праці С. Сірополка наголосив: «Його погляди реальні, згідні з правдивими умовами життя нашої школи» [1070, с. 8].

Радянські історики педагогіки, спираючись на марксистське вчення, визнавали існування об'єктивної істини, історичної правди. Г. Жураківський у 1948 р. наголошував: «Історична правда, заснована на фактах і числах, завжди повинна стояти в центрі нашої уваги і бути суддею в наших історичних висновках» [374, с. 27]. М. Миронов (1958), зокрема, наводив слова В. Леніна про матеріалістичну діалектику, яка, безумовно, включає в себе релятивізм, але не зводиться до нього, тобто визнає відносність усіх знань не в розумінні заперечення «об'єктивної істини», а в розумінні історичної умовності меж наближення знань до цієї істини [652, с. 85]. Тож учений визнавав певну історично зумовлену релятивність людського знання, але при цьому був переконаний у можливості досягнення істини. М. Гриценко закликав дослідників «правдиво» висвітлювати й аналізувати риси передового педагогічного досвіду на окремих етапах розвитку школи в минулому і тепер [316, арк. 22].

Вітчизняні історики педагогіки доволі часто покликалися на *принцип об'єктивності*. Так, Д. Багалій наприкінці XIX ст. у праці про Г. Сковороду обіцяв керуватися «...виключно фактичними, документальними даними і тою обережністю в судженнях, яка обов'язкова для всякого об'єктивного історика. Ідучи таким шляхом, ми сподіваємося уникнути крайностей, можливих в оцінці

громадських і літературних діячів» [43, с. 1–2]. Як бачимо, для вченого об'єктивність полягала насамперед у зважених оцінках та характеристиках історичних діячів, а також фактів, подій, явищ. Зваженість, очевидно, полягала в бажанні дотримуватися тієї золотієї середини, про яку вів мову М. Лавровський.

Схоже розуміння об'єктивності було притаманне й І. Франкові. Пишучи біографію І. Федоровича (1884), учений декларував прагнення зайняти об'єктивне і наскільки можна справедливе для всіх партій і змагань становище [956, с. 12]. Подібно й С. Голубєв у 1907 р. говорив про свою «цілковиту об'єктивність» [244, с. 169], а думку щодо професора Ф. Тітова вважав «безпристрасною, об'єктивною» [244, с. 171]. Не заявляючи про власну об'єктивність, М. Маккавейський (1895) все ж ставив завдання встановити, зокрема, «об'єктивне значення» твору Дж. Локка «Думки про виховання» в загальному історичному розвитку педагогічної теорії [617, с. 135]. К. Харлампович, рецензуючи історико-педагогічну працю А. Ванчури (1926), віддав належне автору за об'єктивну оцінку фактів та пояснення їх причин, загалом «об'єктивний і спокійний» стиль книги [989, с. 141, 144]. У цілому зазначені вчені трактували об'єктивність як різновид оцінки, яку дослідник минулого зобов'язаний надавати з якомога повнішою елімінацією власного «Я».

Дещо інакший шлях забезпечення об'єктивності наративу бачив Ф. Тітов (1904), запевняючи, що для уникнення однобічності слід «строго слідувати джерелам і фактам» [912, с. 62–63]. Тож, на його думку, дотримання позитивістських процедур дослідження автоматично забезпечить об'єктивну позицію вченого щодо минулого. Пізніше схожу позицію продемонстрував Й. Скрутень (1922), який, аналізуючи розвідку А. Андроховича про історію «руського інституту» у Львові, визнав: опрацювання теми на основ джерел зазначеним дослідником проведено досить об'єктивно [438, с. 194]. Цю ж думку підхопив і радянський історик педагогіки А. Готалов-Готліб (1927), дорікаючи В. Іофе, котрий у своїй історико-педагогічній хрестоматії препарував і ретушував деякі тексти документів (зокрема, з «Утопії» Т. Мора викинув слова «священик» і

«князь»). «Такий підхід до джерел цілковито суперечить принципам об'єктивної науки. Будь-яке ретушування тексту веде тільки до спотворення істини...» [256, с. 276], – запевняв він.

Протилежні характеристики історико-педагогічних праць учені переважно критикували. Зокрема, С. Липковський (1895) побачив у статтях Г. Булашева з історії церковно-парафіяльних шкіл надміру піднесені оцінки зазначених освітніх закладів, відтак назвав його праці «стороннічими і мало цікавими для людей, що стоять здалека від згаданої емуляції» [824, с. 42]. Д. Багалій (1905) професору Харківського університету П. Буцинському закидав упередженість, суб'єктивізм і тенденційність, а також відсутність об'єктивності [41, с. 602, 603].

У 1960 р. О. Дзеверін зауважив, що чимало історико-педагогічних досліджень хибує на необ'єктивність, упередженість в оцінці і характеристиці педагогічних теорій та шкільної практики попередніх часів. Учений помітив схильність істориків педагогіки принижувати, або, навпаки, прикрашати ті чи інші здобутки минулого, критикуючи тенденцію до висвітлення історико-педагогічних фактів у «хвалебно-славословному стилі». Як приклад наводив працю І. Шевченка про радянську школу 1946–1950 рр., прочитавши яку, на думку О. Дзеверіна, можна зробити один висновок: у цей час освітньо-виховна робота була поставлена так бездоганно і чудово, що вже нічого більше ні робити, ні бажати не треба, а лише рівнятися на те, що було тоді [335, с. 30]. Відтак дослідник виступив проти зображення минулого школи і педагогіки «в солодкувато рожевому тоні», бо це означає «необ'єктивно підходити до вивчення минулого» [335, с. 31].

Тезу про те, що дослідження без об'єктивності перестає бути науковим, декларувала й О. Ясько (1974). Ведучи мову про глибоке вивчення спадщини педагогів-теоретиків, вона констатувала випадки, коли у працях того чи того педагога просто вишукують положення, які співзвучні певним сучасним напрямам. При цьому з достатньою глибиною не аналізується теоретичний доробок із певної проблеми в його сукупності і конкретності, суперечливості та

розвитку, не враховуються суспільно-історичні умови, в яких працював педагог-теоретик [1090, с. 9]. У міркуваннях О. Ясько помітною є деяка асоціація принципу об'єктивності з принципом історизму.

Не вирізнялися із загальної канви й погляди українських учених із діаспори. Як твердив Г. Ващенко (1965): «Одною з характеристичних рис правдивої науки є її об'єктивність. Якась політична теорія може бути використана з політичною метою, але коли науковець розв'язує якусь проблему, він прагне ствердити об'єктивну правду, намагається відбити об'єктивну дійсність, незалежно від того, як практичні діячі використовують його наукові досягнення» [128, с. 288]. Його слова про «об'єктивну правду» і «об'єктивну дійсність» нагадують висловлювання радянських істориків педагогіки, що можна пояснити добрим знанням Г. Ващенком педагогічної та історико-педагогічної науки СРСР. Однак якщо останні апелювали до об'єктивності і водночас партійності науки, то останній заперечував таке поєднання, вказуючи на шкідливість впливу «політичної теорії» на науковий наратив.

Попри декларації власної об'єктивності та її необхідності для функціонування й розвитку науки, вчені – історики педагогіки – подекуди вдавалися до квазіоб'єктивних (квазібезсторонніх) підходів. Як відзначає Н. Яковенко, квазібезсторонність сформувалася в умовах позитивістської історіографії, де утвердилося прагнення діяти за приписом римської юриспруденції, що вимагає вислухати докази обох сторін судового процесу. Насправді ж історії стерильної, «знезараженої від історика» не буває за означенням. Уважно перечитавши ритуальні переспіви «з одного боку – з другого боку», ми легко визначимо, на чий сторону схиляється історик [1074, с. 283].

Квазібезсторонність, мабуть, непомітно для себе, схвалював П. Юркевич (1871). Будучи вкрай скептично налаштованим до ідей Ж.-Ж. Руссо, він узявся підносити написану К. Раумером біографію французького мислителя, де автор, на думку українського вченого, «безпристрасно і разом з тим нещадно викрив *дивну і дику* особистість Руссо ... розбив цього ідола на друзки...» (виділено

П. Юркевичем. – Авт.) [1067, с. 6]. Як бачимо, об'єктивність (безпристрасність) і нещадна критичність у методологічних візіях П. Юркевича поєднувалися.

Квазіоб'єктивність, для прикладу, демонстрував Д. Багалій у праці про просвітницьку діяльність В. Каразіна (1892). Попри загалом схвальну оцінку діяльності та особистісних рис цього історичного героя, учений, намагаючись демонструвати відстороненість, узявся перелічувати й деякі негативні риси характеру В. Каразіна [52, с. 91]. А наприкінці статті Д. Багалій ще й запевнив у тому, що намагався подати не панегірик чи «похвальне слово», а матеріал для об'єктивного судження про заслуги В. Каразіна перед суспільством [52, с. 104]. Проте відразу дає підстави сумніватися у своїй об'єктивності, оскільки усі негативні оцінки В. Каразіна сучасниками назвав пересудами [52, с. 105].

Подібний підхід, але з перевагою осудливих характеристик помічаємо у праці М. Ястребова про історію педагогічної діяльності єзуїтів у Польщі та Литві (1869). Автор заявив про своє безпристрасне ставлення до єзуїтів і зокрема засновника ордену І. Лойоли [1085, с. 260–261], проте в подальшому наративі говорив переважно про негативні сторони педагогіки єзуїтів. К. Харлампович (1898) також поставив під сумнів свою об'єктивність, коли мова зайшла про навчання в школах єзуїтів. Начебто прагнучи показати позитивні і негативні сторони навчання у філософських класах єзуїтських колегій-академій, він до перших зарахував лише одне явище (розвиток «розумового горизонту» учнів), а до другого – уже три [992, с. 92]. Схоже становище помічаємо і в праці Ф. Тітова про минуле Київської духовної академії (1912). Автор в основному негативно описував наміри і дії Т. Чацького щодо організації освіти в Південно-Західному краї, однак, зіславшись на «справедливість», а отже, заради позірної об'єктивності назвав чимало позитивних особистісних якостей польського графа [911, с. 41]. Схоже змалював діяльність директора Самбірської учительської семінарії Ю. Ястржемського І. Филипчак (1938). Навівши чимало його негативних учинків, особливо антиукраїнського характеру, зрештою, зауважив, що той «положив великі заслуги як адміністратор школи» [935, с. 110–111].

У радянській історико-педагогічній науці поряд з принципом об'єктивності зазвичай згадувався *принцип партійності*. Входження його до наративу істориків педагогіки диктувалося вимогами панівного світоглядно-філософського (марксистського) та політико-ідеологічного дискурсу. Г. Іваниця у статті щодо розвитку історико-педагогічного знання (1926) заявляв, що на зміну старим історико-педагогічним концепціям «наука нової класи-будівника – пролетаріату – мусить висунути спроби власних концепцій, дати *свою* історію педагогіки» [413, с. 9]. Учений ще не декларував партійності педагогіки та її історії, але вже наголошував на потребі формування науки, яка б відбивала погляди панівного (як вважалося на той час) класу – пролетаріату. З одного боку, тут виявлялася марксистська теза про залежність ідеологічної надбудови від соціально-економічного чинника, а саме від панівного класу, з іншого – ще не проявилася думка про більшовицьку партію як єдиного репрезентанта інтересів пролетаріату.

Уже з 1930-х рр. в українському історико-педагогічному наративі радянської доби можна спостерігати закріплення принципу партійності науки. Звісно, робилося це за допомогою посилань на авторитети класиків марксизму. Так, М. Григор'єв (1933) писав, що К. Маркс і Ф. Енгельс боролися за «чистоту класово-пролетарської теорії» і дали щодо цього «зразок боротьби за партійність теорії» [263, с. 15]. І. Хаїт (1934) бачив цей принцип як завдання «нещадної очистки» науки від «контрреволюційних шкідницьких теорій» [984, с. 11]. А. Готалов-Готліб (1941) намагався побачити партійність навіть у поглядах французьких просвітителів XVIII ст. Він знаходив там «лівий фланг», «центр», «правіших». Досліджуючи працю просвітителя Шалоте «Досвід національного виховання або навчальний план для молоді» (1763), професор охарактеризував його як «план правих реформаторів освіти – правого крила французького Просвітництва» [257, с. 102]. Тож трактування принципу партійності спричинило певний потяг до пошуку партикулятивності педагогічних ідей минулого.

У перші роки після Другої світової війни увага до принципу партійності в науці зросла у зв'язку зі «ждановщиною». У цей час активізувалася критика

різноманітних праць, зокрема підручників з історії педагогіки М. Даденкова, Ш. Ганеліна і Є. Голанта, Є. Мединського. Серед закидів цим працям С. Чавдаров у 1947 р. виокремлював й «брак партійності, яка повинна відзначати наукові праці радянських вчених». Буржуазно-класове обличчя педагогічних ідей Платона, Й. Гербарта та Г. Спенсера, на думку професора, авторами висвітлюється вкрай несміливо або зовсім не характеризується. Крім того, він помітив, що вчення «марксизму-ленінізму» про виховання у критикованих підручниках з історії педагогіки подається як одне серед багатьох інших, а такий підхід, за його визначенням, є «антипартійним, антинауковим» [1034, с. 48].

У такому ж дусі була написана редакційна стаття «За більшовицьку партійність у педагогіці» («Радянська школа», 1948), де констатовалося: «...Серед наукових працівників педагогіки дуже слабо розвинута гостра більшовицька критика і самокритика» [377, с. 4]. Г. Жураківський (1948) запевняв, що справді курс історії педагогіки можна створити на основі принципу партійності при критичній оцінці наявних досліджень у сфері минулого педагогіки [374, с. 22]. Помітний вплив на радянську педагогічну науку справила стаття російського академіка М. Константінова «Про партійність в історії педагогіки» (1948). «Для радянських учених зрозуміло, що тільки більшовицька партійність робить їх працю цінним внеском у справу будівництва комуністичного суспільства. Якщо в підручнику чи дослідницькій роботі не проведено принцип партійності, вони позбавляються головного, того, що робить їх дійсними, такими, що активно вторгаються в життя. Тільки при послідовному проведенні принципу партійності можна створити той новий тип історико-педагогічного дослідження, який нам потрібен» [478, с. 52–53], – запевняв він, критикуючи праці з історії педагогіки за об'єктивізм, позакласові оцінки ідей і явищ, аполітичність [478, с. 53, 55, 57].

Пошук партійності і безпартійності став звичною справою в історико-педагогічному наративі. Так, Б. Керничний у рецензії на історико-педагогічне дослідження В. Кружкова про педагогічні погляди М. Добролюбова (1952) хвалив автора за «партійну пристрастність» [452, с. 49]. Значну увагу концептові

партійності в історико-педагогічній науці присвятив І. Пуха, зосередившись на аналізі праці «Матеріалізм та емпіріокритицизм» (1960). Услід за В. Леніним він рекомендував науковцям відкидати все, що пропонує аполітичну, незаангажовану ідеологічними процесами об'єктивність, бо наука є партійною [780, с. 17]. Принцип партійності, на думку вченого, вимагає критично переробляти і використовувати все найцінніше в культурі старого суспільства, не впадаючи в ідеалізацію минулого, боротися проти нігілістичного відкидання передових його досягнень [780, с. 21]. Подібні заклики з апеляцією до слів В. Леніна висловив і М. Гриценко у монографії про історію школи та педагогіки Українського УРСР, покритикувавши педагогічні праці 1920-х рр за безпартійність, об'єктивізм і соціологізм [315, арк. 263].

Розуміння принципу партійності поступово розширювалося завдяки екстраполяції на нього значення принципу історизму. Так, А. Піскунов (1977) писав: «Потрібно суворо дотримуватися принципу партійності, без перенесення із минулого сучасних поглядів і оцінок» [749, с. 66]. По суті, учений застерігав від презентизму, анахронізму, тобто тих помилок, недопущення яких, зазвичай, вважалося результатом застосування принципу історизму.

Власне *принцип історизму* сформувався в історико-педагогічній науці України ще на зорі її становлення. Він закономірно постав у рамках педагогічної науки, зміст якої у другій половині XIX – початку XX ст. становили здебільшого історико-педагогічні знання. Тож історизм сприймався вченими як природний механізм сприйняття і осмислення педагогічних проблем.

Дотримання принципу історизму, на думку вітчизняних істориків педагогіки, полягало в обов'язковому врахуванні (і наративізації) загальних умов та обставин, у межах яких відбувалося досліджуване та описуване вченим історико-педагогічне явище, подія, факт. Реалізація цього принципу забезпечувала можливість показувати явища, події, факти в більш широкому історичному контексті. З цього приводу М. Грушевський писав: «Принципи

історичної методології наказують, між іншим, кожду подію, кожний учинок оцінювати на тлі його оточення» [284, с. 15].

Найчастіше історизм утілювався у повсякчасній апеляції істориків педагогіки до обставин часу, «духу» епохи, характеру соціальних, економічних, політичних відносин, стану культури певної історичної доби. Саме в такому вигляді бачимо реалізацію принципу історизму в працях Г. Попова та В. Роднікова. Перший з них, наприклад, заявляв, що мета виховання «ставиться педагогікою в загальному і невизначеному вигляді. Але світогляд і життєрозуміння певної епохи показує, в якому сенсі потрібно представляти її» [770, с. 2]. Подекуди вчений відмовлявся від вертикального порівняння (епохи з попередньою епохою), а пропонував вдатися до горизонтальних зіставлень – тобто порівнювати явище з досягненнями того ж часу. Саме такий підхід він декларував при описі візантійського шкільництва [770, с. 137].

Наголошували на потребі погляду на явища крізь призму історії й західноукраїнські вчені. Зокрема, С. Томашівський (1906), ведучи мову про вчительство середніх шкіл Галичини середини XIX ст., акцентував необхідність здійснити цей опис «з пункту історичного бачення» [1130, с. 85]. О. Макарушка (1930), аналізуючи наміри польського уряду провести реформу середньої школи, наголошував на потребі її поважно і об'єктивно обмірковувати. Цього ж, на його думку, не можна зробити, не пізнавши історії середньої школи, її дотеперішнього значення та заслуг для людства [607, ч. 2, с. 8].

Особливого значення принцип історизму набув у радянській історико-педагогічній науці. Методологічну вагу отримала вимога В. Леніна «не забувати основного історичного зв'язку, дивитися на кожне питання з погляду того, як певне явище в історії виникло, які головні етапи в своєму розвитку воно проходило, і з погляду його розвитку дивитися, чим дана річ стала тепер» [Цит. за: 492, с. 43]. Постулювалася й думка Н. Крупської, яка в 1939 р. писала, що правильне вивчення історії приводить до більш глибокого розуміння «марксизму-ленінізму» [529, с. 3].

Як відзначив В. Космина, радянська методологія історії підпорядкувала принцип історизму цілком певній теорії – формаційній [497, с. 5]. Власне зверненням до суспільно-історичних умов формації в працях радянських істориків педагогіки передовсім реалізовувався історичний підхід. Так, услід за міркуваннями теоретиків марксизму Я. Ряппо (1927) стверджував: «Кожна доба утворювала свої організаційні форми з властивими їй завданнями і змістом. Так само й соціалістичне суспільство, відрізняючись від феодального й капіталістичного, творить свої типи установ і організацій, нав'язуючи з ними свої зв'язки, вливаючи до них свій соціалістичний зміст» [819, с. 30–31]. Тож саме пізнання цих установ і організацій, зв'язків і змісту у рамках кожної історичної доби (формації) дослідник уважав своїм завданням.

Спираючись на міркування В. Леніна, О. Дзеверін (1934) декларував історично-конкретну постановку кожного соціального питання. Цитуючи більшовицького теоретика, дослідник відзначав потребу розгляду будь-якого соціального питання (зокрема, про національне виховання школярів) лише в умовах постановки його у певні історичні рамки. А потім, коли мова йде про одну країну, слід ураховувати конкретні особливості, що відрізняють її від інших у межах однієї історичної епохи [331, с. 9]. Г. Жураківський дошукувався історизму навіть в авторів опрацьовуваних ними джерел. Зокрема, аналізуючи історію античної педагогіки (1940), побачив помилку давньоримського мислителя Квінтіліана у тому, що він намагався розглядати ораторів як «позаісторичне явище», тоді як усі вони, на переконання радянського ученого, – «плоть від плоті, кров від крові своєї історичної епохи» [375, с. 408].

У 1950–1980-х рр. радянські історики педагогіки продовжували дивитися на принцип історизму крізь формаційну теорію. Так, І. Колесник (1953) писав, що кожному суспільному ладові відповідає своя, властива тільки йому система виховання, покликана зміцнювати лад, на основі якого вона виникає [468, с. 60]. І. Батюк у 1959 р. наголосив на потребі конкретно-історичного підходу [71, с. 69]. С. Збандуто у 1960-х рр. вів мову про гуманізм, який за своїм змістом і формою

«історично терпить зміни» у відповідності зі змінами суспільних, виробничих відносин людей, а тому виділяв гуманізм античного світу, епохи Відродження, буржуазний, революційно-демократичний і пролетарський [320, арк. 93]. Як стверджував Ф. Фрадкін, вивчаючи процес виховання в різних суспільно-економічних формаціях, радянські вчені прагнули врахувати культурні та економічні умови країни, показати глибинні механізми впливу цих умов на процеси виховання і навчання, а вивчаючи історію ідей, встановити зв'язки між соціальними силами і породженими ними ідеями [947, с. 28].

Відзначимо й те, що позірне дотримання принципу історизму й водночас ідеологічно-сублімаційний підхід до педагогічних персоналій (підкреслення прогресивності деяких з них) у працях радянських учених інколи набувало гротескних форм. Так, редактори журналу «Радянська школа» в одній з редакційних статей (1958) заявляли, що найкращі представники старої педагогіки не могли відірватися від своєї дійсності [134, с. 4]. Але при цьому дослідники змушені були визнавати за ними значну прогресивність, уміння бачити завдання й ставити цілі, що виходили поза межі часу і епохи. Так, Б. Мітюров у 1964 р. вів мову про погляди С. Полоцького, стверджуючи, що він «дещо примітивно» уявляв процес пізнання, пояснюючи це історичними умовами. Водночас учений підкреслив, що вітчизняний мислитель XVII ст. випередив Дж. Локка у поглядах на певні філософсько-антропологічні проблеми [660, с. 23–24]. Пояснюючи «помилки» педагогів минулого історичними умовами (історичною обмеженістю), тобто з позицій історизму, історики педагогіки не замислювалися, що з погляду історизму «прогресивність» описуваних ними історико-педагогічних героїв видавалася алогічною, непослідовною.

Утвердження *принципу науковості* в історико-педагогічному наративі також відбувалося поступово, у тісному зв'язку з розвитком теоретико-методологічних рефлексій істориків освіти та педагогічної думки. У добу позитивізму науковість дослідження, на думку вчених, полягала у повноті використання джерельних даних, раціональній критиці, відсутності замовчувань, вибіркового ставлення до

джерел, паліативних висновків. Д. Багалій, зокрема, заперечував науковість одного з досліджень на підставі замовчування автором документальних даних та «уведення в оману читачів» [48, с. 595]. Учень М. Грушевського Е. Барвінський у рецензії на монографію Л. Фінкеля з історії Львівського університету (1895) відзначив притаманне авторові ретельне опрацювання джерел та увагу до деталей, назвавши це «докладнестею науковою» [67, с. 33]. М. Маккавейський у праці про педагогічні погляди Дж. Локка (1895) виступав за «всебічне наукове дослідження предмета» [617, с. 135], вочевидь претензійно вбачаючи реалізацію науковості у врахуванні усього розмаїття аспектів аналізованої проблеми.

Науковість історико-педагогічного наративу вчені окреслювали й шляхом відсепарування його від публіцистичного стилю. У 1904 р. Ф. Тітов, зауважив, що не слід забирати в історика право на публіцистику, але при цьому цитував І. Малишевського: «...віднімати право публіциста в історика було б не тільки несправедливо, але і скорботно. Це означало б підривати значення самої історії, покликаної вести нас до самопізнання. *Публіцистика в історикові губить свою ціну тоді, коли вона виступає в ньому не як безпосередній висновок із самостійного зображення явищ минулого, а як упереджене повчання, сформульоване на штучному підбиранні фактів і прикладів із минулого*» (виділено Ф. Тітовим. – Авт.) [912, с. 96]. Дотримання принципу науковості в уяві вченого поєднувалося з можливістю публіцистичного викладу, але зі збереженням наукових «канонів», які не допускали упередження та довільний підбір фактів.

Подібне бачення науковості знаходимо і в М. Грушевського (1906), який, рецензуючи працю І. Івакіна про повчання Володимира Мономаха, обвинуватив автора в ненауковості і дилетантстві через відсутність «наукового методу» і часткове опрацювання наукової літератури із зазначеного питання [592, с. 189]. В. Дорошенко, аналізуючи працю польського вченого Л. Яновського про Харківський університет (1912), закинув їй низьку «наукову вартість» з огляду на компілятивність, наявність запозичень із праць Д. Багалія, відсутність належних посилань [349, с. 211, 215]. С. Єфремов (1926) у рецензії на працю Д. Багалія про

філософа Г. Сковороду, навпаки, підкреслив науковість інтелектуального стилю автора, побачивши його у повноті опрацьованих джерел, застосуванні «строного наукового методу», критичності і обережності у висновках, виваженої полеміки з науковими опонентами [368, с. 346]. А. Кнот (1929) закидав історико-педагогічній праці львівського дослідника Й. Скочека велику поверховість, сполучену з недбалістю, суперечність висновків, голослівні твердження, а відтак назвав її псевдонауковою [1110, с. 572]. В. Сімович (1939) поділяв підхід С. Смаль-Стоцького до наукової праці, базований на гаслі «non multa, sed multum». Особливо наголосив на ретельності, глибині і системності наукових досліджень цього вченого. «Не кількість проробленого матеріалу мала своє значіння, а його – поглиблення, докладна і всебічна інтерпретація» [847, с. 13–14], – відзначав В. Сімович, розкриваючи водночас й власні візії на науковість дослідження.

У радянському історико-педагогічному наративі принцип науковості, звісно, визначався, марксистською парадигмою. Власне науковою вважалася праця, написана на основі головних засад «марксизму-ленінізму», тобто з урахуванням класового підходу, економічного монізму, формаційної теорії, комуністичної телеології тощо. З цього приводу характерним був приклад критики історичної школи М. Покровського, що знайшов місце і в журналі «Комуністична освіта» (1936). Ведучи мову про навчання історії в школі, редколегія видання обвинуватила відомого радянського історика в ненауковості підходів до поглядів на минуле, проте зважила, що наприкінці життя М. Покровський визнав ненауковість своєї історичної схеми, але відкинув докір, що вона антиленінська. «Але ненаукова схема не може не бути антиленінською» [135, с. 10], – резюмували автори статті «Викладання історії в нашій школі», підводячи до висновку про те, що справжня науковість формується лише в площині ідеологічних ідей. Значно пізніше (1971) С. Литвинов постулював думку О. Дзеверіна, який говорив про єдність наукового і партійного підходів до вивчення минулого і сучасного в галузі виховання [571, с. 106].

Поза тим, у радянській історико-педагогічній науці зберігалися й традиційні вимоги до наукових праць. Зокрема, А. Готалов-Готліб (1941) хоч і критикував одну з дисертацій західних істориків про просвітителя Шалоте за «вузький кругозір», неувагу до соціально-економічних та політичних умов часу, але визнавав велику старанність автора та значний науковий апарат його праці [257, с. 79]. Виступали вчені й проти догматизму в науці, який у часи «хрущовської відлиги» пов'язували з тиском культу особи Сталіна [868, с. 84]. О. Дзеверін (1960) наголошував: наука вимагає точності, вона не може миритися з довільним і хаотичним оперуванням цифрами та фактами [335, с. 29]. У 1971 р. І. Пуха та В. Юматов, рецензуючи монографію М. Ніжинського про А. Макаренка, серед її найбільш позитивних рис назвали доказовість, адже кожний висновок і рекомендація підкріплені переконливими фактами, прикладами [781, с. 112].

Принцип холізму – цілісного розгляду досліджуваної проблеми і предмету і в результаті цілісної наративної репрезентації дослідження, на думку вчених, актуалізувався з огляду на поширення ідей модернізму. На думку Л. Ваховського, який цитував П. Гречка, методології європейського модернізму властива тотальність, яка відображає деяку всеосяжну єдність, домінування цілого над частинами, центру над периферією та ін. [125, с. 63–64].

Одним із перших вітчизняних істориків, який відрефлексував необхідність цілісного вивчення минулого, був М. Костомаров. На початку 1860-х рр. він закликав усебічно дослідити минуле: міське і сільське життя, багатоманітні прояви громадської і родинної сфери, побут шляхти, духовенства, міщан і селян, релігійні, юридичні, моральні, економічні поняття та їх взаємопереплетення. Відтак пропонував досліджувати питання в цілості, а також окремо вивчати всі явища, що складають ціле, а потім знову розглянути їх у сукупності, провести паралель з історичним життям інших народів та «цивілізованих суспільства» – «тільки тоді ви зрозумієте істину, тільки тоді ви побачите справжнє місце, яке займали в дійсності ті явища, які вас особливо цікавлять, тільки тоді ви можете бути справедливі і цілком сумлінні у ваших судженнях і вироках» [505, с. 143].

Твердження М. Костомарова про дослідження питання в цілості, а потім вивчення окремих частин цілого й знову повернення до цілого є, по суті, зображенням принципу герменевтичного кола.

Пізніше П. Юркевич (1871), ведучи мову про історичний факт у педагогіці, наголошував на потребі його тлумачення, з допомогою якого ми повинні зрозуміти його приховані основи, зв'язок факту з цілим і загальним [1067, с. 2]. М. Бережков (1882) відзначав, що наука шукає єдності в багатоманітті [74, с. 3]. А радянська дослідниця О. Ясько (1968) запевняла, що без пізнання загального нема і не може бути справжнього пізнання особливого і одиничного [1089, с. 14].

Цілісний виклад наративного матеріалу цінувався вітчизняними істориками педагогіки. Зокрема, М. Маккавейський, вивчаючи творчість німецького педагога кінця XVI – початку XVII ст. В. Ратке (1893), дорікав останньому за відсутність цілісності і систематичності в його працях [614, с. 415]. Рецензенти праці С. Русової «Історія педагогіки в зв'язку з розвитком культури» (1920-ті рр.) помітили, що авторка уклала розділи, присвячені різним педагогічним системам, у хронологічному порядку, але без внутрішнього зв'язку між ними. Зауважили навіть невпорядкованість і хаотичність викладу матеріалу [1007, арк. 1, 3]. Учені, безумовно, прагнули бачити більш холічно змодифіковане дослідження.

Дослідник Г. Іваниця у рецензії на працю А. Фортунатова про історичний розвиток трудової школи (1926) вказав вдалу композиційність наративу, бо окремі нариси в межах розділів не справляють враження чогось одне від одного відірваного. «При накресленому, на початку книги, цільовому наставленні вони досить легко зв'язуються поміж себе, як органічно споріднені кільця в довгому ланцюжку систематичного досліджу» [412, с. 276], – зауважив учений. Подібно й О. Дзеверін, аналізуючи працю В. Савинця про І. Франка (1962), відзначив, що автор розглянув педагогічні ідеї українського генія не ізольовано, а в нерозривному зв'язку з практикою виховання й боротьбою педагогічних течій [329, с. 91]. Як бачимо, вимога холізму в межах історико-педагогічного наративу, по суті, трансформувалася у *принципи системності і когерентності*.

Зазначені принципи слугували основою для обґрунтовально-аргументаційних операцій. Останні відзначалися високим рівнем емпіричності та теоретичного узагальнення. Історики педагогіки використовували як абсолютне, так і порівняльне обґрунтування, будували свої міркування в межах емпіричної, теоретичної та контекстуальної аргументації. Серед способів емпіричної аргументації у вітчизняному історико-педагогічному наративі домінували приклади та ілюстрації, тобто індуктивні логічні елементи. Рідше вчені вдавалися до аналогії, вочевидь, розуміючи проблемність її застосування. У межах теоретичної аргументації вони активно послуговувалися дедуктивною та системною аргументацією. Системна ж аргументація особливо послідовно втілювалася українськими істориками педагогіки в радянську добу, що було спричинено домінуванням марксистського вчення. До методологічної аргументації науковці вдавалися нечасто, лише в умовах, коли розуміли, що тільки застосування одного методу буде найбільш оптимальним. Контекстуальна аргументація слугувала у працях вітчизняних дослідників педагогічного минулого додатковим, хоч подекуди й дуже яскравим засобом обґрунтування. Подібні способи аргументації історики педагогіки застосовували і при обґрунтуванні оціночних суджень. Щоправда, при цьому траплялося порушення ними «принципу Юма» (див. додаток К.3).

Серед методів дослідження вітчизняні історики педагогіки надавали перевагу історико-генетичному, історико-порівняльному, історико-типологічному методам. Рідше вдавалися до ретроспективного методу. Історико-системний метод більш виразно проявлявся в комплексних дослідження певних історико-педагогічних проблем й репрезентувався повнотою, цілісністю та когерентністю викладу наративного матеріалу. З доби романтизму не втрачав актуальності й метод емпатії та метод лексико-семантичного аналізу (див. додаток К.4).

Отже, для українських істориків педагогіки притаманною була переконаність у можливості досягнення істини в її кореспондентному розумінні. Учені часто апелювали до «історичної істини» та «історичної правди» у своїх

наративах. Вони покликалися передовсім на принцип об'єктивності під яким найчастіше розуміли незаангажовану позицію дослідника щодо фактів та власних суджень про минуле, обережність в оцінках, висновках, відмежування від однобічності, «сторонничості». У радянській історико-педагогічній науці поряд із принципом об'єктивності зазвичай декларувався принцип партійності, який вважався втіленням і об'єктивних, і наукових засад. Принцип історизму бачився істориками педагогіки необхідною умовою підходу до минулого освіти і педагогічної думки, й найчастіше втілювався у повсякчасній апеляції вчених до обставин часу, «духу» епохи, характеру соціальних, економічних, політичних відносин, стану культури певної історичної доби. Радянські ж історики педагогіки бачили історизм, насамперед, у реалізації формаційного підходу та обов'язковому врахуванні історичного контексту подій, явищ та фактів. Принцип науковості вченими трактувався і реалізовувався досить широко. Під ним розуміли сувору документальність, опертя на перевірені і достовірні джерела і факти, раціональну критику, відсутність замовчувань, вибіркового ставлення до джерел, паліативних висновків, компілятивності, неадекватних посилань тощо. Послідовно реалізовувався в історико-педагогічному наративі й принцип холізму, котрий подекуди вилився у відстоювання системності та когерентності.

6.3. Погляди вітчизняних дослідників на історико-педагогічне джерело

Джерельне знання в історико-педагогічному наративі становить винятково важливу складову, яка часто за масштабами представленості у тексті є панівною (у зіставленні з позаджерельним знанням). Уявлення вітчизняних істориків педагогіки про історико-педагогічне джерело формувалося разом з удосконаленням практик опрацювання джерел, зростанням методологічного рівня історико-педагогічної науки, прогресом в інших галузях наукового знання, насамперед історичного.

У період започаткування українського історико-педагогічного наративу в Європі активно розвивалося історичне джерелознавство. Як зазначають Я. Калакура та С. Павленко, у першій половині XIX ст. найповніше проблеми джерелознавства були розроблені у працях французького історика Ф. Гізо, професора Берлінського університету Л. фон Ранке та його учнів, які проголосили основним завданням історіографії фіксацію історичних фактів, що містяться в «першоджерелах», створених очевидцями або сучасниками подій. Основна увага приділялася дослідженню документів зовнішньополітичних інститутів різних держав, а методика джерелознавчого аналізу зосереджувалася здебільшого на зовнішній критиці джерел [441, с. 16]. Думки Ф. Гізо, Л. фон Ранке та інших метрів європейської історичної науки щодо опрацювання джерел були відомі українським дослідникам минулого.

Однак відзначимо, що у добу романтизму дослідники не завжди рефлексували над проблемою історико-педагогічного джерела. Зрештою й критика джерел перебувала на низькому рівні. Погляди вітчизняних учених на роль історико-педагогічного джерела для наукового дослідження з другої половини XIX ст. визначалися позитивістсько-сцієнтистськими підходами. Поняття «історичне джерело» в позитивістів трактувалося як пам'ятка минулого [94, с. 272]. На жаль, дослідники історії педагогіки у своїх текстах не часто вдавалися до визначень цього поняття. Відомо, однак, що А. Готалов-Готлібу 1927 р., писав: «Чи буде історик вивчати події минулих часів, правові відносини, літературу, релігію, філософські вчення чи педагогічні системи, все одно, – він змушений звернутися до *документів, тобто слідів, залишених думками і діями колись живих людей*» (курсив наш. – Авт.) [256, с. 263]. Наведене визначення, по суті, дослівно повторює номінацію, яку дали історичним джерелам відомі французькі історики і теоретики історії Ш. Сеньобос та Ш.-В. Ланглуа (1898) [553, с. 50]. Однак це й не дивно, з огляду на популярність їхньої праці «Вступ до вивчення історії» в Європі загалом та на українських землях зокрема.

Піетет до історичних джерел проявлявся майже у кожній історико-педагогічній праці Д. Багалі, С. Голубєва, І. Франка, М. Петрова та ін. Характерними були вислови Д. Багалія та Й. Скрутеня. Перший, акцентуючи на необхідності написання історії Харківського університету, звертався до тих, у кого можуть знаходитися рукописи щодо минулого освітнього закладу, просив передавати їх до архіву, наголошуючи, що «всяка крупиця буде корисна» [54, с. 314]. Й. Скрутень називав джерела «окрушинами світлої бувальщини» й засвідчував своєї ставлення до них з «належним пієтизмом» [766, с. 211].

Історики педагогіки саме джерела, а відтак і джерельні (а не позаджерельні) знання вважали основою історико-педагогічного наративу. Так, Д. Багалій стверджував, що історію можна «відтворити» за «писемними матеріалами» і «живими спогадами колишніх діячів» [46, с. 398]. Фундаментом історичної, наукової реконструкції він уважав саме джерела. У рецензії на дослідження Я. Абрамова про В. Каразіна (1891), професор зауважив, що автор «...познайомився з усіма *важливішими* джерелами і посібниками по вибраному ним питанню і на їх основі дав нам дуже жваво і тепло написаний нарис життя і діяльності В. Н. Каразіна» (виділено Д. Багалієм. – Авт.) [49, с. 569]. Львівський дослідник І. Созанський у 1909 р. вказував на появу публікацій матеріалів, «які будуть основою для будучого історика народного нашого шкільництва» [872, с. 153]. Характеризуючи педагогічні погляди С. Смаль-Стоцького (1939), В. Сімович, поміж іншим, зауважив, що «...історія потребує докладних джерельних студій» (виділено В. Сімовичем. – Авт.) [847, с. 3]. Тож саме джерельне знання вчені вважали первинним при написанні наукового наративу.

Цей погляд перейняли й дослідники історії педагогіки, які працювали в умовах радянської України. У 1930 р. Г. Жураківський, аналізуючи генезу освітньої діяльності «старої» Київської громади, писав: «Безперечно немає сумнівів, що тільки поглиблене вивчення першоджерел (на превеликий жаль, досить обмежених) може нас наблизити до остаточного розв'язання цього – надзвичайно важливого питання» [373, с. 125]. Цікаво, що дослідник, надаючи

вагу глибокому дослідженню джерел, оперував поняттями «наблизити» і «остаточне розв'язання». Якщо вживання другого свідчить про віру у здатність ученого ставити остаточну крапку у вивченні певної наукової проблеми, то використання першого поняття все ж говорить про неартикульовані сумніви Г. Жураківського щодо можливості досягнути такої мети.

У 1974 р. побачила світ стаття О. Ясько – одна з небагатьох спеціально присвячених історико-педагогічному джерелознавству студій. Науковець наголошувала на потребі підвищення рівня історико-педагогічних досліджень, зокрема шляхом вдосконалення методів джерелознавчого аналізу. Серед них виділяла конкретність історичного аналізу, реалізація якого залежить від вибору джерел дослідження, котрий повинен забезпечити оптимальне охоплення найбільш істотних фактів у всій їхній конкретності. Це можливо лише при відповідному доборі джерел і при певній цілеспрямованості їх аналізу [1090, с. 8].

Більшість українських істориків педагогіки виявляли переконаність у необхідності якомога *повнішого опрацювання джерел* щодо досліджуваної проблематики. Так, Д. Багалій декларував завдання описати діяльність і світогляд Г. Сковороди, «основуючись на *всій* сукупності вченолітературних праць» видатного філософа (виділено Д. Багалієм. – Авт.) [43, с. 1 – 2]. У статті про знайдені в архіві Міністерства народної освіти документи з історії Харківського університету, професор зазначив, що на основі цього «всестороннього документального матеріалу» є можливість представити одну зі сторінок університетського минулого «у всіх її характерних подробицях, з усіма її перипетіями» [47, с. 438].

В одній із праць С. Голубєв сформулював завдання вченого, який вибрав предметом свого дослідження минуле «західно-руських шкіл» кінця XVI – початку XVII ст. На його думку, воно полягає «у *найширшому ознайомленні з першоджерелами*» (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [239, с. 7]. Це завдання він поділив на три частини: 1) оглянути вже видані акти і матеріали, що стосуються досліджуваної епохи – «що, при доволі значній кількості цих видань (російських і

закордонних), причому більшою мірою багатотомних, справа дуже нелегка...»; 2) ознайомитися зі стародрукованими виданнями досліджуваного часу, при цьому воно повинно бути найбільш широке, тобто охоплювати не лише підручники, книги педагогічного змісту, але і всю багату тогочасну літературу: полемічні твори, панегірики, проповіді, надгробні промови, церковно-богослужбові книги. При цьому слід переглянути якомога більшу кількість одного і того ж видання, бо в них часто були різні за змістом присвячувальні передмови; 3) опрацювати якомога більше неопублікованих, рукописних матеріалів в архівах і бібліотеках [239, с. 7–8; 244, с. 77]. Таке завдання вчений уважав ідеальним: «Ідеали ж, як відомо, недосяжні: до них можна тільки до певної міри наблизитися, і міри цього наближення бувають різні» [239, с. 8]. Попри це учений наголошував, що сам він прагнув якомога більшого наближення до вказаного ідеалу [244, с. 77].

Потребу опрацювання якнайповнішої кількості джерел з певної проблеми відстоював І. Франко. У праці про життя і діяльність І. Федоровича (1884) він відзначив, що «Багате множество матеріалу», нагромадженого в архіві родового маєтку Федоровичів у с. Вікно, зокрема щоденників, записок і кореспонденцій (близько 5000 листів) дає можливість дослідити біографію історичного героя [956, с. 11]. При публікації матеріалів до історії українського шкільництва в Галичині у першій половині XIX ст. І. Франко відзначив, що зібрані ним джерела дають лише «частину образу руського нар. шкільництва», «рами образу», які мають заповнити джерела з австрійських архівів [963, с. 174–175].

На думку С. Голубєва, повнота використання джерельного матеріалу повинна забезпечити повноту розкриття досліджуваного питання. Говорячи про джерела до історії вищого навчального закладу у Києві XVII–XVIII ст., він констатував: «Нема чого й говорити, які дорогоцінні такі і їм однорідні свідчення для історика Київської Академії. Можливість віднаходження в архівах і книгосховищах подібних свідчень дає підстави сподіватися, що укладення й *достатньо повної історії* нашої *Almae Matris* ... не є вже такою безнадійною справою...» [241, с. 6–7]. Водночас недостатність джерельного матеріалу, на

переконавання історика, не дає змоги розкрити картину минулого. Констатуючи мізерність даних, які дійшли про Київську братську школу за 1615–1631 рр., С. Голубєв резюмував: «...представити, на їх основі, скільки небудь *повну картину* шкільного викладання і порядків в Київському братстві за означений час (1615–1631 рр.) немає можливості» (курсив наш. – Авт.) [236, с. 178].

Подібні міркування були і в Ю. Целевича, котрий у статті про історію галицького шкільництва (1881) нарікав на недоступність для нього архіву Львівського намісництва. На його думку, не маючи урядових документів і не заглянувши в них, не можна «представити рѣчь вѣрно и ясно» [1000, с. 138]. К. Студинський, пишучи про таємні організації серед вихованців духових семінарій в Галичині (1907), заявив, що завдяки здобутим в трьох архівах джерелам може подати «точний образ» досліджуваної проблеми [894, с. 54–55]. І. Пуха (1977) знайшов і опублікував низку архівних документів, пов'язаних із діяльністю Секретарства народної освіти на чолі з В. Затонським. Відтак учений сформулював завдання для науковців – повністю зібрати такі документи в архівах України і проаналізувати, що, на його думку, допоможе всебічного відтворити одну з перших сторінок в історії становлення освіти в УРСР [778, с. 105].

Звісно, вчені розуміли всю важкість опрацювання повного комплексу джерел, особливо в контексті значних за проблематикою досліджень. Відтак поступово в істориків педагогіки визрівала й думка, що історико-педагогічний текст можна написати і без повноти джерел. Один із рецензентів праці «Досвід історії Харківського університету» дорікнув Д. Багалієві щодо недостатньої повноти архівних джерел. Відповідаючи на закид, професор зауважив, що «автору безсумнівно належить право самому ставити собі завдання *в тих чи інших межах, а ці межі визначають в свою чергу коло джерел* (виділено Д. Багалієм. – Авт.)» [50, с. 621]. Крім того, науковець відзначив неможливість опрацювання всіх джерел з історії університету навіть в архіві цього закладу: величезна кількість паперів та відсутність їх наукового огляду не дають змоги для систематичної праці, тож це «не під силу одній людині» [50, с. 622].

Підкреслюючи цінність джерел, історики педагогіки часто наголошували на потребі *використання оригінальних, неперекладених творів*. Зокрема, Г. Жураківський у 1926 р. запевняв, що, говорячи про педагогічні погляди того чи іншого письменника древності, він по змозі спирався на його оригінальні твори. Водночас висловлював упевненість, що тільки справжні слова письменника можуть дати відчутти дух епохи та оригінальність думки, а тому він прагнув у своєму викладі бути якомога ближче до «справжніх текстів» [376, с. 3].

На схожих позиціях щодо необхідності використання оригінального джерела перебували і В. Міяковський та А. Готалов-Готліб. Перший, публікуючи чернетку записки кирило-мефодіївця В. Білозерського про сільські школи (1924), зберіг правопис оригіналу і переніс навіть помилки, примітки та закреслення [662, с. 127]. А. Готалов-Готліб услід за академіком П. Виноградовим уважав, що «будь-який переклад є тлумаченням». Формування доброго перекладу, на його думку, завдання доволі нелегке, бо перекладач повинен не тільки володіти мовою оригіналу і тією, на яку перекладає, але й бути близько знайомим із дисципліною, якої стосується документ. Відтак переклади історико-педагогічних джерел він вважав «документами другої руки; вони пройшли через подвійну призму критики тексту і тлумачення перекладача» [256, с. 264]. На цих поглядах, вірогідно, позначилися герменевтичні ідеї В. Дільтея.

Серед використовуваних джерел у вітчизняному історико-педагогічному наративі превалювали, звісно, писемні джерела. Проте з розвитком джерелознавства до поля зору істориків освіти потрапляли й інші джерела. Так, С. Голубєв для встановлення певних фактів використав гравюру, яку архідиякон Київської митрополії І. Мигура подарував ректору Могилянської академії Г. Одорському на честь призначення останнього батуринським архімандритом 1 травня 1704 р. На основі цього С. Голубєв установив, що у 1705 р. Г. Одорський уже не був ректором, як про це писали деякі дослідники [241, с. 7–8].

Збираючи джерела до історії Харківського університету, Д. Багалій на початку ХХ ст. значну увагу приділяв портретам, фотографіям (у тому числі й

перезнімкам портретів) професорів, працівників закладу, розгорнувши масштабну пошукову роботу [1013, арк. 1 зв; 1014, арк. 3]. На засіданнях Харківського історико-філологічного товариства (1905) він наполягав на перевірці автентичності портретного зображення колишнього попечителя Левшина та професора Діллона [1015, арк. 1 зв; 1016, арк. 1 зв]. М. Ніжинський у монографії про педагогічний шлях А. Макаренка (1967) навів нові джерела – малюнки зі студентських років педагога. На звичайній листівці А. Макаренко зобразив себе голодним цуцням, яке вчепилося в обгризену кістку, і зробив напис «Макаренко Антон», а поруч намалював маленьку мишку, яка тягнеться до цієї кістки, і написав «Фітільов Митрофан» [688, с. 24]. На жаль, учений не зробив спроби дати психологічне пояснення такому сюжету.

Зрідка історики педагогіки використовували речові джерела, але переважно у дослідженнях більш древніх часових пластів. Зокрема, І. Павловський у статті з історії ремісничої школи в Чернігові (1904) зауважив, що писемних матеріалів про зазначений заклад після 1811 р. не збереглося. Проте в губернаторському домі у Полтаві він знайшов стіл і крісла з карельської берези, які були виготовлені майстрами ремісничого училища в Чернігові у 1818 р. [717, с. 12]. Тож вказав на існування школи і в пізніші часи. Г. Жураківський описав давньогрецьку вазу, на якій були малюнки, присвячені грецькій школі. Він підтримав припущення, що на одному із них зображено раба-педагога [376, с. 37 – 38; 375, с. 52, 54]. Пізніше С. Бабишин (1973) у праці про освіту Київської Русі вів мову про знайдене під час археологічних розкопок у Любечі пряслице з надряпаними буквами й трактував його як джерело, що вказує на домашній спосіб завчання букв: учениця вечорами займалася прядінням, час від часу повертаючи пряслице вгору і перевіряючи своє запам'ятовування тієї чи іншої букви [37, с. 25]. Однак, з огляду на інформаційну обмеженість, речові джерела в історико-педагогічних працях виконували здебільшого допоміжну роль.

Серед писемних джерел значна частина істориків педагогіки особливої ваги надавала *архівним документам*, які ще не були введені до наукового обігу. Для

прикладу, С. Голубєв у своїх працях неодноразово підкреслював факт використання ним не відомих раніше рукописних джерел. У статті про побутове життя Києво-Могилянської академії XVIII ст. (1889) учений, зокрема, відзначив, що працював у місцевих архівах Києва (лаврському, києво-видубецькому, центральному при університеті св. Володимира, консисторському), де зробив витяги і зняв копії з понад 200 документів [245, с. 2]. Ведучи мову про фонд документів «Справи Малоросійські» в Архіві МЗС Російської імперії (м. Москва), С. Голубєв в одній із праць (1901) зауважив, що справа № 39 *«далеко дослідниками ще невикористана»* (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [237, с. 56 прим.], а в іншій (1900) – що з неї опубліковано всього декілька документів, інші ж досі залишаються необнародуваними і невикористаними, але вони мають *«доволі важливе історичне значення»* [242, с. 187].

У рецензіях на праці істориків шкільництва С. Голубєв особливу увагу звертав власне на віднайдені авторами і введені в науковий вжиток раніше не відомі документи. Зокрема, у рецензії (1906) на відому працю К. Харламповича про західно-руські школи кінця XVI – початку XVII ст., науковець похвалив автора за те, що той опрацював багато архівного матеріалу хоча й не зробив значних відкриттів. При цьому висловив жаль, що К. Харлампович не переглянув архіви Львівського Ставропігійного інституту. *«У... російських архівах і бібліотеках автору доводилося збирати потрібний для нього матеріал по крупницям, у Львові ж він міг знайти його у великому багатоманітті»* [239, с. 8], – зауважив С. Голубєв. Рецензуючи дисертацію Д. Вишневського про історію Києво-Могилянської академії першої половини XVIII ст. (1900), учений бурхливо відреагував на зауваження автора, що в Архіві МЗС у Москві майже немає матеріалів щодо Київської академії. У відповідь С. Голубєв навів номери справ, де, за його словами, знаходиться багатство біографічних свідчень [241, с. 5].

Також І. Франко відзначав необхідність збирання і публікації джерел, насамперед архівних матеріалів. Відомому історикові о. А. Петрушевичу він дорікав *«повним браком архівних студій»* [969, с. 298]. Публікуючи документи з

історії освіти Галичини, дослідник зазначив, що вони залишають відкритими низку питань із минувшини українського шкільництва. На його думку, повну відповідь можуть дати лише архіви [963, с. 175]. У рецензії на працю К. Харламповича про Острозьку школу І. Франко закликав дочекатися нових документів і висловлював сподівання, що їх надасть публікація родинних архівів Сангушків та Острозьких [951, с. 83].

Пієтет до архівних документів виявляв і О. Кониський, за використання яких схвалив книгу Д. Протопопова про історію Санкт-Петербурзького комітету грамотності (1898) [702, с. 37]. Аналогічну позицію займав і закарпатський дослідник Ю. Ревай (1928). Він зауважує, що на питання про відсутність руських шкіл в Підкарпатті перед Першою світовою війною можна буде відповісти, коли знайдеться той, хто візьме завдання переглядати «старѣ архівы, в яких певно, що знайдеться розвязка сеѣ таємницѣ» [1066, с. 253]. Тож він особливі надії покладав саме на архіви (архівні документи) як шлях до розв'язання історичних таємниць.

Радянські дослідники також акцентували на вагомості опрацювання саме архівних документів. Так, Г. Жураківський у 1940-х рр. говорив про потребу «вивчення необробленої ниви» – «сирих матеріалів», які зберігаються в «наших архівах», хоча вважав цей шлях довгим і посильним лише для спільних праць багатьох дослідників [1009, арк. 1]. Б. Мазурмович (1956) критикував історико-педагогічне дослідження І. Шульги за невикористання архівних матеріалів [605, с. 53]. А І. Наумченко (1969) відзначив монографію Б. Мітюрова про розвиток педагогічної думки в Україні (XVI–XVII ст.) за багатство використаного архівного матеріалу [683, с. 109]. Учені неодноразово наголошували, що використовували ті чи ті архіви, бо, як писав І. Грушкевич (1957) про опрацювання архіву письменника і педагога С. Васильченка, там зберігається цікавий матеріал, який відображає думки досліджуваного героя [297, с. 40].

З іншого боку, деякі відомі історики педагогіки майже не послуговувалися архівними джерелами. Для прикладу, М. Маккавейський здебільшого опрацьовував відомі праці тих чи тих педагогів, релігійних діячів, а також Старий

і Новий Заповіти. Зрідка він використовував такий вид джерел, як спогади, зокрема у праці про К. Ушинського [608, с. 11]. М. Залізняк (1913) зауважив, що науковець, який захоче дати всесторонню історію середньої освіти в Росії у пресі, спогадах і навіть белетристичних творах знайде «безконечно більше матеріалу», ніж в архівах самого Міністерства народної освіти [389, с. 185]. Схожі міркування висловив М. Возняк, зазначивши, що дослідник минулого українського шкільництва обіпре свою працю на архівах різних установ, але в таких матеріалах мало знайдеться подробиць про життя людей, які можуть дати, зокрема, спогади [153, с. 217]. Бачимо, що вчені не відкидали вагу архівних матеріалів, проте все ж акцентували на джерелах іншого типу і походження.

Специфічними у цьому плані були позиції радянських істориків педагогіки. У 1963 р. О. Мазуркевич у монографії про педагогічну діяльність Х. Алчевської запевняв, що до архівів і книгосховищ у СРСР відкрито якнайширший доступ [598, с. 3]. Однак це була неправда. З огляду на політично обумовлену недоступність багатьох архівних матеріалів, по суті, закритість архівів, радянським ученим доводилося говорити про правильне використання архівних матеріалів як одну з головних вимог до історико-педагогічного дослідження, але при цьому заявляти, що накопичення матеріалів не слід перетворювати у самоціль, засіб створення враження про глибоку науковість. Зазначену думку висловила О. Ясько (1974), визнаючи, що опрацювання архівних документів – одна з необхідних умов серйозного дослідження. На її думку, історики педагогіки повинні досконало оволодіти основними досягненнями сучасного архівознавства і методикою роботи над архівними джерелами. Водночас науковець вказувала на зародковий стан «педагогічного архівознавства» [1090, с. 11].

Відзначимо, що ставлення до джерела як до місткості історичної істини та надання більшої цінності архівним джерелам є характерним для історико-педагогічної науки явищем. Метафоричність цього поняття (джерело – потічок чистої цілющої води), як зауважив Є. Топольський, наперед імпліцитно формує майже у будь-якого дослідника ставлення до «історичного джерела» як до

резервуару чогось чистого (джерельна вода), а відтак – істинного. Трактуювання джерел як вмістища істини він називав «міфом історичних джерел» [920, с. 332].

Увага до архівних документів зумовлена стереотипом про наявність в архівах значної кількості невідомих науці документів. Історики педагогіки цінували нові джерела, уперше введені до наукового обігу в певному наративі. Саме тому вони часто підкреслювали це у своїх працях. Так, М. Петров у студії про Київську академію у другій половині XVII ст. (1895) підкреслив, що зміст королівського привілею 1635 р. для Могилянської колегії не був відомий «попереднім історикам Київської Академії» [740, с. 4]. Так само відзначив, що знайшов декілька нових рукописних посібників з цієї школи у бібліотеках Києво-Михайлівського монастиря, Київської духовної семінарії і Мелецького монастиря на Волині [740, с. 5]. О. Назаревський (1928) у статті про «березневий рух» київських студентів 1878 р. наголосив, що користувався неопублікованими архівними матеріалами [674, с. 107]. Подібно й О. Мазуркевич (1965) підкреслював віднайдення ним неопублікованих архівних документів про педагогічну діяльність М. Алчевського [597, с. 28].

На це ж особливо вказували рецензенти історико-педагогічних праць, підкреслюючи наявність або ж відсутність у них не відомих раніше документальних матеріалів. Так, М. Кордуба (1895) закидав Н. Мухіну недостатнє використання матеріалів архіву Київської духовної консисторії та Центрального архіву при університеті св. Володимира [485, с. 36]. Водночас вказав на наявність нових і цікавих документів у праці М. Барановського [593, с. 49]. С. Грущенко (1898) визнавав чималий внесок В. Серебренникова до «скарбниці історичного матеріалу», на підставі якої незабаром можна буде повністю змалювати життя Києво-Могилянської академії. Проте дорікнув за невикористання так званих «указних книжок київської консисторії», де разом з указами Синоду траплялися різні додатки, а в них чимало разів згадувалася академія [298, с. 26–28]. Рецензенти підносили новизну документів в історико-педагогічних працях Д. Багалія (1895, 1897 рр.) [115, с. 39; 116, с. 40], А. Лебедева (1895) [286, с. 62],

М. Петрова (1897) [712, с. 15], К. Харламповича (1898) [1064, с. 19], С. Голубєва (1902) [829, с. 23], М. Ніжинського (1958, 1962 pp.) [652, с. 84; 701, с. 87], М. Грищенка (1961) [1038, с. 90] тощо.

Характеризуючи *способи використання джерел істориками педагогіки*, відзначимо, що вони, як і більшість науковців, застосовували чотири основні способи використання джерела для побудови історико-педагогічної праці:

1) наведення повного тексту писемного джерела. Так, Д. Багалій у тексті наукового наративу час від часу публікував повні тексти джерел. Для прикладу, навів лист В. Каразіна [54, с. 307–310], написані французькою мовою доноси на професора Й. Шада та рецензії на його твори [56, с. 177–183], звернення міністра освіти А. Голіцина [56, с. 186–189] та ін.). Ведучи мову про результати роботи в архіві Міністерства народної освіти у 1899 р., він підкреслював, що ознайомився з усіма потрібними документами та скористався ними «переважно в цілому вигляді і тільки частково у витягах» [47, с. 437].

Подібну практику бачимо у статті І. Франка «До історії освіти в Галичині» (1893), де повністю опубліковано один документ – скаргу селян с. Залуччя городенському декану щодо утисків з боку місцевого поміщика через школу від 29 жовтня 1840 р. [649, с. 162–164], а також у «Матеріялах до культурної історії Галицької Руси XVIII і XIX віку» (1902), в яких значну кількість джерел подано суто мовою оригіналу (латинською, польською, німецькою, церковнослов'янською), зокрема й латиномовний статут просвітницького товариства священиків у Перемишлі [972, с. 259–272].

Головним аргументом для публікування джерела в тексті наративу була його «новизна», прагнення оприлюднити раніше не відомий дослідникам матеріал. О. Назаревський (1928), пишучи про студентські заклоти в Києві 1884 р., навів одну зі студентських відозв «як досі ніде неоголошену» [677, с. 230]. Г. Паперна та Ф. Науменко (1948) опрацювали і вперше ввели до наукового вжитку раніше незнану статтю А. Макаренка «Досвід методики роботи дитячої трудової колонії» [724, с. 35–36]. Чимало невідомих документів про

діяльність Х. Д. Алчевської опублікував О. Мазуркевич [599]. О. Дзеверін у 1957 р. оприлюднив не відому раніше статтю Т. Лубенця [338, с. 63–65], а через рік – статтю А. Макаренка [334, с. 70–71]. Інші мотиви були в редакції журналу «Радянська школа», яка в 1957 р. опублікувала дві статті В. Леніна про питання шкільництва. Їх незадовго перед тим було виявлено і вперше опубліковано мовою оригіналу в журналі «Исторический архив». Натомість український часопис здійснював їх першу україномовну публікацію [117, с. 3–6].

Траплялися й винятки: І. Филипчак у праці про історію школи в Гордині (1937) майже повністю подав спогади про навчання в ній письменника А. Чайківського [937, с. 56–60], попри те, що вони раніше були опубліковані. Повторна публікація зазвичай виправдовувалася тим, що попередня була неповною або з цензурними купюрами. Саме так пояснив П. Кудрявцев (1927) публікацію вже виданих колись спогадів О. Новицького [533, с. 174]. Подібно й Ф. Науменко (1963) опублікував вірш І. Борецького «До чительників», зіславшись на те, що у попередніх виданнях (зокрема Б. Мітюровим) твір подано неповністю та ще й з коректорськими і текстовими помилками [682, с. 48–49]. Однак у випадку з І. Филипчаком маємо інший приклад – повторна публікація документа поміщена з деякими скороченнями.

Відзначимо, однак, що практика цитування джерел повністю, без належного наукового опрацювання, викликала й заперечення. Зокрема, І. Франко, аналізуючи монографію о. А. Добрянського (1893), дорікнув останньому, що у праці «друкуються архівні документи *in extenso*» [958, с. 227]. С. Томашівський у рецензії на працю Е. Харкевича з історії академічної гімназії (1903), констатував, що чимало документів подано «*in crudo*». Відтак зазначив: «Форму цитування жерел, або й літератури *in extenso*, треба назвати похибкою» [828, с. 37]. Усе ж ця форма й далі траплялася у вітчизняному історико-педагогічному наративі, прикладом чого, є стаття М. Гніпа (1930), де подано весь текст низки документів про діяльність школи В. Лесевича [230, с. 127–130], але без будь-яких додаткових пояснень та інтерпретацій;

2) цитування частини (або частинами) документа. Зокрема, І. Франко (1893) частинами цитував меморіал графа К. Красицького у справах селян, складений для Галицького сейму 1842 р. Він подав ту частину, яка стосується питань освіти «хлопів» й переклав її російською мовою для журналу «Київська старовина» [649, с. 160–161]. Публікуючи у 1902 р. такі історико-педагогічні джерела першої половини ХІХ ст., як рукописні підручники, вчений також подавав лише їх частини. Зокрема, описуючи курс посібника «Богословіє нравственности», він зазначив, що буде подавати не весь текст (тим більше, що він двотомний), а лише уривки, які найбільше репрезентують цей твір [978, с. 281].

3) цитування окремих фрагментів – думок, тез, висловів. Наводити приклади цього способу використання джерел можна безліч.

4) переказ джерела власними словами. Для прикладу, польський дослідник Ф. Кручек переказав проект реформування школи в Хелміні, який розробив пізньосередньовічний педагог Я. Гоппе у 1554 р. [1113, с. 16–22]. І. Франко переповів зміст губерніального наказу від 13 червня 1820 р. про встановлення оплати інспекторам за візитації шкіл, декілька губерніальних розпоряджень, інтиматів та куренд перемишльської та львівської консисторій щодо шкіл і учителів [963, с. 235, 239–240, 248–249]. Прикладом переказу змісту документа є й «спис» книжок учнівської бібліотеки Дрогобицької гімназії за 1873–1874 рр. [980, с. 16–19]. Зауважимо, що подекуди переказ джерел (із вкрапленням маленьких цитат) зумовлювався об'єктивними обставинами. Зокрема, при публікації куренди львівської консисторії про слабкі успіхи шкіл, їх причини та способи усунення недоліків (29 грудня 1816 р.) учений зазначив: «Ся куренда писана по латині, та копіст очевидно не розуміючи латинської мови переписав її з такою масою блудів, що реконструкція тексту являється неможливою. Тим то подаю лише зміст сеї куренди, на скільки можу вирозуміти його» [963, с. 192].

Зазначені способи, особливо другий, третій і четвертий, зазвичай поєднувалися у наративі вчених. Часто траплялося, що одне й те ж джерело дослідники подавали кількома способами. Для прикладу, І. Свенціцький у 1907 р.

опублікував «табелю пильності» учнів школи с. Дунайгород на Поділлі, яку склав учитель Г. Татомир 20 лютого 1789 р. Дослідник частково цитував частинами, частково – окремими рядками, а частково переказував документ [839, с. 172].

Поступово в історико-педагогічній науці склалася традиція публікації джерел, а відтак постали й рефлексії щодо належного археографічного представлення документів. Оригінальне бачення археографічних правил сформував С. Голубєв (1884), висловивши побажання, щоб при виданні давніх документів вони не тільки друкувалися, але й усебічно вивчалися [240, с. 11]. Згодом він наголосив, що завдяки усесторонньому вивченню джерел, на думку С. Голубєва, передовсім визначається їхня *«історична значимість»* (виділено С. Голубєвим. – Авт.), а звідси з'являється можливість: 1) виділити із них основні, які мають найбільше історичне значення; 2) згрупувати навколо останніх (у примітках до них) більш чи менш значні витяги з інших однорідних ненадрукованих документів меншої історичної ваги, наскільки це потрібно задля доповнення і висвітлення основних документів; 3) використати для цієї мети й надруковані матеріали [244, с. 179–180; 431, арк 2]. С. Голубєв вважав, що таким чином можна дати з певних досліджуваних питань цілісну і яскраву документальну картину, що не можна досягнути простим друком документів.

Відзначимо, що запропонований С. Голубєвим спосіб публікації історико-педагогічних документів схвально оцінювався рецензентами, зокрема П. Колотнечею (1901) та С. Томашівським (1902) [711, с. 22–23; 829, с. 23–24]. Однак у наступні десятиліття формування українського історико-педагогічного наративу ніхто з учених не використовував такий спосіб публікації джерел.

Характеризуючи методику опрацювання джерел, яку застосовували українські вчені в історико-педагогічному наративі середини XIX – початку XX ст., слід зазначити, що найчастіше використовували такі елементи зовнішньої критики джерел: місцезнаходження, матеріальна основа, мова, датування часові обставини його появи, авторство, адресованість, класифікація, репрезентативність (див. додаток К.1). Серед механізмів внутрішньої критики історико-педагогічного

джерела вчені найчастіше використовували визначення достовірності джерела через вказівку на специфіку його виникнення, через аналіз можливостей автора адекватно відобразити дійсність і шляхом експлікації його мотивів, через підтвердження тверджень одного джерела свідченнями іншого, пов'язаного з попереднім локаційно, хронологічно, тематично та ідейно, через здійснення педагогічної критики поглядів автора історичного джерела (див. додаток К.2).

Отже, вплив історико-джерелознавчих студій привніс до історії педагогіки позитивістське розуміння джерела як пам'ятки минулого, документів – слідів, залишених думками і діями людей. Водночас на формування українського історико-педагогічного наративу справив вплив і притаманний для позитивізму пієтет до історичних джерел. Джерела трактувалися як резервуар історичної істини, а здобуті з джерел знання вважалися основою історико-педагогічного наративу. Відтак учені виступали за якомога повніше опрацювання джерел при дослідженні певних проблем, наголошували на потребі використання оригінальних, неперекладених документів, надавали перевагу писемним джерелам, особливо архівного походження.

6.4. Категорія «факт» в українському історико-педагогічному наративі

Головним завданням критики джерел дослідники історії педагогіки вважали встановлення фактів. Увага до факту, його наукова цінність особливо зросла в добу позитивізму, коли встановлення фактів та їх індуктивний аналіз проголошувалося головним завданням науки. Зокрема, М. Маккавейський повторив думку англійського позитивіста Дж. С. Мілля: факти – не справа мистецтва: ними відає наука [608, с. 62].

Чимало вчених перейнялося ідеєю факту як фундаменту науки. Ще М. Лавровський у своїх працях критикував тих учених, які виявляли «зневагу до факту і принесення його в жертву своїй фантазії» [543, с. 41], й наголошував, що «факти і цифри – непримиренні вороги для надто розгаряченої фантазії» [543,

с. 33]. Пізніше й Д. Багалій в одній зі своїх історико-педагогічних праць говорив про необхідність «поваги до факту» і змальовував сумні наслідки «зневаги до факту» [57, с. 147]. Недаремно О. Оглоблин у спогадах називав Д. Багалія істориком, який твердо стояв на «ґрунті фактів» [704, с. 95]

Українські дослідники педагогічної минувшини розуміли зв'язок історико-педагогічного джерела і факту. Серед них подекуди можна було спостерігати тверду певність у фактологічному змісті джерела, що подекуди призводило до змішування цих понять. Зокрема, в одній із статей (1871) М. Лавровський наголосив, що зроблені ним висновки спираються на факти, «які містяться в офіційних документах» [542, с. 58]. Дискутуючи з одним із дослідників, М. Лавровський зауважив, що твердження цього автора не співвідносяться з «жодними фактами, рукописними чи навіть друкованими», вступають у суперечність із фактами, а відтак декларував обов'язок привести хоч декілька «фактичних доказів» на користь своєї думки [543, с. 12–13]. Бачимо, що вчений декілька разів ужив слово «факти» у контексті джерел, причому теза «факти рукописні і друковані» прямо вказує на ототожнення факту і джерела. Словосполучення «фактичні докази» засвідчує розуміння факту як чогось істинного, незаперечного, імперативного, що саме по собі є доказом.

Подібно й І. Франко (1893) зауважив, що на підтвердження своїх слів про негативне ставлення шляхти до народного шкільництва наведе два документи [649, с. 160], хоча логічніше було вести мову про фактичні дані, які містяться у цих документах. В одній із джерелознавчих праць (1902) учений писав, що подає ще «жмінку фактів» [963, с. 250–251], хоча насправді подав документи і матеріали про сільських учителів початку XIX ст. Ф. Тітов (1912) запевняв, що у своєму нарисі біографії педагога І. Нестеровича дотримувався «документальних фактів» [432, арк. 183–184]. Польський дослідник Ф. Папе (1933) закликав до пошуку фактів та глибокого вивчення джерел [1122, с. 495, 498].

Радянський історик педагогіки А. Готалов-Готліб (1927) висловив думку про специфіку історичного факту, відзначивши: «Історичне знання не засновано

на безпосередньому спостереженні; історичні факти пізнаються лише непрямим шляхом, за залишеними по них слідах – документами...» [256, с. 263]. У цьому вислові проглядається трактування історичного факту як головної складової частини історичного знання. Пізніше Й. Селіханович (1946) виступав за «точність в фактах і цифрах, точність пізнання меж і умов діяння фактів» [844, с. 12]. С. Чавдаров у 1947 р. наголошував: «Наука не терпить вільного поводження з фактами» [1034, с. 49]. Роком пізніше Г. Жураківський запевняв, що на фактах засновується історична правда [374, с. 27]. Ю. Горбенко (1951) поділяв міркування К. Ушинського, згідно з якими основою «наукової будівлі» повинні бути факти і нічого більше, крім фактів [250, с. 12]. Будь-яке наукове дослідження, як стверджував О. Русько (1958), спирається на факти. При цьому наголосив, що «марксизм стоїть на ґрунті фактів» [816, с. 32]. Зважаючи на роль фактів у науковому дослідженні, О. Дзеверін (1964) говорив про впертість фактів [332, с. 98], а В. Грановська (1966) про логіку фактів [262, с. 23, 24].

Саме *поняття «факт»* учені не завжди розуміли однозначно. Так, М. Лавровський, з одного боку, говорив про факт як про твердження максимально достовірне, істинне, таке, що відповідає дійсності. Зокрема, в одній із праць зазначав, що історик освіти М. Сухомлінов надто поетизував особистість попечителя Харківського навчального округу С. Потоцького (початок XIX ст.), й наголосив: цей образ втрачає привабливість при зближенні його з «дійсними фактами» (він ще називає їх «нешадні факти») [543, с. 30]. У цьому бачимо розуміння фактів як відображення дійсності – вони об'єктивні, істинні і беззаперечні. З іншого боку, М. Лавровський мовив про достовірність фактів [544, с. 42–43], що передбачає існування в свідомості вченого й певного уявлення про «недостовірні факти». Крім того, вчений в одній із критичних статей щодо історії Харківського університету застосовував поняття «ложні (брехливі, неправдиві. – Авт.) факти» [543, с. 2]. Таким чином, визначення факту як достовірного твердження, яке відповідає дійсності, розминається – факт, виявляється, може бути й неправдивим, помилковим, але при цьому чомусь залишатися фактом.

Ототожнення факту з реальністю помічаємо і в М. Маккавейського, який, пишучи про просвітницький рух XVIII ст., вказував: цей «рух думки» не стримувався «жодними фактами, жодною дійсністю» [618, с. 3]. Тож поняття «факти» він вживав як синонім до поняття «дійсність». Учений вживав й словосполучення «дійсний факт» [618, с. 42], що підштовхує до думки про наявність у нього уявлень про «недійсний факт» – вигадане або помилкове твердження про дійсність. Подібно і для Д. Багалія та С. Голубєва було притаманним бачення факту як події, явища, процесу, що відбулися в дійсності, у тому числі й минулій. Саме тому вони вели мову про «фактичні» події [51, с. 122; 242, с. 593], як реальні, безсумнівні. С. Голубєв навіть вживав поняття «дійсні факти», «реальні факти» [235, с. 85; 244, с. 17, 26, 47].

Факти визнавалися настільки непорушним відображенням дійсності, що деякі вчені навіть відкидали можливість їх фальсифікації. Зокрема, М. Сперанський у праці про педагога І. Кульжинського (1906) зазначив, що односторонність можлива у підборі фактів, у їх висвітленні, але не в самих фактах, бо у них не може бути викривлення [878, с. 14].

Аналогічні міркування щодо факту як дійсності висловлювали й західноукраїнські та радянські дослідники історії педагогіки. Зокрема, Б. Барвінський (1918), доводячи заснування Львівського університету саме імператором Йосифом II у 1784 р., а не львівськими єзуїтами та королем Яном Казимиром у 1661 р., вживав поняття «незбитий» (незаперечний, безсумнівний) факт та вів мову про «ствердження історичної дійсності» [66, с. 9, 11, 16]. А. Андрохович у 1925 р. писав: «Фактично, а не законно мали Єзуїти академію (у Львові. – Авт.) від 1661 до 1773 р.» [22, с. 16]. О. Дзеверін (1946), згадуючи про педагогічні погляди І. Франка, апелював до «фактичного стану речей» [328, с. 60].

Вітчизняні дослідники історії педагогіки виявляли переконаність у здатності за допомогою фактів адекватно відобразити дійсність. Так, С. Голубєв був упевненим у здатності історика фактографічно описати дійсність і в одній із праць запевняв, що передає факт «з фотографічною точністю» [244, 227 прим.].

Водночас він розумів потребу доводити наявність певного факту, а тому використовував поняття «достовірний», «доведений факт» [236, с. 73]. Схожі міркування висловлював й І. Франко (1893), який чітко розмежовував поняття «свідчення про факт» (яке ще не є фактом) і власне сам факт. Так, учений критикував одного із дослідників за те, що той запозичив з історичної праці польського історика К. Несецького «свідощтва про факти», але не перевінив ці свідощтва [958, с. 226]. Тож для нього факт – це певний прояв минулої (і сучасної) реальності, а свідчення про факт можуть бути правдивими або неправдивими.

Радянські історики педагогіки використовували міркування В. Леніна для означення поняття «факт». Так, С. Чавдаров (1954) вів мову про «живі факти» – факти взяті з життя, перевірені досвідом [1027, с. 20]. Покликаючись на В. Леніна, учений виступав за збирання «перевіраних фактів» [1027, с. 21]. Пізніше він разом з М. Грищенком (1958) наголошував: «Факти збирати треба; без цього не може розвиватись наука. Але залишатися на поверхні фактів вченим не годиться; їх обов'язок – заглиблюватися в факти, встановлювати їх закономірності, показувати, чого вчать ті або інші педагогічні факти» [1029, с. 13]. Водночас у працях радянських авторів відзначалася роль фактів у формуванні розуміння минулої дійсності. Зокрема, В. Смаль стверджував, що наведенні у статті І. Франка «Великі діяння п. Бобжинського» факти «...допомагають ще глибше і повніше зрозуміти всю велич досягнень народної освіти за 20 років Радянської влади в західних областях УРСР» [867, с. 77]. Насправді факти сприяють розумінню чогось лише в рамках певної теоретичної конструкції. Коли ж факти використовувати у порівняльному ключі, про що, по суті, вів мову В. Смаль, вони обов'язково супроводжуватимуться відповідним поясненням. Тільки в межах останнього факт буде «промовляти» і послужить інструментом розуміння.

Загалом в українській радянській історико-педагогічній думці зберігся погляд на факт як елемент дійсності, який виокремлюється і обґрунтовується дослідником. І хоча в багатьох учених можна помітити імпліцитне розуміння певної об'єкт-суб'єктної дихотомії факту, вони все ж ніколи не заявляли відкрито

про теоретичну сконструйованість факту. Відзначимо, що в радянській історичній науці вже в 1980-ті рр. з'явилися вказівки на це явище. Зокрема, М. Барг говорив про історичний факт як «концептуалізований факт», що висвітлюється зсередини історичною теорією [70, с. 162]. І. Ковальченко визнавав суб'єктивність джерел та вів мову про «двічі суб'єктивізоване» відображення минулого в науково-історичному факті [465, с. 143]. Натомість історики педагогіки продовжували дотримуватися попередніх поглядів.

В історико-педагогічних працях істориків педагогіки бачимо певний *поділ фактів на прості і складні, значні і звичайні*. Ще М. Лавровський, часто послуговуючись власне простими фактами, зараховував до фактів і результати міркувань дослідників, їхні твердження, які були сформульовані шляхом аналізу та синтезу, зіставлення джерельної інформації. Так, у своїй докторській дисертації (1854) він наводив розлогі аргументи на користь того, що школа в давній Русі мала виховні цілі, й учні проводили в ній весь свій час – мешкали там. Спорядивши свої міркування ще й певними цитатами, у тому числі з літописів (фактами), учений зазначив, що за умови правильності його думки, набувається «новий важливий факт в історії давньо-Руської шкільної освіти» [544, с. 107]. Вочевидь, йдеться про «складний факт» (з кількох фактів та порівняльних тверджень виведено інший, про який немає мови в джерелах, але його з великою долею вірогідності можна вважати адекватним). Звісно ж, сам М. Лавровський не замислювався про сконструйованість сформульованого ним факту, його максимальну теоретичність, сприймаючи свої висновки за доведений факт.

Водночас помітно, що М. Лавровський все ж розмежовує поняття «факт» і «висновки» історика-дослідника, сформовані при оперуванні фактами. У статті про педагога А. Дюгурова він зауважив, що в документах архіву Харківського університету можна знайти «вказівки, які, загалом кажучи, не можна назвати благоприємними для висновків про його (А. Дюгурова. – Авт.) загальні моральні якості» (курсив наш. – Авт.) [547, с. 1547–1548]. В іншому випадку вчений писав: «Ми дозволимо собі робити висновки ... тільки у тих випадках, коли ці висновки

прямо витікають із фактів, які містяться в офіційних документах (курсив наш. – Авт.)» [542, с. 58]. У цьому контексті М. Лавровський говорить про листи А. Дюгурова, з яких «із достовірністю можна висновувати» [547, с. 1542]. Такі твердження вказують, по-перше, на чітке розуміння вченим різниці між фактом і твердженням-висновком історика, а по-друге, на сцієнтистський підхід дослідника до факту і наративу, який полягає в оперті на джерельні факти й формуванні висновків лише на їхній основі.

Про рівнозначність для І. Франка фактів простих (емпіричних) і складних (теоретичних) говорить й оперування ним статистичним матеріалом та висновками з нього. Перший він подекуди називає словом «цифри» й цілком закономірно ставить на одну площину з фактами, ототожнює їх (у статті про шкільництво Правобережної України уживає вислів «цифри і факти» [965, с. 164]). Наводячи статистичні дані про чисельність учнів у низці середніх шкіл Галичини, І. Франко знову наводив «цифри» про кількість учнів у перших класах гімназій міст Ясло, Ряшів, Перемишль, Самбір, Сянок [975, с. 424]. Зіставши ці «цифри», а вони є, звісно ж, простими фактами, вчений зробив певний висновок, також надавши йому фактуального статусу: «...Факт, що новоповстаючі гімназії тільки дуже незначно або й зовсім нічого не впливають на фреквенцію в давніших гімназіях сусідніх, але притягають до студій гімназіальних нові сили» [975, с. 424]. Подібно ж, ведучи мову про фінансові видатки на утримання середніх шкіл Галичини у 1875–1883 рр., І. Франко знову наводив «цифри» (суми коштів у певні роки), зіставивши які, дійшов висновку-факту, що на гімназії видатки зростали більше, ніж на реальні школи. «...Ми старались при допомозі цифр якнайрельєфніше показати сам факт» [975, с. 426], – констатував він.

Водночас фактом учений називав не лише явища реальності (минулої реальності), але й висновків історика про певні події чи процеси. Зокрема, І. Франко вважав з'ясованим фактом твердження М. Грушевського про високий ступінь розвитку південно-руського суспільства на час прийняття християнства [960, с. 97]. У цьому бачимо приклад усвідомлення вченим складного факту,

начебто доведеного істориком, але насправді висновків останнього. У цьому випадку фактологічність вислову історика не викликала сумніву у І. Франка, котрий намагався використати цей «факт» для ствердження шляхом аналогії іншого, тепер уже свого «факту» (насправді припущення), що культурне і духовне життя Русі також було на високому рівні на час появи християнства.

Філолог та педагог Л. Білецький, аналізуючи у 1922 р. педагогічну діяльність С. Русової, навів перелік її здобутків на ниві освіти, назвавши їх «голими фактами»: «Вже з цих голих фактів ми бачимо, що життя і праця шановної ювілянтки (С. Русової. – Авт.) проходили в дуже тяжких умовах» [88, с. 5]. Дослідник, вірогідно, ужив таку метафору, будучи певним, що викладені ним факти не прикрашені його думкою, суб'єктивізмом автора – вони достовірні, справжні. З іншого боку, ці факти дають можливість бачити («ми бачимо»), причому бачити істину (бо ж факти «голі»). Тут апеляція до фактів спрямована на створення ефекту істинності оціночного твердження про «дуже тяжкі умови».

Прикладів номінування вченими складних явищ, процесів, виокремлених і описаних шляхом теоретичних процедур терміном «факт» можна навести чимало. Зокрема, закарпатський дослідник І. Панькевич (1921) назвав фактом те, що народні традиції і навчання народною мовою утрималися в Підкарпатській Русі аж до сучасного йому часу, а «напрям великоруський», який розгортався від 1850-х рр., залишив «малѣ слѣды», і «великоруська культура» не прийнялася навіть серед малого кола інтелігенції [722, с. 71]. Як бачимо, аж три процеси-явища дослідник об'єднав під одним поняттям, надавши їм значення факту, не усвідомлюючи, що в такому вислові знайшли відображення і його національні уподобання. О. Водолажченко (1927), описавши події та процеси формування професорського складу Харківського колегіуму єпископом Епіфанієм, назвала їх усіх одним фактом [149, с. 119–120]. Радянський дослідник О. Дзеверін у 1934 р. назвав фактом те, що «так звана харківська чи українська школа в педагогіці» на чолі з І. Соколянським, О. Залужним, О. Поповим була школою «войовничого буржуазного націоналізму, як школа фашистська взагалі» [331, с. 16].

Традиційно історики педагогіки надавали певним фактам *більшого значення порівняно з іншими*. Ще П. Юркевич у 1871 р. закликав оцінювати історичні факти в педагогіці, цілковито відкидаючи саму можливість однакового значення фактів. На його думку, рівноправність усіх фактів дає таку історію людства, яка нічим не відрізняється від історії природи. Натомість вимагається ясне і зрозуміле знання норм, взірців, ідей, за вимірами яких один історичний факт отримує цілком інше значення, ніж інший. На переконання П. Юркевича, у сутність історії людства ми проникаємо, коли розрізняємо у ній явища добра і зла, істини і помилки, досконалості і слабкості [1067, с. 2]. Тож значення фактів учений пропонував виокремлювати на основі етичних підходів і понять.

Дослідники ж при виокремленні значення того чи іншого факту здебільшого послуговувалися оціночними поняттями «великий», «важливий», «вагомий», «незначний» тощо. С. Голубєв (1886) назвав виникнення Київського братства «крупним історичним явищем», а зародження думки про заснування братства – «крупним фактом» [236, с. 147, 150]. Появу «Адельфотесу» історик вважав «важливим фактом» [236, с. 199]. Д. Багалій надавав особливого значення участі В. Каразіна у справі заснування Харківського університету [53, с. 583], вочевидь, надаючи іншим фактам з життя цього діяча меншої значимості.

Звісно, значимість, важливість того чи того факту спиралася на особисті оцінки вченого. Це, вочевидь, добре усвідомлював М. Маккавейський, коли у праці про виховання у давніх євреїв (1901) зауважив, що Мойсей у своєму законі вказав, чого саме батько повинен навчати своїх дітей. І ця вказівка – «факт надзвичайно важливий, знаменний для нас», бо він показує, де полягав центральний пункт давньоєврейського виховання і яка була його мета [615, с. 124]. Заувага про важливість факту «для нас» яскраво засвідчує усвідомлення М. Маккавейським залежності значення факту від поглядів дослідника.

Розуміння вагомості фактів зустрічаємо і в І. Франка: одним він надавав виняткового значення, іншим – другорядного. «В історії людства бачимо два *великі факти*, що дивують нас своєю незвичною штучністю і одночасно так

надзвичайно важливі для поступу, як, мабуть, жодні інші. Цими фактами є: винайдення письма і винайдення друку. Обидва ті факти стоять, як *велетенські верстові стовпи*, на межах великих історичних епох» (курсив наш. – Авт.) [966, с. 26], – наголошував мислитель. Говорячи про історію Галичини від першого поділу Речі Посполитої до польського повстання 1863–1864 рр., він стверджує, що «деякі факти», а саме відродження «руської народності» за допомогою літератури і школи та скасування у 1848 р. панщини, «належать, безперечно, до *найсвітліших точок* в неприглядній історії руського народу» (курсив наш. – Авт.) [956, с. 9]. Факти, які видавалися вченому першорядними, великими, як бачимо, він часто обрамлював метафорами та епітетами.

Подібно і О. Назаревський (1927) писав про «знаменні» факти в історії Київського університету [676, с. 393]. Я. Ярема (1934), аналізуючи тенденцію розвитку середньої школи в Європі у 1920-ті рр., виокремлював «основні» факти. «Поява такого суто національного типу вищої школи (насправді середньої, бо йдеться про гімназію. – Авт.) є для історії повоєнного будівництва на європейському Заході основним фактом» [1076, с. 7], – заявив він, вочевидь, не помітивши, як теоретично сконструйованому складному фактові надав особливого статусу. А. Волошин (1937), сформулювавши певну гіпотезу (коли б Росія визнала права національностей на вільний культурний розвиток, то вона не розпалася б), назвав її «історичним фактом» [163, с. 6]. З. Біленко (1955) назвала «важливим фактом» існування в Києво-Могилянській академії оригінальної психологічної думки з тенденціями до матеріалізму [87, с. 55].

Важливість факту науковці визначали не лише з огляду на його місце та роль в минулому, але й з огляду на його значення для подальшої дослідницької процедури. Так, І. Матюша (1957) зазначив, що сам факт співробітництва Д. Фонвізіна з О. Новиковим дуже важливий не тільки для з'ясування питання про педагогічну спадщину просвітителя, а й для визначення його ідейно-суспільної позиції [633, с. 75].

Учені надавали ваги й *новизні* фактів. С. Голубєв, аналізуючи статтю Ф. Тітова з історії Київської духовної академії (1898), критикував автора за увагу до давно відомого в науці факту (про пожежу бібліотеки 1780 р.), значення якого для науки в сенсі новизни вважав «нульовим» [244, с. 55]. Б. Мітюров, рецензуючи монографію Є. Мединського про братські школи (1955), говорив про недавно відкритий М. Возняком «новий факт», що автором «Перестороги» був І. Борецький [658, с. 53]. У рецензії В. Ніколаєнка та А. Санцевича (1956) позитивно охарактеризовано статтю О. Кравченка про учнівський рух у 1905–1907 рр. за введення «нових фактів» [694, с. 55]. Подібно висловився рецензент і щодо книги М. Ніжинського про школу в с. Кирилівці (1962) [701, с. 88].

Отже, до фактів учені ставилися з особливим пієтетом, часто надаючи їм значення фундаменту наукового знання. Категорію «факт» учені розуміли неоднозначно. Частина з них тлумачили факт як подію, що відбулася в дійсності, попри те, була вона безсумнівно доведена дослідниками чи ні. Інші бачили у факті безсумнівне, 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 наративності факту. В історико-педагогічних працях вітчизняних учених бачимо й певний поділ фактів на прості і складні, важливі і звичайні. Дослідники особливо цінували новизну фактів.

Висновки до шостого розділу

Підсумовуючи зазначений розділ, відзначимо, що упродовж другої половини XIX–XX ст. відбувалося формування та утвердження поглядів дослідників історико-педагогічної проблематики на історію педагогіки як науки.

У другій половині XIX – на початку XX ст. педагогіка майже повністю асоціювалася з історією педагогіки і навпаки. У 1860-х рр. з'явилося усвідомлення потреби професіоналізації досліджень історії педагогіки

(А. Скальковський), окреслилося чітке розмежування історії та теорії педагогіки (П. Юркевич). На початок ХХ ст. у вітчизняній історико-педагогічній думці остаточно утвердилися погляди на дві групи завдань історії педагогіки: історико-пізнавальні – вивчення минулого освіти, виховання, педагогічних ідей; утилітарно-прагматичні – пошук у минулому ідей та організаційно-практичних форм, засобі і методів едукції молоді, які доцільно використати для удосконалення сучасної педагогіки. Історію педагогіки визнано спеціальною наукою. В радянській історико-педагогічній науці уже з 1920-х рр. запанував утилітарно-прагматичний погляд на історію педагогіки.

Для українських істориків педагогіки середини ХІХ – кінця ХХ ст. була притаманна віра у спроможність вченого досягнути істини. Доволі часто вони покликалися й на принцип об'єктивності, під якою найчастіше розуміли незаангажовану позицію дослідника щодо фактів та власних суджень про минуле, обережність в оцінках, висновках, відмежування від однобічності, «сторонничості». У радянській історико-педагогічній науці поряд із принципом об'єктивності зазвичай декларувався принцип партійності, який, вочевидь, суперечив принципам об'єктивності і науковості. Принцип історизму бачився істориками педагогіки необхідною умовою підходу до минулого освіти і педагогічної думки. Радянські історики педагогіки бачили історизм насамперед у реалізації формаційного підходу та обов'язковому врахуванні історичного контексту подій, явищ та фактів. Особливого значення надавали й принципу науковості, під яким часто розуміли дотримання основних логічних процедур, належну критику джерел, опору на факти.

Вітчизняними істориками педагогіки (другої половини ХІХ – кінця ХХ ст.) історико-педагогічні джерела трактувалися як резервуар історичної істини. Відтак учені виступали за якомога повніше опрацювання джерел при дослідженні певних проблем, наголошували на потребі використання оригінальних, неперекладених документів, надавали перевагу писемним джерелам (при необхідності використовуючи й речові пам'ятки), особливо архівного походження. Учені

підкреслювали новизну опрацьованих джерел, наголошуючи на їх уведенні до наукового обігу, чому надавали особливого значення. Усе це свідчить про поширення серед істориків педагогіки «міфу історичних джерел».

Важливого значення дослідники надавали зовнішній і внутрішній критиці джерел. Особливостями застосування зовнішньої критики були, зокрема, наявність атрибуції джерел високого ступеня достовірності і приблизної, типологізація джерела переважно за принципом жанрової належності, використання коротких характеристик репрезентативності джерела. З приводу внутрішньої критики, зауважимо, що вітчизняні історики педагогіки майже не застосовували її до так званих «офіційних» джерел з історії шкільництва. Однак вони виявляли уміння доводити достовірність свідчень історико-педагогічного джерела як шляхом аналізу лише його змісту, так і шляхом співставлення змісту кількох джерел. До виокремлених із джерел фактів історики педагогіки ставилися з особливим пієтетом, часто надаючи їм значення фундаменту наукового знання. Категорія «факт» розумілася вченими неоднозначно. Частина з них тлумачили факт як подію, що відбулася в дійсності, попри те чи була вона доведена дослідниками. Інші бачили у факті безсумнівне, 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 наративності факту.

Сучасні вчені (В. Андрущенко [25], В. Кремень [520], В. Луговий [584], В. Огнев'юк [705], В. Скотний [859] та ін.) підкреслюють необхідність удосконалення методологічної підготовки майбутніх дослідників педагогіки. Беручи до уваги зазначену потребу, на основі проведеного дослідження розроблено проект робочої програми навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу» для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (див. додаток Д).

Основні положення, викладені у шостому розділі дисертації, знайшли відображення в публікаціях [169; 174; 175; 182; 184; 186; 187; 190; 194; 202; 203].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено комплексний аналіз розвитку епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу як нелінійного процесу конструювання вітчизняними дослідниками у 1840–1980-х рр. різнотипного джерельного та позаджерельного знання щодо педагогічної минувшини. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, а реалізація поставлених завдань дала змогу сформулювати такі висновки:

1. Визначено та проаналізовано теоретико-методологічні підстави дослідження. Аналіз історіографії засвідчив відсутність на сьогодні в історико-педагогічній науці цілісного, комплексного дослідження епістемологічних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу. Проте окремі аспекти цієї проблеми усе ж порушувалися в історіографічних студіях М. Гордієвського (1929), О. Дзеверіна (1957, 1960, 1967), О. Сухомлинської (1999, 2003, 2005, 2007, 2010), Н. Гупана (2002) та інших учених. Вивчені історіографічні напрацювання, які торкаються досліджуваної проблематики, поділено на чотири групи: 1) узагальнювальні праці з педагогічної історіографії; 2) дослідження наукового доробку окремих вітчизняних істориків педагогіки; 3) публікації щодо аналізу методологічних аспектів історико-педагогічної науки; 4) студії епістемологічних засад суміжних наук. Джерельну основу роботи становлять історіографічні джерела – праці вітчизняних істориків освіти та педагогічної думки середини XIX – кінця XX ст. (синтетичні історико-педагогічні дослідження, статті, монографії, рецензії, критичні огляди, мемуари тощо). Їх поділено на три групи: 1) «конкретний текст» історика педагогіки (окремі історико-педагогічні праці, у тому числі й рецензії); 2) «великий текст» історика педагогіки (його наукова історико-педагогічна спадщина в сукупності); 3) «історико-культурний контекст» (усі матеріали, що висвітлюють культурно-історичні умови діяльності історика педагогіки).

В основу методології дослідження покладено ідеї методологічного плюралізму та релятивізму. Дослідницьку роботу побудовано на трьох рівнях

методологування: загальнонауковому, конкретно-науковому та інструментально-прикладному. Загальнонауковий рівень представлений поєднанням підставових епістемологічних ідей аналітичної та наративної філософії історії й аксіологічного, синергетичного, парадигмального, герменевтичного, соціокультурного, цивілізаційного й феноменологічного підходів. Конкретно-науковий рівень репрезентований наративним, імагіологічним, біографічним і просопографічним, синхронно-діахронічним, лімологічним (регіональним), системним та комплексним підходами, а також поєднанням принципів історизму, науковості, об'єктивності й багатфакторності. Інструментально-прикладний рівень дав змогу застосувати загальнонаукові (абстрагування, аналіз і синтез, індукція, дедукція, класифікації, узагальнення), міждисциплінарні (контекстуально-інтерпретаційний, когнітивного мапування, лексико-семантичний та логіко-семантичний, критичний, структурно-системний) та спеціально-історичні (історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-типологічний, історико-системний, рестроспективний) методи дослідження. У рамках визначення категоріального тезаурусу запропоновано номінації понять «епістемологічні засади», «український історико-педагогічний наратив».

2. Розкрито світоглядно-філософські засади вітчизняного історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст. У межах інтелектуальної культури (парадигми) романтизму виявлено ідеї, що відіграли роль епістем українського історико-педагогічного наративу XIX ст: ідеалістична концепція «Духу», ідея народу як головного суб'єкта історії, ідеалізація минулих епох та історичних героїв, сублімоване ставлення до християнства, значна увага до філософського мислення.

У результаті впливу позитивістської парадигми другої половини XIX – початку XX ст. функцію епістемологічних засад наративу вітчизняних істориків педагогіки відіграли ідеї сцієнтизму, натуралізму, вивчення фактів у хронологічній послідовності, визначальності емпірично-індуктивної методики

накопичення знань, лінійно-стадіального суспільного прогресу, багатофакторності суспільного розвитку загалом і освітньо-педагогічної сфери зокрема.

Стиль мислення епохи неоромантизму (кінець XIX–XX ст.) привніс до історико-педагогічних праць дистанціювання від позитивізму і підкресленого сцієнтизму, увагу до ідей неокантіанства, провіденціалізму, «філософії життя», расових теорій тощо. Відтак епістемами для частини історико-педагогічних текстів того часу стали: ідея «народного духу» як рушія історії та пов'язаний з нею концепт ідеї, що закладена в кожному народі і реалізується ним у процесі історичного розвитку, зокрема у сфері освіти; ідея визначального впливу на освіту і виховання характеру народу; ідеалізація минулих епох; підвищена увага до поезії як історичного джерела та мистецького явища; метафоричний стиль та семіотична атрибутика текстів; ідея розуміння минулого; ідея «культура пізнає культуру»; провіденціалістські сюжети; увага до колективної психіки й свідомості та підсвідомості окремих осіб; віталістичні та ніцшеанські погляди.

Марксистське вчення справило найбільш значний вплив на український історико-педагогічний наратив упродовж 20–80-х рр. XX ст., особливо у формі «марксизму-ленінізму». Визначальними для історико-педагогічних текстів у радянській Україні стали такі засади «марксизму-ленінізму»: різка критика й заперечення адекватності інших філософсько-методологічних систем; ідея про практичну діяльність, яка мобілізується і скеровується революційною теорією та має вирішальне значення для трансформації суспільства й наукового пізнання; стадіальність історичного процесу, представлена формаційною теорією; вчення про класи і класову боротьбу з акцентом на її соціальних, а не лише економічних основах; діалектика як закони (закономірності) організації суспільства та логіка пізнання; партійність науки. Усі вони різною мірою проявлялися в історико-педагогічних працях українських учених: від банального декларування до спроб справді проаналізувати минуле освіти та педагогічної думки саме крізь призму марксистської парадигми.

3. Охарактеризовано політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави українського історико-педагогічного наративу. Встановлено, що у другій половині XIX – на початку XX ст. до українського історико-педагогічного наративу проникали ліберальні ідеї буржуазного, соціально-реформаторського, національного змісту. Серед них виділено дискурси у працях вітчизняних дослідників педагогічної минувшини, які відіграли роль епістемологічних засад: підтримка освітніх реформ та права рівного доступу представників усіх соціальних станів до освіти; критика абсолютистських порядків, урядового чиновницького апарату від освіти та усіх соціальних сил, які виступали проти ліберальних змін; піднесення питання національного самовизначення, громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти; забезпечення жінкам рівного з чоловіками доступу до освіти.

Показано, що в працях деяких істориків педагогіки, особливо другої половини XIX – початку XX ст., знайшли відбиток консервативні візії. Вони виявлялися у трактуванні релігії як основи національного характеру, культури та педагогіки, наголошенні на потребі збереження церковно-парафіяльних шкіл, визнанні самодержавства явищем природним і необхідним для російського суспільства. Подібні погляди пояснювалися споконвічною традицією, необхідністю збереження вічних цінностей або поверненням до них.

Установлено, що проявами впливу політико-ідеологічних реалій СРСР (соціалістичної ідеології та тоталітарного режиму) стали такі дискурси: декларування цілковитої підтримки та пропаганда успіхів радянської держави і правлячої партії; осудливе ставлення до політичних опонентів радянської держави; критика й невизнання всіх інших політичних ідеологій, які хоча б чомусь суперечили соціалістичному вченню «марксистсько-ленінського» взірця та становили конкуренцію для нього; схвалення ідеологічних віянь та політичних кампаній у національно-культурній сфері; сприйняття телеолологічного конструкту, згідно з яким кінцевою метою суспільних перетворень є комунізм; виразна антирелігійна і антиклерикальна позиція; культ особи як невід’ємна

складова радянської політично-ідеологічної системи; надання особливого значення політично-партійним рішенням як джерелам для історико-педагогічних досліджень; наголошення одного з ключових компонентів соціалістичної ідеології – потреби усупільнення виробництва, а відтак піднесення колективізму як цінності, способу співіснування, системи взаємин у суспільстві та його інститутах. Усі ці політико-ідеологічні дискурси різною мірою упривнювалися в текстах істориків педагогіки, набуваючи характеру епістемологічних засад.

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. Серед внутрішніх ворогів історики педагогіки особливо виділяли москвофілів, серед зовнішніх – Російську імперію та СРСР. Під впливом ідеології українського націоналізму історики педагогіки виявляли й негативне ставлення до соціалістичної (особливо його радянського взірця) та ліберальної ідеологій.

4. Висвітлено соціокультурні ідентичності (цивілізаційні, національні, релігійно-конфесійні, соціальні) як засади вітчизняного історико-педагогічного наративу. З'ясовано, що для українського історико-педагогічного наративу середини XIX – кінця XX ст. було характерним прагнення показати розвиток освіти і педагогіки в Україні на осі Європа/Захід – Слов'янщина/Схід. Слов'янофільські погляди в історико-педагогічних працях вітчизняних учених проявилися у постулюванні ідей: слов'янської єдності та братерства, їх спорідненої культури та освітньої спадщини; провідної політичної та культурно-цивілізаційної

ролі Росії серед слов'янських народів; самобутності слов'янських народів, насамперед руського-російського та руського-українського; православного християнства як неодмінної складової слов'янської ідентичності; підкреслення культурного зв'язку між Візантією і Руссю; критиці західної орієнтації Росії в культурно-освітній сфері. Західна цивілізаційна ідентичність українських істориків педагогіки проявилася у «педагогічному європоцентризмі» – підкресленні вагомості для поступу людства і, зокрема, українського народу саме європейського досвіду освіти та виховання. Українські вчені у підросійській Україні не завжди відкрито декларували проєвропейські позиції, однак крізь їх текст проглядалися цивілізаційні симпатії. Більш відкрито європейськість українського народу, його освіти і виховання підкреслювали західноукраїнські та діаспорні вчені. Але подекуди у їхніх працях було помітним трактування України та її педагогічної культури як специфічного цивілізаційного явища, опертого на два світи. Особливістю їхніх цивілізаційних візій стало й прагнення відмежуватися від визнання цивілізаційного впливу Польщі та Росії на українську культуру, але підкреслити зв'язок із Заходом. Наголошено, що в історико-педагогічній думці радянської України, цивілізаційні концепти приховувалися за формаційною риторикою. У 1920-х рр. в працях істориків педагогіки подекуди ще виявлялися симпатії до європейського досвіду у педагогіці. Однак з 1930-х рр. у радянській історіографії формується образ СРСР як самодостатньої цивілізаційної потуги. Визначальною складовою латентних цивілізаційних бачень радянських учених став антизахідницький дискурс. Іншим аспектом цивілізаційних конструкцій в українському історико-педагогічному наративі після Другої світової війни було відновлення ідеї слов'янської єдності, але вже навколо СРСР.

Виявлено, що національна ідентичність і пов'язані з нею рефлексії та стереотипи, які простежуються в українському історико-педагогічному наративі другої половини XIX – кінця XX ст., стосувалася переважно українського, російського, польського, єврейського і частково південнослов'янських народів. У ставленні до українського народу оцінки вітчизняних істориків педагогіки

характеризувалися романтично-сентиментальною сублімаційністю. Щодо росіян лише в окремих випадках звучали приховані стереотипи. Оцінка поляків завжди була дещо полюсною, що пояснюється усвідомленням спільного слов'янського коріння та релігійно-конфесійної відмінності. Подекуди у роботах дослідників експліковано ксенофобські інтенції щодо поляків, євреїв та деяких інших народів, пов'язані не так з національними стереотипами, як з національно-політичними (а відтак й ідеологічними) візіями. Західноукраїнські дослідники більш гостро реагували на полонізацію, румунізацію та онімечення українців.

Релігійно-конфесійні візії українських істориків педагогіки здебільшого позначалися високою оцінкою ролі релігії в суспільстві та діяльності церкви і духовенства щодо розвитку шкільництва. Особливістю релігійних інтерпретацій значної частини вчених Наддніпрянської України була їх відверто проправославна позиція. Причому ця тенденція виявлялася у представників різних методологічних культур і стилів мислення: романтиків, пізніх романтиків-передпозитивістів і власне позитивістів, неоромантиків тощо. Загалом релігійно-конфесійні імплікації в історико-педагогічному наративі наддніпрянських учених виявлялися у таких трактуваннях: православна ідентичність є первинною порівняно з національною, проте вони доповнюють одна одну і є нероздільним чинником суспільно-історичного життя; православ'я – це «прабатьківська віра», а тому «православні начала» в освітніх закладах – природні, а відступ від них – неприпустиме зло; ідеї католицизму, церковної унії, протестантизму є ворожою щодо православ'я пропагандою, а тому заслуговують на осуд. Західноукраїнські історики педагогіки, на відміну від своїх колег з підросійської України, не виявляли настільки одностайних релігійно-конфесійних позицій. Ті з них, що мали москвофільські симпатії, виявляли пієтет до східного християнства. Інші, перебуваючи на греко-католицьких позиціях, з певною неґацією ставилися до православ'я, протестантизму, часто й до католицизму. Такими ж неоднозначними були релігійні акценти у працях діаспорних учених. Спільним для них було несприйняття релігійної конверсії.

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, родинях 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 верстви інтелігенції. Дещо менша група істориків педагогіки були духовними особами. Загалом ставлення українських істориків педагогіки до більшості соціальних верств виявилось амбівалентним. Останнє проявилось, зокрема, у ставленні до інтелігенції, духовенства, шляхти. Найбільш послідовно позитивною була оцінка селянства і робітництва як репрезентантів «трудового народу». Дихотомічним підходом вирізнявся образ різних верств у працях радянських авторів, які використовували класові та політичні маркування: «радянський», «буржуазний», «демократичний», «революційний», «прогресивний» для характеристики соціальних реалій минулого.

5. 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. Найбільш репрезентативно в історико-педагогічному наративі вчених виступали власне педагогічні погляди, що також слугували епістемологічним підґрунтям історико-педагогічного наративу. Прояви педагогічних епістем в історико-педагогічних працях проілюстровано крізь призму «великого тексту» одного з чільних істориків педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. М. Маккавейського. Досліджуючи педагогічну минувшину,

він виявляв свої погляди на мету, цілі виховання та навчання дітей, чинники освіти, зміст освіти у школі, методи навчання і виховання, фахову підготовку учителя.

Засадничу роль для історико-педагогічного наративу мало наукове розуміння часу, яке здебільшого формувалося під впливом історичної науки й проявилось передовсім у періодизаційно-темпоральному моделюванні. Характерними рисами часових конструкцій, упроваджених в українському історико-педагогічному наративі середини XIX – кінця XX ст., стали: тривала відсутність чіткості вживання часових номінацій, що проявилось не лише в ототожненні понять «період», «доба», «етап», але і в неконструктивній систематизації їх; пов'язування часових проміжків розвитку школи та педагогічної думки з політичними, економічними і менше – з культурно-освітніми подіями; початкове домінування конвенційних періодизаційних підходів (наприклад, поділ історії на століття чи часи правління чергових монархів), після яких утвердився теоретично-концептуальний принцип, що спирався на формаційну теорію; наявність у деяких учених переконаності у тому, що відрізки часу – періоди, етапи та епохи – насправді існували в минулому, а тому історик педагогіки може їх виявити в процесі дослідження і показати у наративі.

6. З'ясовано погляди українських істориків педагогіки на предмет, мету, принципи, дослідницькі практики історико-педагогічної науки. Стверджено, що початково педагогіка майже цілком асоціювалася з історією педагогіки і навпаки. У 1860-х рр. з'явилося усвідомлення потреби професіоналізації дослідження минулого освіти та педагогічної думки, формування історії педагогіки як наукової спеціальності. З'явилося чітке розмежування історії та теорії педагогіки. На початок XX ст. у вітчизняній історико-педагогічній думці остаточно утвердилися погляди на дві групи завдань історії педагогіки: історико-пізнавальні – вивчення минулого освіти, виховання, педагогічних ідей; утилітарно-прагматичні – пошук у минулому ідей та організаційно-практичних форм, засобів і методів едукції молоді, які доцільно використати для удосконалення сучасної педагогіки. Історію

педагогіки визнано спеціальною наукою. У радянській історико-педагогічній науці вже з 1920-х рр. утвердився утилітарно-прагматичний погляд на історію педагогіки. Українські вчені під впливом панівної в СРСР ідеології, політичних завдань побудови нової школи та педагогічної науки вели мову про перегляд попередніх педагогічних надбань задля виокремлення потрібних для розбудови радянської освіти елементів педагогічного знання. Значна увага приділялася ідеологічним завданням праці істориків педагогіки. Водночас аналізувалися проблемно-тематичні, методологічні, кадрові, інституційні проблеми історико-педагогічної науки, скликалися всесоюзні наради істориків педагогіки, у яких брали участь і українські вчені. Усе це засвідчило перетворення історії педагогіки на повноправну наукову дисципліну з визначеним предметом та завданнями.

Показано, що для вітчизняних істориків педагогіки притаманною була переконаність у можливості досягнення істини в її кореспондентному трактуванні. Доволі часто вони покликалися й на принцип об'єктивності, під яким, як правило, розуміли незаангажовану позицію дослідника щодо фактів та власних суджень про минуле, обережність в оцінках, висновках, відмежування від однобічності. Але попри декларації власної об'єктивності історики педагогіки подекуди вдавалися до квазібезсторонніх підходів. У радянській історико-педагогічній науці поряд із принципом об'єктивності зазвичай декларувався принцип партійності. У найширшому значенні він полягав у дотриманні класових оцінок і відстоюванні інтересів панівного класу, тож, по суті, розширювався до меж класового підходу. У вузькому – в оперті на ідеологію комуністичної партії. Попри очевидну суперечність принципам об'єктивності і науковості, принцип партійності вважався радянськими вченими втіленням і об'єктивних, і наукових засад. Принцип історизму бачився істориками педагогіки необхідною умовою підходу до минулого освіти і педагогічної думки й найчастіше втілювався у повсякчасній апеляції вчених до обставин часу, «духу» епохи, характеру соціальних, економічних, політичних відносин, стану культури певної історичної доби. Радянські ж історики педагогіки бачили історизм насамперед в реалізації

формаційного підходу та обов'язковому врахуванні історичного контексту подій, явищ і фактів. Принцип науковості вчені трактували і реалізовували досить широко. Під ним розуміли сувору документальність, опертя на перевірені та достовірні джерела і факти, раціональну критику, відсутність замовчувань, вибіркового ставлення до джерел, паліативних висновків, компілятивності, неадекватних посилань тощо. Радянські вчені обов'язково додавали до його змістового субстрату й дотримання «марксистсько-ленінських» візій минулого. Послідовно реалізовувався в історико-педагогічному наративі й принцип холізму, котрий подекуди вилився у відстоювання системності та когерентності.

Розкрито погляди вітчизняних дослідників на історико-педагогічне джерело, які спочатку визначалися розвитком історичного джерелознавства, а згодом ще й помітним прогресом в історико-педагогічних дослідженнях. Вплив історико-джерелознавчих студій привніс до історії педагогіки позитивістське розуміння джерела як пам'ятки минулого, документів – слідів, залишених думками і діями людей. Водночас на формування українського історико-педагогічного наративу вплинув притаманний позитивістській пієтет до історичних джерел, що трактувалися як резервуар історичної істини, а здобуті з них знання вважалися визначальною епістемою історико-педагогічного наративу. Відтак учені виступали за якомога повніше опрацювання джерел при дослідженні певних проблем, наголошували на потребі використання оригінальних, не перекладених документів, надавали перевагу писемним джерелам (при необхідності використовуючи й речові пам'ятки), особливо архівного походження. При конструюванні наративу історики педагогіки, як й інші дослідники минулого людства, застосовували чотири основні способи використання певного джерела: наведення повного тексту писемного джерела; цитування частини (або частин) документа; цитування окремих тез, думок, речень чи навіть словосполучень; переказ джерела власними словами.

Відзначено, що до виокремлених із джерел фактів учені ставилися з особливим пієтетом, часто 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. Крім того, в історико-педагогічних працях вітчизняних учених бачимо й певний поділ фактів на прості і складні, важливі і звичайні. Дослідники особливо цінували новизну фактів.

Проведене дослідження відкриває перспективи для подальших наукових розробок у річищі епістемології педагогічної науки. Зокрема, вважаємо необхідним: 1) з'ясування епістемологічних засад власне педагогічних ідей, концепцій та теорій, сформульованих вітчизняними педагогами Г. Ващенком, Т. Лубенцем, А. Макаренком, С. Русовою, В. Сухомлинським, К. Ушинським та ін.; 2) аналіз епістемологічного (насамперед методологічного) фундаменту сучасного українського історико-педагогічного наративу (від середини 1980-х рр. до сьогодення); 3) поглиблене розкриття знаннєвих основ історико-педагогічного наративу («великого тексту») окремих українських дослідників педагогічної минувшини (М. Гриценка, Г. Жураківського, С. Сірополка, С. Чавдарова тощо); 4) подальше з'ясування джерелознавчих аспектів педагогічного та історико-педагогічного наративу, що передбачає увагу не так до змістового компонента джерел, як до арсеналу методів зовнішньої і внутрішньої критики джерел, який використовували вітчизняні дослідники. Зазначену перспективну проблематику досліджень можна апробувати на основі запропонованої у нашій дисертації схеми, яка передбачає поглиблений аналіз позаджерельного (світоглядно-філософського, політико-ідеологічного, соціокультурного, міждисциплінарного) та джерельного знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ*

1. Абрамович П. До історії заснування Волинського Інституту Народної Освіти в Житоїрі. *Записки Волинського інституту народної освіти ім. Івана Франка*. 1925–1926. Кн. I. С. 3–16.
2. Абрамсон С. Б., Ліберфарб Р. Б. Дошкільне виховання – дітище Великого Жовтня. *Радянська школа*. 1947. № 6. С. 16–23.
3. Августин св. Сповідь. Київ : Основи, 1999. 319 с.
4. Аврахов Г. Г. Леся Українка про освіту і виховання (До 85-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1956. № 2. С. 11–16.
5. Агафонов В. В. Эпистемология нарративной философии истории. *Вестник КРАУНЦ. Серия: «Гуманитарные науки»*. 2010. № 2 (16). С. 60–71.
6. Агацци Э. Почему у науки есть и этические измерения. *Вопросы философии*. 2009. № 10. С. 93–104.
7. Агій Ф. Лев Николаєвич Толстой, як педагог (Думки односно школи и вихованя). *Учитель*. Ужгородь, 1929. Ч. 3–4. С. 58–63; Ч. 5–6. С. 139–143; Ч. 7–8. С. 215–220; Ч. 9–10. С. 305–311.
8. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14.
9. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс. Збірник наукових праць*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 10–14.
10. Адський. Шкільництво в Чеськословацькій Республіці. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1931. Ч. 2. С. 62–66; Ч. 3. С. 104–018; Ч. 4. С. 139–142; Ч. 5. С. 174–177.
11. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики : Сб. науч. тр. / Под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой. Москва : Изд. АПН СССР, 1986. 230 с.

* У списку використаних джерел подано й ті літературні джерела, посилання на які зроблено у додатку К (К.1, К.2, К.3, К.4).

12. Акты относящієся къ исторіи южно-западной Руси. *Временникъ Института Ставропигійского съ мѣсяцесловомъ на годъ 1878*. Львовъ : Изъ тип. Ставропигійского Ин-та, 1878. С. 127–136.
13. Алабовскій М. Церковно-приходская школа и всеобщее обученіе. Кієвъ : Тип. Импер. Ун-та Св. Владиміра, 1909. 40 с.
14. Алексюк А. М. Про ленінські принципи критики буржуазних ідеалістичних концепцій в педагогіці. *Радянська школа*. 1968. № 8. С. 32–37.
15. Алексюк А. М. Убогість буржуазної «філософії освіти». *Радянська школа*. 1961. № 11. С. 83–87.
16. Алиськевич А. Державна гімназія в Дрогобичі за української влади ЗНР (від 31 грудня 1918 до 15 мая 1919). На основі урядових документів. *Українська школа*. Львів, 1930. Ч. 2. С. 1–5; Ч. 3 і 4. С. 1–11; 1931. Ч. 1 і 2. С. 3–14.
17. Алиськевич А. Короткий нарис історії «Взаїмної Помочи Українського Учительства» в роках 1904–1908. *Учительське слово*. Львів, 1926. Ч. 4. С. 6–13.
18. Ананьїн С. А. Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії: лекції 1 – 6. Харків : Видання Всеукраїнського заочного інституту народної освіти, 1929. 152 с.
19. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження і поширення націоналізму. Київ : Критика, 2001. 272 с.
20. Андріяшев А. Матеріали для исторіи учебныхъ заведеній Черниговской дирекції съ 1789–1832 г. Кієвъ : Въ университетской тип., 1865. 93 с.
21. Андрохович А. Іван Лаврівський. Один з піонірів українського відродження в Галичині (1773–1820). *Записки Наукового Товариства імени Шевченка*. Львів, 1919. Т. СХХVІІІ. С. 51–120.
22. Андрохович А. Із минулого академічної гімназії у Львові. *Українська школа*. Львів, 1925. Т. ІІІ (СХХІV). Зш. 7–9 (49–51). С. 15–23.
23. Андрохович А. Львівське «Studium ruthenum». *Записки Наукового Товариства імени Шевченка*. Львів, 1921. Т. СХХХІ. С. 123–195; 1922.

- Т. CXXXII. С. 185–217; 1925. Т. CXXXVI–CXXXVII. С. 43–105; 1927. Т. CXLVI. Праці Фільольогічної Секції. С. 33–118; 1929. Т. CL. Праці Філологічної та Історично-філософічної Секції. С. 1–80.
24. Андрохович А. Образки з історії середнього шкільництва в Галичині в XVIII і XIX ст. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1930. Т. С: Ювілейний збірник на пошану Акад. Кирила Студинського. ч. II: Праці історичні. С. 289–310.
 25. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Товариство України «Знання», 2004. 738 с.
 26. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. Москва: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
 27. Антонец М. Введение въ отечественную историю. Львовъ : Тип. Ставропигийскаго института, 1905. Ч. 1. 208 с.
 28. Антонович В. Н. И. Ктостомаров как историк. *Киевская старина*. 1885. Кн. 5. С. XXVI–XXXIV.
 29. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 2 («Органон»). Москва : «Мысль», 1978. 687 с.
 30. Арнаутов В. О. Короткий нарис історії соцвиху на Україні. *Записки Харківського інституту народньої освіти*. Харків, 1927. Т. II. С. 3–17.
 31. Арон Р. Вступ до філософії історії. Есе про межі історичної об'єктивності. Київ : Український центр духовної культури, 2005. 580 с.
 32. Арон Р. Мнимый марксизм. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1993. 384 с.
 33. Артамонова Л. М. Н. К. Крупська і педагогічна спадщина К. Д. Ушинського. *Радянська школа*. 1973. № 5. С. 14–17.
 34. Аскоченский В. Кієвъ съ древнейшимъ его училищемъ Академіею. Кієвъ : Въ университетской тип., 1856. Ч. I. 370 с.
 35. Астряб О. М. Викладання математики в Росії та на Україні в XVII–XVIII століттях. *Радянська школа*. 1954. № 5. С. 37–43.

36. Бабенко О. К., Сульженко Є. М. Російсько-українські зв'язки в методиці викладання фізики. *Радянська школа*. 1954. № 6. С. 38–44.
37. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі (IX – перша половина XIII ст.). Київ : «Вища школа», 1973. 88 с.
38. Багалій Д. Автобіографія. П'ятдесят літ на сторожі української науки та культури / Українська Академія Наук. Збірник історико-філологічного відділу, № 62. Київ : З друкарні УАН, 1927. 163 + VII с.
39. Багал'їй Д. Опытъ истории Харьковскаго университета (по неизданнымъ материаламъ). Томъ 1-й (1802–1815 г.). Харьковъ : Паровая Тип. и Литография Зильберберг, 1893–1898. 1204 с.
40. Багал'їй Д. Опытъ истории Харьковскаго университета (по неизданнымъ материаламъ). Томъ 2-й (с 1815 по 1835 г.). Харьковъ : Паровая Тип. и Литография М. Зильберберг и С-вья, 1904. VI, 1136 с.
41. Багал'їй Д. И. Pro domo sua. Багал'їй Д.И. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 600–603.
42. Багал'їй Д. И. Русская исторія съ картами, планами и снимками памятниковъ древности и искусства. Москва : Тип. И. Д. Сытина, 1914. Т. 1. 513 с.
43. Багал'їй Д. И. Григорій Саввичъ Скворода. Его ученіе, жизнь и значеніе. Багал'їй Д. И. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 1–17.
44. Багал'їй Д. И. Два культурныхъ дѣятеля изъ среды харьковскаго духовенства (Священникъ Василій Фотіев и Священникъ Андрей Самборскій). Багал'їй Д. И. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 18–53.
45. Багал'їй Д. И. Иванъ Степановичъ Рижскій, профессоръ и первый ректоръ Харьковскаго университета. Багал'їй Д.И. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1.*

- Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 315–337.*
46. Багалѣй Д. И. Изъ жизни Харьковскаго Университета въ началѣ XIX-го вѣка. Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 398–418.*
 47. Багалѣй Д. И. Материалы для истории Харьковскаго университета, открытые въ архивѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія. Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 437–440.*
 48. Багалѣй Д. И. Научная критика, памфлетъ или пасквиль? (По поводу брошюры г. И-ва «В.Н. Каразинѣ, мнимый основатель Харьковскаго университета»). Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 584–599.*
 49. Багалѣй Д. И. О біографіи В.Н. Каразина, составленной Я.В. Абрамовымъ. Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 568–571.*
 50. Багалѣй Д. И. По поводу критической замѣтки на «Опытъ истории Харьковскаго университета», т. I-й. Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 613–624.*
 51. Багалѣй Д. И. Праздникъ просвѣщенія въ Харьковѣ 17 января 1805 г. Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 122–128.*
 52. Багалѣй Д. И. Просвѣтительная дѣятельность Вас. Наз. Каразина (Рѣчь, сказанная 8 ноября 1892 г., по случаю 50-лѣтія со дня кончины Каразина). Багалѣй Д. И. *Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвѣщенія. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 81–111.*

53. Багал'їй Д. І. Разборъ медальныхъ сочиненій о В.Н. Каразинѣ. Багал'їй Д. І. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 572–583.
54. Багал'їй Д. І. Роль В.Н. Каразина, С.О. Потоцкаго, И.Ф. Тимковскаго въ первоначальномъ устроеніи Харьковскаго университета. Багал'їй Д. І. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 305–314.
55. Багал'їй Д. І. Русская историография. Харьковъ : Тип. С. Иванченко, 1907. 397 с.
56. Багал'їй Д. І. Удаленіе профессора Шада изъ Харьковскаго университета. Багал'їй Д. І. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 155–301.
57. Багал'їй Д. І. Характеристика просвѣтительской дѣятельности Харьковскаго университета въ первое десятилѣтіе его существованія (1805–1814 гг.). Багал'їй Д. І. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 129–154.
58. Багал'їй Д. І. Харьковскій университетъ въ 30-хъ годахъ текущаго столѣтія. Багал'їй Д. І. *Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвѣщенія*. Харьковъ : Тип. «Печатное Дѣло», 1911. С. 419–424.
59. Баженов Л. В. Національно-патріотичні, освітні та історичні погляди Степана Сірополка: до проблеми формування світогляду. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: Зб. наук. праць. Серія: Бібліотекознавство. Книгознавство. 2013. Вип. 3. С. 26–31.
60. Базник М. Кершенштайнерівське розуміння школи чину. *Шлях навчання і виховання*. Львів, 1928. Ч. 12. С. 9–12.
61. Базник М. Нові (модерні) шляхи сучасного виховання і навчання. *Шлях навчання і виховання*. Львів, 1927. Ч. 10. С. 4–8; Ч. 11. С. 11–15.

62. Баїк Л., Мітюров Б. Стан народної освіти, школи і педагогічної думки на західноукраїнських землях в період панування Австро-Угорської монархії (лекції з курсу історії педагогіки для студентів-заочників). Дрогобич : ДДП ім. І. Я. Франка, 1965. 59 с.
63. Баран С. Дещо з національної статистики в галицьких середніх школах. *Наша школа*. Львів, 1910. Кн. III. С. 10–27.
64. Баран С. Конфесійні й національні переміни в галицьких середніх школах в рр. 1896–1908. Львів : Студії з поля суспільних наук, Т. III, 1910. 66 с.
65. Барвінський Б. Безіменна «Похвала» питомцям віденського «ц.к. Конвікту» в рр. 1804–1819. *Записки Чина Св. Василя Великого*. Жовква, 1926. Т. II. С. 421–424.
66. Барвінський Б. Предтеча університету ім. Франца І у Львові (Критичні замітки до питання про генезу Львівського Університету). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1918. Т. CXXV. С. 1–41.
67. Барвінський Е. [рецензія] Ludwik Finkel. *Historia uniwersytetu Lwowskiego do r. 1869*, Льв., 1894, 344+XVI. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VI. Кн. II. Бібліографія. С. 30–33.
68. Барвінський О. Заснування катедри історії України в львівському університеті. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1925. Т. CXLI–CXLIІІ. Праці Фільольогічної Секції. С. 1–18.
69. Барвінський О. Споми́ни з мого життя. Частина перша і друга. Київ : Смолоскип, 2004. 528 с.
70. Барг М. А. Категории и методы исторической науки. Москва : Наука, 1984. 343 с.
71. Батюк І. Г. Боротьба за антирелігійне виховання в радянській школі (1917–1929 рр.). *Радянська школа*. 1959. № 4. С. 66–70.
72. Безушко В. Джон Дюї. *Українська школа*. Львів. 1931. Ч. 3. С. 20–26.

73. Бендерський Б. С. Геніальний російський мислитель і педагог М. Г. Чернишевський (До 120-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1948. № 4. С. 16–23.
74. Бережков М. Объ исторіи, как народномъ самосознаніи (Вступительная лекція въ курсъ русской исторіи, читанная въ Нежинскомъ Историко-Филологическомъ Институте кн. Безбородко, 8 Ноября 1882 г.). Київ, 1882. 12 с.
75. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічного дослідження: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.
76. Бершадская Д. Г. Е. Жураковский. *Советская педагогика*. 1975. № 2. С. 111–114.
77. Бетіна Н. П. З історії боротьби за активізацію викладання математики. *Радянська школа*. 1960. № 5. С. 78–79.
78. Белан Г. В. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення. *Педагогічний дискурс*. Зб. наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 50–54.
79. Бикова Г. Н. Настанови Н. К. Крупської в галузі атеїстичного виховання молоді. *Радянська школа*. 1970. № 6. С. 47–51.
80. Бим-Бад Б. М. Философия истории педагогики. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=197&binr_rubrik_pl_articles=104
81. Бим-Бад Б. М. Теоретико-эвристические функции истории педагогики: историографический обзор (до 1917 г.). *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: Сб. науч. трудов / Редкол.: Б. М. Бим-Бад (отв. ред.), К. И. Салимова (отв. ред.), В. И. Додонов*. Москва : АПН СССР, 1986. С. 60–84.
82. Бібліотека Івана Франка. Науковий опис. У чотирьох томах. Т. 1. Київ : Критика, 2010. 624 с.
83. Бібліотека Івана Франка. Науковий опис. У чотирьох томах. Т. 2. Київ, 2015. 720 с.

84. Біда К. Київська «Граматика» з 1705 р. Рим : Видання Українського католицького університету ім. св. Климента папи (Праці Філософічно-гуманістичного факультету, Т. XIX), 1978. 210 с.
85. Біднов В. Праці проф. С. Голубєва з історії України. *Книголюб*. Прага. 1930. № 1. С. 1–23.
86. Білаш Б. Н. Англійсько-Українське шкільництво в державній системі Манітоби. Мюнхен-Вінніпег : Український вільний університет, 1984. 223 с. Серія : *Ucrainica diasporiana*, ч. 4.
87. Біленко З. Я. [рецензія] Г. П. Пінчук. Значення возз'єднання України з Росією для розвитку освіти на Україні. Вид. Товариства для поширення політичних та наукових знань Української РСР, 1954, 32 стор.; Проф. С. Х. Чавдаров. Російсько-українські зв'язки у розвитку вітчизняної педагогіки. Вид. Товариства для поширення політичних та наукових знань Української РСР, 1954, 59 стор.; Проф. М. Ф. Даденков. Школа на Україні в XVI–XVII століттях у боротьбі за зміцнення культурних зв'язків українського і російського народів. «Радянська школа», 1954, 20 стор. *Радянська школа*. 1955. № 1. С. 48–55.
88. Білецький Л. Софія Русова. *Учительське слово*. Львів, 1922. Ч. 1. С. 4–6.
89. Благінін М. Т., Благініна О. М. Думки Н. К. Крупської про між предметні зв'язки. *Радянська школа*. 1964. № 2. С. 14–18.
90. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Ставрополь : СКСИ, 2006. 300 с.
91. Богданов А., Степанов И. Курс политической экономии. 3-е изд. Москва : Госиздат, 1920. Т.1. XV, 373 с.
92. Богданович М. Л. Трансформація постпозитивістської епістемологічної традиції: основні вектори та сучасні модифікації : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. Дніпропетровськ, 2001. 14 с.

93. Богдашина О. М. Слобідський літописець історії України Д. І. Багалій. *Український історичний журнал*. 2008. № 1. С. 88–112.
94. Богдашина О. М. Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.). Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2010. 480 с.
95. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : Монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, Издат. центр ИЭТ, 2012. 436 с.
96. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
97. Бойко В. Ф. Н. К. Крупська про психологічну підготовку учнів до праці. *Радянська школа*. 1960. № 2. С. 8–11.
98. Бойко Ю. Український романтизм Центральної й Східної України у його стосунку до західноєвропейської романтики. *Наукові записки Українського вільного університету* (Філософічний факультет). Мюнхен, 1965–1966. Ч. 8. С. 61–78.
99. Бокль Г. Т. Історія цивілізації в Англії. Санкт-Петербург, 1863. Т. I. Ч. 1. 694 с.
100. Борисенко В. Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60–90-роках XIX ст. Київ : «Наукова думка», 1980. 155 с.
101. Борисова О. І. Ленінські заповіді про виховання радянської дисципліни. *Радянська школа*. 1961. № 4. С. 11–16.
102. Боришполець Г. М. Великий основоположник комуністичного виховання підростаючого покоління. *Радянська школа*. 1950. № 2. С. 1–6.
103. Бочек С. Александер Духнович. 24.IV.1803–29.III.1865. *Учитель*. Ужгород, 1923. Ч. 4. С. 78–80.
104. Будилович А. С. Памяти Н. А. Лавровского. Рѣчь, прочитанная въ засѣданіи Учено-литературного общества при Императорскомъ Юрьевскомъ Университете 30 сент. 1899. *Сборникъ Учено-литературного общества при Императорскомъ Юрьевскомъ Университете*. 1900. Т. III. С. 74–92.

105. Будняк Т. Г. Система естетичного виховання у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Радянська школа*. 1982. № 9. С. 84–88.
106. Бузескул В. Всеобщая история и ее представители в России в XIX и начале XX века: В 2 ч. Ленинград : Изд-во АН СССР, 1929. Ч. 1. 218 с.
107. Бузескул В. Женскій вопросъ въ древней Греціи. Харьковъ : Изданіе книжного магазина П. А. Брейтигама, 1905. 42 с.
108. Бузескул В. Школьное дѣло у древнихъ грековъ по новымъ даннымъ. Харьковъ: Издательство «Союз» Харьковскаго Кредитнаго Союза Кооперативов, 1918. 32 с.
109. Бузескул В. П. Из истории Харьковського университета второй половины 70-х годов прошлого века (личные воспоминания). *Наукові записки науково-дослідчої катедри історії української культури*. Харків, 1927. № 6 (присвячується керівникові катедри акад. Д. І. Багалієві з нагоди 50-річчя його наукової діяльності). С. 1–14.
110. Булашев Г. О. Изъ истории церковно-приходскихъ школъ въ Киевской епархии. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1894. № 10. С. 205–247; № 11. С. 365–444.
111. Булгаков А. И. О просвещении народовъ (Чтение, предложенное въ публичномъ собраніи Киевскаго религиозно-просветительнаго Общества 3 марта 1904 г.). *Труды Киевской Духовной Академии*. 1904. № 4. С. 459–480.
112. Булгаков М. Исторія Кіевской Академіи. Санктъ-Петербургъ : Въ тип. К. Жернакова, 1843. 226 с.
113. Бурко А. Інтуїція і аналіза. *Наша школа*. Львів, 1917. Зш. 5 і 6. С. 16–35.
114. Бэкон Р. Избранное. Москва: Издательство Францисканцев, 2005. 480 с.
115. В. Г. (Гнатюк В.) [рецензія] Багал'їй Д. И. проф. Опытъ исторіи Харьковскаго университета (по неизданнымъ матеріаламъ), том I-й (1802–1815), выпуск 1-й, Харків 1894, стор. 202 (передрук з Записок Харківського Університету). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VI. Кн. II. Бібліографія. С. 37–40.

116. В. І. (Дорошенко В.) [рецензія] Проф. Д. І. Багал'їй – Опытъ исторіи Харьковскаго Университета (по неизданнымъ источникамъ). Т. І (1802–1815). Выпускъ второй. Харьків, 1896, ст. 203–483, з портретами І. Рижского і 1-го попечителя С. Потоцкого. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1897. Т. XV. Кн. І. Бібліографія. С. 37–41.
117. В. І. Ленін про стан шкіл і вчителів напередодні Великого Жовтня. Публікації невідомих документів [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1957. № 11. С. 3–6.
118. В. Ш. (Шухевич В.) Історія цивілізації в програмі науки шкіл середніх. *Учитель*. Львів, 1897. Ч. 7. С. 101–102.
119. Василевский В. Л. Полтавская гимназия съ 1808 по 1831 годъ (Очерки по архивнымъ даннымъ). *Труды Полтавской ученой архивной комиссии*. Полтава : Электрическая Тип. Г. И. Маркевича, 1907. Вип. 3. С. 185–272.
120. Васянович Г. Добро-дія й анти-добро-дія учителя у творчій спадщині Івана Франка. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2013. Вип. 6. С. 75–87.
121. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. Васянович Г. *Вибрані твори: у 7 т.* Т. 7: 3б. наук. праць. Львів: Норма, 2015. С. 164–186.
122. Васькович Г. Кершенштайнер і українська педагогіка [Kerschensteiner und die ukrainische Pädagogik]. Тематична частина габілітаційної праці на тему: «Вплив Кершенштайнера на українську педагогічну думку та його значення для української педагогічної проблематики». Мюнхен : Український вільний університет, 1970. 172 с. (Серія: Скрипти, Ч. 36)
123. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920) [Schulwesen in der Ukraine (1905–1920)]. Історична частина габілітаційної праці на тему: «Вплив Кершенштайнера на українську педагогічну думку та його значення для української педагогічної проблематики». Мюнхен : Український вільний університет, 1969. 226 с. (Серія: Скрипти, Ч. 33)

124. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
125. Ваховський Л. Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки. *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 1. С. 61–65.
126. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 42–45.
127. Ващенко В. В. Неврастенія: непрочитані історії (реконструкція одного надпису – сеанс прочитання автомонографії М. Грушевського). Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровського нац. ун-ту, 2002. 408 с.
128. Ващенко Г. Основні лінії розвитку совєтської педагогіки і школи. *Визвольний шлях*. 1965. Кн. 1. С. 29–39; Кн. 3. С. 283–294; Кн. 4. С. 379–391; Кн. 7–8. С. 763–774; Кн. 10. С. 1060–1072.
129. Ващенко Г. Педагогічна наука в СРСР (Яничар А. С. Макаренко – найбільший совєтський педагог). *Визвольний шлях*. 1955. Кн. 6. С. 24–32; Кн. 8. С. 53–60; Кн. 9. С. 64–70; Кн. 10. С. 71–76.
130. Ващенко Г. Проєкт системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен : Накладом Центрального Комітету СУМ, 1957. 48 с.
131. Вдовиченко Г., Реммер Т. Позашкільні заклади України за 30 років. *Радянська школа*. 1947. № 6. С. 31–39.
132. Великанович Д. Пару слів про організацію шкільництва зокрема про комасацію (sieci szkolne) в Польщі. *Шлях навчання і виховання*. Львів, 1929. Ч. 3. С. 3–8.
133. Верменич Я. Нова локальна історія та історична регіоналістика: експлікація термінів. *Регіональна історія України*. 2007. Вип. 1. С. 13–28.
134. Визначний педагог радянської Вітчизни [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1958. № 3. С. 3–12.
135. Викладання історії в нашій школі [редакційна стаття]. *Комуністична освіта*. 1936. № 1–2. С. 8–10.

136. Винар Л. Михайло Грушевський в боротьбі за український університет. Мюнхен–Нью-Йорк : Українське історичне товариство, 1968. 20 с. Серія «Історичні Студії», ч. 6.
137. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. Витгенштейн Л. *Философские работы*. Ч. I. Москва : Издательство «Гнозис», 1994. С. 1–73.
138. Витгенштейн Л. О достоверности. Витгенштейн Л. *Философские работы*. Ч. I. Москва: Издательство «Гнозис», 1994. С. 321–405.
139. Вихрущ А. Методологія історії педагогіки як виклик сучасності. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. Вип. 564. С. 28–33.
140. Вихрущ В. О. Методологія та методика наукового дослідження. Тернопіль : ТАЙП, 2015. 243 с.
141. Вишневський О. До питання про критерії оцінки педагогічної спадщини. Вишневський О. *На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання*. Дрогобич : Коло, 2005. С. 100–104.
142. Вишнівський Р., Чепіль М. «Яка молодь, таке й майбутнє народу». Іван Франко про освіту та виховання. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 420 с.
143. Вільчинський Ю. Степан Сірополко як історик освіти в Україні (до виходу в світ другого видання С. Сірополка «Історія освіти на Україні»). *Рідна школа*. 1994. № 8. С. 7–9.
144. Владимирский-Буданов М. Народное образование въ Россіи съ XVII вѣка до учрежденія министерствъ. Санктъ-Петербургъ : Тип. В.С. Балашева, 1874. 142 с.
145. Владимирский-Буданов М. Ф. Исторія императорскаго Университета Св. Владиміра. Кіевъ : Импер. Ун-тъ св. Владиміра, 1884. Т. 1: Университетъ Св. Владиміра въ царствованіе Императора Николая Павловича. 674 с.

146. Владимирский-Буданов М. Ф. Пятидесятилетіе Императорскаго Университета Св. Владиміра. 1834–1884. Рѣчь, произнесенная на юбилейномъ актѣ университета. Кіевъ: Въ тип. Импер. Ун-та Св. Владиміра, 1884. 59 с.
147. Власенко В. О. Погляди Павла Грабовського на народну освіту (до 100-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1964. № 9. С. 16–20.
148. Вовк Л. П. Історія педагогіки у системі завдань підготовки вчителя. *Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя*: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. 2002. Вип. 3. Т. 1. С. 16–22.
149. Водолажченко О. З історії Харківського Колегіуму в XVIII віці. *Наукові записки науково-дослідчої катедри історії української культури*. Харків, 1927. № 6 (присвячується керівникові катедри акад. Д.І. Багалієві з нагоди 50-річчя його наукової діяльності). С. 107–122.
150. Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2009. 21 с.
151. Возняк М. [рецензія] Столѣтіе кіевской первой гимназіи (1809–1811–1911 гг.) т. I–III. Київ, 1911, стор. XII + 548, XXXVIII + 542, VIII + 646. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1913. Т. CXIV. Кн. II. Бібліографія. С. 215–216.
152. Возняк М. Граматика Лаврентія Зизанія з 1596 р. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1911. Т. CI. Кн. I. С. 5–38; Т. CII. Кн. II. С. 11–87.
153. Возняк М. З заходів коло рущини в самбірській гімназії в 1849 і 1850 рр. *Наша школа*. Львів, 1913. № 4–5. С. 217–233.
154. Возняк М. З історії введення української мови в галицьких середніх школах в 1-шій пол. XIX в. *Наша школа*. Львів, 1912. Кн. IV–V. С. 29–37; Кн. VI. С. 19–27.

155. Возняк М. Історія одної читанки. *Наша школа*. Львів, 1913. Зш. 3. С. 167–175.
156. Возняк М. Наші університетські традиції у Львові. Перший період (1784–1848). *Ілюстрована Україна*. Львів, 1913. Ч. 4. С. 4–6; Ч. 5. С. 9–11; Ч. 6. С. 3–5; Ч. 8. С. 6–8.
157. Возняк М. Просвітні змагання галицьких Українців в 19 віці (до 1850 р.). Нариси. Львів: Накл. Тов-ва «Просвіта», 1912. 54 с.
158. Возняк М. Століття «Читанки» Маркіяна Шашкевича. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1936. Кн. 2. С. 65–76.
159. Возняк М. Студії над галицько-українськими граматами ХІХ в. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1909. Т. LXXXIX. Кн. III. С. 111–143; Т. ХС. Кн. IV. С. 33–118; Т. ХСІ. Кн. V. С. 126–150; 1910. Т. ХСІІІ. Кн. I. С. 90–131; Т. ХСІV. Кн. II. С. 107–161; Т. ХСV. Кн. III. С. 83–106; Т. ХСVІІІ. Кн. VI. С. 75–146.
160. Возняк М. Уривок граматики Ів. Лаврівського. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1910. Т. ХСVІІІ. Кн. VI. Miscellanea. С. 155–162.
161. Возняк М. Хто й чому започаткував азбучну справу з 1859 р. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1936. Кн. 1. С. 16–27.
162. Возняк М. Школа Успенського Братства у Львові (У 350-ліття її повстання). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1936. Кн. 3. С. 129–147.
163. Волошин А. Славянизм і наш народний культурний напрям. *Наша Школа*. Ужгород, 1936. Ч. 8. С. 2–7.
164. Вригт Г. Х. Логико-философские исследования. Москва : «Прогресс», 1986. 593 с.
165. Г. Д. (Г. Данилевский). Харьковсія школы, въ старину и теперь (Замѣтки объ училищахъ и народномъ образованіи въ харьковской губерніи). Б.м., б.р. Ч. II. 119 с.
166. Габермас Ю. Постметафізичне мислення. Київ : Дух і літера, 2011. 280 с.

167. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Київ : Юніверс, 2000. Т. 1. 459 с. ; Т. 2. 500 с.
168. Галив Н. Влияние романтизма на историко-педагогический нарратив Николая Лавровского. *Modern Science–Moderni věda*. Praha, 2016. № 3. S. 98–104.
169. Галив Н. Использование письменных исторических источников в трудах Николая Ивановича Петрова по истории образования (вторая половина XIX – начало XX в.). *Traectoria Nauki / Path of Science*. 2018. Vol. 4. No 5. S. 3009–3019.
170. Галів М. «Актуальність-неактуальність» вивчення творчості Антона Макаренка. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4. С. 40–51.
171. Галів М. Аксіологічні підстави історико-педагогічних праць Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: зб. матеріалів III-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Баку–Ужгород–Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 151–153.
172. Галів М. Вплив романтизму на український історико-педагогічний наратив (XIX – початок XX ст.). *Traectoria Nauki / Path of Science*. 2017. Vol. 3. No 7. S. 1.1–1.12.
173. Галів М. Вплив філософії романтизму на історико-педагогічні погляди Миколи Лавровського. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матер. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 березня 2016 р. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич, 2016. С. 209–211.
174. Галів М. Герменевтико-методичні технології вивчення писемних джерел в історико-педагогічному наративі Миколи Лавровського. *Молодь і ринок*. 2016. № 9 (140). С. 73–79.
175. Галів М. Джерельне знання в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. S. 6–15.

176. Галів М. Дискусія про періодизацію історії радянської школи і педагогіки в журналі «Советская педагогика» (1958–1959). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич: Посвіт, 2014. Вип. 8. С. 204–212.
177. Галів М. До питання про структуру історико-педагогічного знання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: тези II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 25 квітня 2014 р.* Дрогобич : Посвіт, 2014. С. 106–107.
178. Галів М. Доктрина позитивізму в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 1. С. 23–31.
179. Галів М. Епістемологічні засади історико-педагогічних поглядів Ілларія Карбулицького. *Молодь і ринок*. 2015. № 4 (123). С. 77–84.
180. Галів М. Епістемологія наративного підходу в історико-педагогічній науці. *Молодь і ринок*. 2014. № 2 (109). С. 74–80.
181. Галів М. Загальнофілософські засади історико-педагогічного наративу Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*. Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 219–223.
182. Галів М. Історико-педагогічне джерело та встановлення істини в історико-педагогічній науці (думки крізь призму поглядів Єжи Топольського). *Педагогічний дискурс. Зб. наук. праць*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 135–140.
183. Галів М. Категорія «вітчизняна педагогіка» в сучасному українському історико-педагогічному дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 32–39.

184. Галів М. Категорія «факт» в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Молодь і ринок*. 2017. № 5 (148). С. 94–99.
185. Галів М. Консервативні ідеї в історико-педагогічному наративі Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 3. С. 9–13.
186. Галів М. Критика писемних джерел в історико-педагогічних працях Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2016. Вип. 4 (86). С. 51–55.
187. Галів М. Критика та інтерпретація джерел в історико-педагогічних дослідженнях Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2018. № 7. С. 21–28.
188. Галів М. Ліберальні ідеї в історико-педагогічних працях Дмитра Багалія. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: матер. І-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 листопада 2015 р. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич*, 2015. С. 97–98.
189. Галів М. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початок XX ст.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич : Посвіт, 2014. Вип. 10. С. 190–197.
190. Галів М. Методика опрацювання джерел в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2017. Вип. 33. С. 279–290.
191. Галів М. Між толерантністю і ксенофобією: національні рефлексії та стереотипи в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початку XX ст.). *По той бік Дніпра: вплив контрверсійних*

- образів «інишого українця» на формування ментальних кордонів: наук. зб. Запоріжжя : Інтер-М, 2015. С. 26–32.
192. Галів М. Міф піднесеного (сублімації) в історико-педагогічній науці. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: тези І-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 21–22 листопада 2013 р. Дрогобич : Посвіт, 2013. С. 187–189.
 193. Галів М. Мова радянського тоталітаризму в історико-педагогічних працях другої половини 1940-х – початку 1950-х рр. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 2–3 листопада 2018 р. Київ, 2018. Ч. 1. С. 11–13.
 194. Галів М. Об'єктивність як проблема історико-педагогічного наративу. *Молодь і ринок*. 2014. № 4 (111). С. 75–81.
 195. Галів М. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічному наративі (на прикладі наукових праць Миколи Лавровського). *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. Мукачево, 2017. Вип. 1 (5). С. 13–16.
 196. Галів М. Педагогічні рефлексії Миколи Маккавейського в його історико-педагогічному наративі (кінець XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогічні науки*. Одеса, 2017. Вип. 6 (119). С. 21–26.
 197. Галів М. Педагогічно-характерологічні ідеї Григорія Ващенка і сучасність. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Полтава, 2008. Вип. 6 (64). С. 194–203.
 198. Галів М. Позаджерельне знання в історико-педагогічному наративі Івана Франка: епістемологічний аналіз. *Галичина. Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис*. Івано-Франківськ, 2017. Ч. 29–30. С. 285–296.

199. Галів М. Позаджерельні знання в працях Миколи Петрова з історії освіти (друга половина XIX – початок XX ст.): епістемологічний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 99–103.
200. Галів М. Позитивізм як теоретико-методологічне підґрунтя українського історико-педагогічного наративу (друга половина XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк, 2015. № 1 (302). С. 15–21.
201. Галів М. Полонофобські інтенції в українському історико-педагогічному наративі другої половини XIX – початку XX ст. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: тези III-ї Міжнар. наук.-прак. конф., м. Дрогобич, 26–27 березня 2015 р.* Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 187–188.
202. Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Івана Франка. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: зб. матер. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2017*. С. 158–160.
203. Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Миколи Лавровського. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: зб. матер. I-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2016*. С. 124–126.
204. Галів М. Реалізація ідеї національної автентичності української педагогіки у творчості Омеляна Вишневецького. *Збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Посвіт, 2012. Вип. I. С. 78–84.
205. Галів М. Релігійно-конфесійні візії в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початок XX ст.). *Наукові записки : збірник*

- наукових статей. Київ : В-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. СХХІV. С. 43–52.
206. Галів М. Релігійно-національні візії в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон, 2016. Вип. LXXIV. Т. 1. С. 22–28.
 207. Галів М. Релігійно-філософські погляди в історико-педагогічному наративі Миколи Маккавейського (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153). С. 72–78.
 208. Галів М. Світогляд і цінності Миколи Лавровського як епістемологічні засади його історико-педагогічних праць. *Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. S. 39–44.
 209. Галів М. Світоглядно-методологічні засади педагогічної творчості Омеляна Вишневського. *Педагогічна думка*. Львів, 2016. № 2. С. 21–26.
 210. Галів М. Світський гуманізм і українська педагогіка. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*: зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 15–16 травня 2009 р. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2009. С. 222–227.
 211. Галів М. Слов'янофільські ідеї в історико-педагогічному наративі Миколи Лавровського. *ΛΟΓΟΣ: The scientific potential of the present: Proceeding of the International Scientific Conference December 1, 2016 in the city St. Andrews, Scotland, UK*, 2016. P. 35–39.
 212. Галів М. Суспільно-політичні ідеї в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С. 113–118.
 213. Галів М. Теорія класової боротьби в історико-педагогічних працях Геннадія Жураківського. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич: Посвіт, 2014. Вип. 9. С. 74–80.

214. Галів М. Шкільництво українсько-польського пограниччя: черговий здобуток у дослідженні проблеми. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 90–97.
215. Ганелин Ш. Н. Периодизация советской школы. *Советская педагогика*. 1958. № 4. С. 110–114.
216. Гаргет А., Готалов-Готлиб А. Хрестоматия современных педагогических течений. Херсон : Госиздат Украины, 1925. 250 с.
217. Гатчінсон Дж. Культурний і політичний націоналізм. *Націоналізм. Теорії нації і націоналізму від Йогана Фіхте до Ернеста Гелнера. Антологія*. 2-е вид. (переробл. і доп.). Київ : «Смолоскип», 2006. С. 499–506.
218. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. Гегель Г. В. Ф. *Сочинения*. Москва : Гос. соц.-эконом. из-во, 1937. Т. V. 715 с.; 1939. Т. VI. 387 с.
219. Гегель Г. В. Ф. Философия истории. Гегель Г. В. Ф. *Сочинения*. Москва-Ленинград : Коммунистическая Академия при ЦИК СССР; И-т философии, 1935. Т. VIII. 470 с.
220. Гемпель К. Г. Логика объяснения. Москва : Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1998. 240 с.
221. Герасименко В. Я. Т. Г. Шевченко в боротьбі за народну освіту. *Радянська школа*. 1961. № 3. С. 8–11.
222. Герасименко С. Науково-педагогічна та просвітницька діяльність Михайла Грушевського (1894–1914 рр.) : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. 214 с.
223. Герасимович І. Омелян Попович. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1930. Ч. 6. С. 162–168.
224. Герасимчук В. Михайло Грушевський як історіограф України. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1922. Т. СХХХІІІ. С. 1–26.

225. Герценштейн Г. Г. Матеріали по дѣлу народнаго образованія въ Херсонскомъ уѣздѣ,.. 1865–1874. Херсонъ : Изданіе Херсонского уезднаго земства ; Тип. Н.О.Ващенко, 1874. 639, 6, XVI с.
226. Гетьман В. С. М. Ковалів – педагог-демократ. *Радянська школа*. 1969. № 6. С. 40–45.
227. Гимназическая переписка, собранная бывшимъ инспекторомъ Татаровской гимназіи Иваномъ Линейкинымъ, съ дополненіями, почерпнутыми изъ юридической практики судебного слѣдователя Петра Линейкина. Кіевъ : Тип. Г.Т. Корчакъ-Новицкаго, 1881. VI, 134 с.
228. Гирич І. Б. Михайло Грушевський: конструктор української модерної нації. Київ : Смолоскип, 2016. 840 с.
229. Глушко С. Драгоманов і недільні школи. *Україна. Науковий трьох місячник українознавства*. Київ, 1924. Кн. 4. С. 35–42.
230. Гніп М. Школа В. В. Лесевича. *За сто літ. Матеріали з громадського й літературного життя України XIX і початків XX століття*. Харків ; Київ, 1930. Кн. 6. С. 124–133.
231. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. Кіевъ: Тип. Ун-та св. Владимира, 1879. 111 с.
232. Гожалчинский А. Іезуитские школы въ юго-западной Россіи. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1869. Т. 2. С. 85–127.
233. Голант Е. Я. К характеристике отдельных этапов развития советской школы. *Советская педагогика*. 1958. № 2. С. 107–111.
234. Головацкій Я. Ф. Порядок Школьный или Устав Ставропигійской школы въ Львовѣ 1586 года. *Галичанинъ*. Львовъ : Тип. Ин-та Ставропигійского, 1863. Кн. I. Вып. II. С. 69–78.
235. Голубев С. Древнія и новыя сказанія о началѣ Кіевской Академіи (Къ вопросу о томъ, можетъ-ли Кіевская Академія въ 1889 году праздновать трехсотлѣтіе своего существованія). *Киевская старина*. 1885. К.1. С. 85–116.

236. Голубев С. Історія Київської духовної академії. Випускъ первый. Періодъ до-могилянскій. Київъ : Въ Университетской тип., 1886. III, 233, II, 117, III с.
237. Голубев С. Київська Академія въ концѣ XVII и началѣ XVIII стол. (Рѣчь, произнесенная 26 сентября 1901 г. на торжественномъ актѣ Київкой Духовной Академіи). Київъ, 1901. 101 с., 2 рис.
238. Голубев С. Київскій митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники (Опытъ историческаго изслѣдованія). Київъ : Тип. Г. Т. Корчакъ-Новицкаго, 1883. Т. 1. 576 с.
239. Голубев С. Отзывъ о сочиненіи г. К. Харламповича: Западно-русскія православныя школы XVI – и начала XVII вѣка, отношеніе ихъ къ инославнымъ, религіозное обученіе въ нихъ и заслуги ихъ въ дѣле защиты православной вѣры и церкви. Казань, 1898. *Чтенія въ Императорскомъ обществѣ Исторіи и Древностей Россійскихъ при Московскомъ Университетѣ*. 1906. Кн. 4 (219). С. 5–20.
240. Голубев С. По поводу рецензіи въ Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія на книгу: Київскій митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники (Опытъ историческаго изслѣдованія). Т. I. Київъ, 1883 г. С. Голубева. Київъ : Тип. Г.Т. Корчакъ-Новицкаго, 1884. 73 с.
241. Голубев С. Т. Отзыв о сочинении г. Вишневого: Киевская академия в первой половине XVIII века (рукопись). Київъ : Тип. И.И. Горбунова, 1900. 37 с.
242. Голубев С. Т. Гедеон Одорскій (бывшій ректоръ Київской Академии въ началѣ XVIII стол.). *Труды Киевской Духовной Академии*. 1900. Кн. 10. С. 147–190; Кн. 12. С. 567–628.
243. Голубев С. Т. Кіево-Могилянская колегія при жизни своего фундатора, кіевского митрополита Петра Могилы (Рѣчь, произнесенная на годичномъ акте Київской Духовной Академіи 26 сентября 1890 года). *Труды Киевской Духовной Академии*. 1890. № 12. С. 535–557.

244. Голубев С. Т. Нѣсколько страницъ изъ новѣйшей исторіи Кіевской Духовной Академіи (Ответъ профессора Голубева профессору Титову и беседы его съ разными лицами по вопросамъ, учебнымъ и житейскимъ). Кіевъ : Тип. И.И. Горбунова, 1907. 239 с.
245. Голубев С. Т. Очерки изъ исторіи кіевской духовной академіи за XVIII столѣтіе. *Киевская старина*. 1889. Т. XXV. С. 1–26.
246. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2012. Вип. 26. С. 30–37.
247. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
248. Гончаров М. К. Методологія педагогічного дослідження. *Радянська школа*. 1966. № 2. С. 10–17.
249. Гончаров Н. К. Историко-педагогические очерки. Москва : Изд-во АПН СССР, 1963. 248 с.
250. Горбенко Ю. П. К. Д. Ушинський про урок. *Радянська школа*. 1951. № 1. С. 12–17.
251. Гординський Я. Віденьська гр.к. духовна семінарія в рр. 1852–1855. Львів : З друкарні НТШ, 1913. 54 с.
252. Гординський Я. Українська мова в школах Холмщини у 60-тих рр. XIX в. *Наша школа*. Львів, 1916. Зш. 2 і 3. С. 27–32.
253. Гордієвський М. Література з історії педагогіки за 10 років революції. Одеса, 1929. 56 с.
254. Гордієвський М. Педагогіка прагматизму (педагогічні погляди Дьюї). *Наша школа*. Одеса. 1924. № 1–2. С. 185–190; № 3. С. 78–84; № 7–9. С. 105–108.
255. Гордієвський М. І. Соціально-педагогічні ідеї Песталоцці в освітленні його філософії. *Записки Одеського інституту народньої освіти*. 1927. Т. 1. С. 242–251.

256. Готалов-Готлиб А. Г. О хрестоматиях по истории педагогики (Критико-методологический очерк). *Записки Одесского института народной освіти*. 1927. Т. 1. С. 262–281.
257. Готалов-Готлиб А. Г. Шалотэ и его «Опыт национального воспитания» (Очерк из истории педагогических систем во Франции XVIII в.). *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1941. Т. II. С. 79–103.
258. Грабовський П. Дещо в справі жіночих типів. Грабовський П. *Вибрані твори*: В 2-х т. Київ : Дніпро, 1985. Т. 2. С. 39–47.
259. Грабовський П. Дещо про освіту на Україні. Грабовський П. *Вибрані твори*: В 2-х т. Київ : Дніпро, 1985. Т. 2. С. 102–104.
260. Грабовський П. Лист до молоді української. Грабовський П. *Вибрані твори*: В 2-х т. Київ : Дніпро, 1985. Т. 2. С. 47–51.
261. Грабовський П. О развитии школьного образования в Ахтырском уезде, Харьковской губернии (Краткий историко-статистический очерк). Грабовський П. *Вибрані твори*: В 2-х т. Київ : Дніпро, 1985. Т. 2. С. 6–15.
262. Грановська В. І. Проти фальсифікації педагогічної спадщини А. С. Макаренка. *Радянська школа*. 1966. № 3. С. 23–27.
263. Григор'єв М. Маркс про культуру, освіту і виховання. *Комуністична освіта*. 1933. № 4. С. 8–16.
264. Григор'єв М. О. Проблема зв'язку навчання з працею в історії зарубіжної педагогіки. *Радянська школа*. 1960. № 12. С. 15–20.
265. Григор'єв М. О. Педагогічні погляди Л. М. Толстого (До 120-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1948. № 5. С. 27–34.
266. Григор'єв М. О. Педагогічні погляди М. Г. Чернишевського. *Радянська школа*. 1953. № 8. С. 23–26.
267. Григор'єв М. О. Великий мислитель і педагог (до 250-річчя з дня народження Жана-Жака Руссо). *Радянська школа*. 1962. № 6. С. 86–88.

268. Григоревский М. Педагогическія воззрѣнія К. П. Побѣдоносцева. Кієвъ : Тип. Импер. Ун-та Св. Владимира, 1909. 27 с.
269. Григорович В. І. А. Коменскій, славянскій педагогъ-реалистъ XVII ст. Одесса : Въ тип. П. Францова, 1871. 21 с.
270. Григорович Г. Освіта на Буковині. *Шлях освіти / Путь просвещения*. 1926. № 1 (45). С. 130–137.
271. Гриценко М. С., Литвинов С. А. Актуальні питання історико-педагогічної науки. *Радянська школа*. 1966. № 8. С. 100–101.
272. Гриценко М. С. Важливі умови успішного вивчення історії педагогіки в педвузах. *Радянська школа*. 1962. № 3. С. 68–69.
273. Гриценко М. С. [рецензія] Цінний посібник. *Радянська школа*. 1962. № 12. С. 85.
274. Гриценко М. С. Становлення радянської школи на Україні. *Радянська школа*. 1957. № 10. С. 20–26.
275. Гриценко М. С. Важливі етапи розвитку історії педагогіки на Україні. *Радянська школа*. 1968. № 2. С. 27–30.
276. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). Київ : «Радянська школа», 1966. 260 с.
277. Гриценко М. С. Розвиток радянської школи на Україні. Київ : «Радянська школа», 1958. 71 с.
278. Гриценко М. М. Й. В. Сталін – великий друг дітей і молоді. *Радянська школа*. 1949. № 6. С. 41–47.
279. Гриценко М. М. Найважливіші завдання викладання історії СРСР. *Радянська школа*. 1949. № 3. С. 55–60.
280. Гриценко М. М. Народна освіта в західних областях Української РСР. Київ : «Радянська школа», 1960. 158 с.
281. Гриценко М. М. Розвиток спеціальних шкіл на Україні за 40 років. *Радянська школа*. 1957. № 5. С. 28–36.

282. Грінченко Б. Братства і просвітна справа на Україні за польського панування до Б. Хмельницького. Київ : Видання Т-ва «Просвіта» у Києві, 1907. 38 с.
283. Грот К.Я. Братья П. А. и Н. А. Лавровские как деятели науки и просвещения. К столетним годовщинам их рождения. Доклад в Славянской Комиссии Академии наук 10 мая 1927 г. *Известия отделения русского языка и словесности Академии наук*. Москва, 1929. Т. 2. Кн. 2. С. 401–443.
284. Грушевський М. [рецензія] Statut Litewski drugiej redakcyi (1566); F. Piekosiński – Statut Litewski. Cześć I / Rozprawy Akademii Umiejętności, wyd. histor.-filoz. t. XXXIX, Краків, 1900, ст. 61–130. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1902. Т. L. Бібліографія. С. 15–20.
285. Грушевський М. [рецензія] Памятники древне-русской церковно-учительной литературы, вып. I., содержащий поучения Луки Жидяты, Феодосия Вел. и Кирилла Туровск. изд. Журнала Странникъ, под ред. проф. А. И. Пономарева, Спб., 1894, стор. V + 198. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VI. Кн. II. Бібліографія. С. 2–5.
286. Грушевський М. [рецензія] Сборникъ Харьковскаго историко-филологического общества. т. IV. Труды Педагогического отдѣла историко-филологического общества, вып. II. Харьків, 1894, XXIII + 274 + 32 + X + 116. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VI. Кн. II. Бібліографія. С. 61–63.
287. Грушевський М. «Малороссийские песни» Максимовича і століття української наукової праці. *Україна. Науковий трьохмісячник українознавства*. Київ, 1927. № 6. С. 1–13.
288. Грушевський М. «Наша школа». *Наша школа*. Львів, 1909. Кн. I–II. С. 1–5.
289. Грушевський М. Галичина і Україна. *Націоналізм. Теорії нації і націоналізму від Йогана Фіхте до Ернеста Гелнера. Антологія*. 2-е вид. (переробл. і доп.). Київ : «Смолоскип», 2006. С. 447–452.

290. Грушевський М. За український університет. Грушевський М. С. *Твори*: у 50 т. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 395–396.
291. Грушевський М. Колишня освіта і теперішня темнота. Грушевський М. С. *Твори*: у 50 т. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 391–392.
292. Грушевський М. Культурно-національний рух на Україні в XVI–XVII віці. Київ–Львів : Друкарня «С.В. Кульженко», 1912. 248 с.
293. Грушевський М. С. Шкільна справа в Галичині. Грушевський М. С. *Твори*: у 50 т. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 393–394.
294. Грушевський М. С. Щоденник (1888–1894). К. : Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, 1997. 261 с.
295. Грушевський О. [рецензія] Чтенія въ церковно-историческомъ и археологическомъ обществѣ при Кіевской Духовной Академіи, выпускъ VIII, 1907, с. 192. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1907. Т. LXXIX. Кн. V. Бібліографія. С. 236–237.
296. Грушевський О. Зміни шкільної системи на Лівобережжі в XVIII в. / Олександр Грушевський. *Україна. Науковий трьохмісячник українознавства*. Київ, 1924. Кн. 1–2. С. 82–87.
297. Грушкевич І. Л. С. В. Васильченко – радянський педагог. *Радянська школа*. 1957. № 4. С. 38–43.
298. Грущенко С. [рецензія] Кіевская академія съ половины XVIII вѣка до преобразования ея въ 1819 году, В. Серебренникова, К., 1891, ст. 223. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1898. Т. XXV. Кн. V. Бібліографія. С. 26–28.
299. Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд: у пошуках істини і реальності. Київ : УБТ, 2006. Т. 2. 376 с.
300. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4–5. С. 53–56.
301. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 67–70.

302. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : «А.П.Н.», 2002. 224 с.
303. Гуревич Л. І. О. М. Горький про працю та трудове виховання. *Радянська школа*. 1946. № 3. С. 24–26.
304. Д. Л. (Лукіянович Д.) [рецензія] Михайло Возняк – Просвітні змагання галицьких Українців в 19 віці (до 1850 р.), нариси. Львів 1912, стор. 53, ціна 80 сот. *Наша школа*. Львів, 1913. № 1. С. 52–53.
305. Даденков М. Ф. Школа на Україні в XVI–XVII століттях у боротьбі народу за возз'єднання України з Росією. *Радянська школа*. 1954. № 5. С. 25–32.
306. Даденков М. Ф. Історія педагогіки. Київ, Харків : «Радянська школа», 1947. 328 с.
307. Дамірлі М.А. Предметна сфера історико-правового пізнання: традиції й оновлення (епістемологічний аналіз) : автореф. дис. ... док. юрид. наук : 12.00.01. Харків, 2005. 38 с.
308. Данилевский Г. П. Харьковскія народныя школы, 1732–1845 г. *Украинская старина. Матеріали для історії української літератури и народного образования*. Харьков : Изданіе Заленскаго и Любарскаго, 1866. С. 287–403.
309. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. Москва : Книга, 1991. 574 с. (Историко-литературный архив)
310. Данто А. Аналитическая философия истории. Москва : Идея-прес, 2002. 290 с.
311. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках. Декарт Р. *Сочинения*: В 2-х т. Москва : Мысль, 1989. Т. 1. С. 250–296.
312. Дем'янчук І. Л. Братнє єднання культур російського і українського народів. *Радянська школа*. 1954. № 6. С. 10–19.

313. Демьяненко В. Общественно-педагогическая деятельность Н.И. Пирогова в Одессе. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1941. Т. II. С. 51–77.
314. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7401: Гриценко Михаил Семенович, доктор педагогических наук, профессор Одесского педагогического института им. К. Д. Ушинского. Оп. 1. Спр. 1: Диссертация Гриценко М. С. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Педагогические взгляды Д. И. Писарева» 1940 г. 324 арк.
315. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7401. Оп. 1. Спр. 6: Рукопись монографии «Очерки по истории школы и педагогики Украинской ССР (1917–1961)». 503 арк.
316. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7401. Оп. 1. Спр. 15: Рукопись диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Развитие общеобразовательной школы в Украинской ССР (1917–1967)». т. I. 449 арк.
317. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7401. Оп. 1. Спр. 25: Рукописи научных статей, посвященных 100-летию со дня рождения В. И. Ленина, 100-летию со дня рождения Н. К. Крупской, 50-летию Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина и др. 219 арк.
318. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7401. Оп. 1. Спр. 26: Рукописи научных статей, посвященных 250-летию со дня рождения Г. С. Сковороды, педагогической деятельности Н. В. Гоголя и др. 305 арк.
319. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7401. Оп. 1. Спр. 28: Историческая справка «Одесский Государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского за 50 лет (1920–1970)». 336 арк.
320. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510: Збандуто Степан Федорович, доктор педагогічних наук. Оп. 1. Спр. 33: Рукописи научных докладов 1960–1967 гг. 195 арк.

321. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510. Оп. 1. Спр. 34: Рукописи докладов 1960–1967 гг. 226 арк.
322. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510. Оп. 1. Спр. 35: Рукописи научных докладов 1960–1967 гг. 252 арк.
323. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510. Оп. 1. Спр. 40: Отзывы на научные работы С. Ф. Збандуто 1960–1962 гг. 117 арк.
324. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510. Оп. 1. Спр. 41: Рецензии и отзывы С. Ф. Збандуто на научные работы соискателей учених степеней 1967–1974 гг. 191 арк.
325. Деррида Ж. Письмо и различие. Санкт-Петербург: Академический проект, 2000. 430 с.
326. Джуринский А. Н. Размышления над историей педагогики. *Педагогика*. 2001. № 6. С. 72–78.
327. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 260 с.
328. Дзеверін О. Г. Про брошуру Галини Паперної «Іван Франко про народну освіту». *Радянська школа*. 1947. № 3. С. 60–64.
329. Дзеверін О. [рецензія] Цікаве історико-педагогічне дослідження. *Радянська школа*. 1962. № 9. С. 90–91.
330. Дзеверін О. Видатний радянський педагог. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Київ: «Радянська школа», 1976. Т. 1. С. 7–52.
331. Дзеверін О. Ленін про національне виховання молодих поколінь. *Комуністична освіта*. 1934. № 4. С. 8–18.
332. Дзеверін О. Г. [рецензія] Життя для освіти народу. *Радянська школа*. 1964. № 5. С. 98–99.
333. Дзеверін О. Г. А. В. Луначарський і сучасна школа (До 100-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1975. № 11. С. 36–44.

334. Дзеверін О. Г. А. С. Макаренко про О. М. Горького. Стаття Макаренка у київській газеті «Більшовик» в 1936 р. *Радянська школа*. 1958. № 3. С. 69–71.
335. Дзеверін О. Г. Актуальні завдання історико-педагогічної науки. *Радянська школа*. 1960. № 1. С. 27–34.
336. Дзеверін О. Г. Боротьба більшовиків за народну освіту в період першої російської революції. *Радянська школа*. 1955. № 12. С. 17–30.
337. Дзеверін О. Г. Великий чеський педагог. *Радянська школа*. 1957. № 5. С. 42–48.
338. Дзеверін О. Г. З історії боротьби за народну освіту на Україні після перемоги Жовтневої революції. *Радянська школа*. 1957. № 10. С. 61–65.
339. Дзеверін О. Г. К. Маркс про освіту і виховання підростаючого покоління. *Радянська школа*. 1953. № 3. С. 10–20.
340. Дзеверін О. Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР. *Наукові записки Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР*. Т. VI. Серія педагогічна: Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917–1957. Київ : «Радянська школа», 1957. С. 135–189.
341. Дзеверін О. Г. Питання народної освіти в працях І. Я. Франка кінця 70-х – початку 80-х років XIX ст. *Радянська школа*. 1955. № 10. С. 9–20.
342. Дзеверін О. Г. Питання народної освіти на II з'їзді РСДРП. *Радянська школа*. 1973. № 7. С. 8–13.
343. Дзеверін О. Г. Питання освіти і школи в творчості А. П. Чехова. *Радянська школа*. 1954. № 7. С. 10–19.
344. Дічек Н. П. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
345. Дічек Н. П. Герменевтика і діалогізм як засади оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2006. Вип. 10. Ч. 1. С. 164–171.

346. Днепров Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики. *Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг.* : Сб. науч. тр. Москва, 1985. С. 5–24.
347. Домбровський А. Шкільництво в Карпатській Україні в рр. 1919–1925. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1938. Кн. 4. С. 246–251.
348. Донченко С. П. Деяко з історії лібералізму. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. 2005. Вип. XIX. С. 411–414.
349. Дорошенко В. [рецензія] Dr. Ludwik Janowski. Uniwersytet charkowski w początkach swego istnienia (1805–1820), Краків, 1911, ст. 159, (відбитка з т. XLIX Rozpraw Akad. Umiej. wydz. f., ст. 127–284). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1912. Т. CX. Кн. IV. Бібліографія. С. 210–217.
350. Дорошенко В. [рецензія] Проф. Д. И. Багал'їй. Очерки изъ русской истории. Т. I. Статьи по истории просвѣщенія, Харків, 1911, ст. III + 624. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1911. Т. CVII. Кн. I. Бібліографія. С. 174–175.
351. Дорошенко М. І., Проценко І. М. Атеїстична поезія Кобзаря – наша ідейна зброя. *Радянська школа*. 1964. № 5. С. 21–28.
352. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог (з нагоди 80-ліття уродин). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1936. Кн. 1. С. 4–10.
353. Драголі Л. Д. Питання психології виховання в «Педагогічній поемі». *Радянська школа*. 1963. № 5. С. 37–42.
354. Дрогоманов М. З історії публичного виховання в сучасній Європі. Львів, 1890. 38 с. (Серія: Літературно-наукова бібліотека. Кн. 5)
355. Драгоманов М. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росції (з видання «Громада»). Genève–Bale–Lyon : H. Georg, Libraire-Editeur, 1877. 152 с.

356. Драгоманов М. П. Вопросъ объ историческомъ значении Римской империи и Тацитъ. Київ : Тип. ун-та, 1869. VIII, 415 с.
357. Дроздов Н. Прототипъ Академий. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1903. Т. III. С. 271–318.
358. Дройзен И. Г. Историка. Лекции об энциклопедии и методологии истории. Санкт-Петербург : Изд-во «Владимир Даль», 2004. 583 с.
359. Дубинчук О. С., Хромова О. Л. Розвиток професійно-технічної освіти на Україні (1917–1977). *Радянська школа*. 1977. № 12. С. 17–25.
360. Дьяков В. А. Методология истории в прошлом и настоящем. Москва : Мысль, 1974. 190 с.
361. Є. Ю. П. (Пеленський Є.-Ю.) [рецензія] Праці Українського Наукового Інституту. Том XXII. С. Сірополко: Народня освіта на Совітській Україні. Варшава. 1934, 8°, 239 + 1 ст. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1935. Кн. 3. С. 189–191.
362. Євсєєв М. А. В. Г. Белінський – великий патріот нашої Батьківщини. *Радянська школа*. 1948. № 3. С. 17–22.
363. Євтух М. Б. В. П. Затонський – видатний діяч народної освіти. *Радянська школа*. 1968. № 8. С. 54–57.
364. Єгорова Л. Дитяча література Західної України. *Шлях освіти*. 1928. № 1(69). С. 215–224.
365. Єгорова Л. Етапи розвитку української дитячої літератури за 10 років. *Шлях освіти*. 1928. № 2–3 (70–71). С. 14–24.
366. Єкельчик С. Імперія пам'яті. Російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві. Київ : Критика, 2008. 303 с.
367. Єсипов Б. П. Ленінська теорія відображення як методологічна основа вивчення процесу пізнання в школі. *Радянська школа*. 1960. № 11. С. 16–26.
368. Єфремов С. [рецензія] Акад. Д. Багалій. Український мандрований філософ Г. С. Сковорода, 1926. *Записки Історично-Філологічного Відділу Української Академії Наук*. Київ, 1926. Кн. IX. С. 345–347.

369. Животко А. Дошкільне виховання в його історичному розвитку. *Учитель*. Ужгород, 1926. Ч. 7–10. С. 9–19.
370. Животко А. Педагогічні думки та праця Фр. Ферера. *Учительське слово*. Львів, 1925. Ч. 5. С. 16–22.
371. Жук С. І. Західна історіографія та епістемологічні проблеми історичної науки. *Український історичний журнал*. 1994. № 1. С. 45–53.
372. Журавлев Л. А. Позитивизм и проблема исторических законов. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 312 с.
373. Жураківський Г. До питання про джерела освітньої діяльності старої Київської Громади. *Записки Київського інституту народної освіти*. 1930. Кн. IV. С. 125–136.
374. Жураковский Г. Е. О развитии истории педагогики как науки и учебного предмета. *Советская педагогика*. 1948. № 5. С. 19–34.
375. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. Москва : Гос. учебно-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. 471 с.
376. Жураковский Г. Е. Очерки по истории педагогики в связи с историей классовой борьбы. Киев, 1926. Ч. I. 172 с.
377. За більшовицьку партійність у педагогіці [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1949. № 2. С. 1–5.
378. Забілик С. У. Боротьба КПЗУ за народну освіту. *Радянська школа*. 1969. № 9. С. 21–24.
379. Завадська О. Я. Ленінські принципи побудови школи в період розвинутого соціалізму. *Радянська школа*. 1979. № 4. С. 11–15.
380. Завало С. Т. Геніальний син великого народу. *Радянська школа*. 1961. № 11. С. 16–20.
381. Завальнюк О. М. Михайло Грушевський як історик освіти українців. *Освіта, наука і культура на Поділлі*. Кам'янець-Подільський, 2017. Т. 23: Присвячено 150-річчю від дня народження М.С. Грушевського. С. 17–32.

382. Заверталюк Н. Поборник вільної школи для вільних дітей (до 75-річчя з дня народження М. Г. Куліша). *Радянська школа*. 1967. № 12. С. 40–43.
383. Завитневич В. Значение первыхъ славянофиловъ въ деле уяснения идей народности и самобытности. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1891. № 11. С. 353–397.
384. Завитневич В. Къ вопросу объ историческомъ призвании Русскаго народа. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1893. № 11. С. 341–365.
385. Заєць І. Я. Освітньо-виховні проблеми в повістях Т. Г. Шевченка. *Радянська школа*. 1961. № 3. С. 22–26.
386. Заїкин В. Степан Голубєв, один з найвизначніших дослідників історії Церкви на Україні (В десяту річницю його смерті. 1920–8.XI.–1930). *Богословія. Науковий тримісячник*. Львів, 1932. Т. 1. Кн. 3. С. 249–257.
387. Заїкин В. Харківський університет. Його роля в історії культурного й громадського життя на Україні. В 120-ті роковини заснування. *Стара Україна*. Львів, 1925. № 1–2. С. 1–4.
388. Заклинський Р. Про школи елементарні від найдавніших часів. *Учитель*. Львів. 1904. Ч. 5. С. 79–81; Ч. 6. С. 96–98; Ч. 9. С. 147–149; Ч. 10. С. 159–161; Ч. 13. С. 203–205; Ч. 16. С. 250–252; Ч. 18. С. 286–289; Ч. 20. С. 317–320; Ч. 21. С. 336–338; Ч. 23. С. 366–369; Ч. 24. С. 380–384.
389. Залізняк М. [рецензія] И. Алешинцевъ. Исторія гимназическаго образованія въ Россіи. СПб., 1912, ст. IX + 346. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1913. Т. СХІІІ. Кн. І. Бібліографія. С. 185–188.
390. Заповіти В. І. Леніна – ідейна основа радянської педагогіки [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1949. № 1. С. 6–10.
391. Зарецкий Ю. П. Стратегии понимания прошлого: Теория, история, историография. Москва : Новое литературное обозрение, 2011. 384 с.
392. Заслуженюк В. С. Виховання учнів у дусі дружби народів СРСР (20–30-і роки). *Радянська школа*. 1973. № 6. С. 15–20.

393. Зашкільняк Л. О. Марксизм в історичній науці. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Marksizm>
394. Зашкільняк Л. Методологічні погляди Михайла Грушевського. *Україна Модерна*. 1999. Ч. 2–3. С. 233–253.
395. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 1999. 227 с.
396. Збандуто С. Великий революціонер-педагог (до 50-річчя з дня смерті М. Г. Чернишевського). *Комуністична освіта*. 1939. № 10. С. 35–46.
397. Збандуто С. Ф. Педагогические идеи А. М. Горького. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1941. Т. II. С. 5–40.
398. Збандуто С. Ф. Роль И. В. Сталина в создании и развитии советской педагогики. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1940. Т. I. С. 3–25.
399. Звонарьов І. С., Дмитрієва Є. О. Розкриття змісту основних понять діалектичного матеріалізму. *Радянська школа*. 1964. № 7. С. 27–32.
400. Зільберштейн А. І. Ленін про культурну революцію та завдання освіти. *Комуністична освіта*. 1934. № 1. С. 8–29.
401. Зінько В. Рідна школа у Бразилії (історично-правничий нарис). Прудентопіль–Апостолес: Видавництво ОО. Василян, 1960. 244 с.
402. Иванов М. Педагогическія труды Н. А. Лавровскаго. Посвящается его памяти. *Сборникъ Учено-литературного общества при Императорскомъ Юрьевскомъ Университете*. 1900. Т. III. С. 93–120.
403. Иванов С. В. Об источниках научно-педагогических исследований. *Советская педагогика*. 1967. № 2. С. 62–71.
404. Ивин А. А. Основы теории аргументации. Москва : Гуманит. цзд. центр ВЛАДОС, 1997. 352 с.
405. Иконников В. [рецензия] Государство и народное образование въ Россіи XVIII вѣка. Сочинение М. Владимірскаго-Буданова. Часть I-я. Система

- професійного освіти (отъ Петра I до Екатерины II). Ярославль 1874. VI. 325. Оттискъ изъ Университетскихъ Извѣстій 1874 г. Кіевъ : В Университетской тип., 1874. 24 с.
406. Иконников В. С. Опытъ русской исторіографіи. Кіевъ : Тип. Импер. Ун-та св. Владиміра, 1891. Т. 1. Кн. 1. 882 с.
407. Истратов Ю. П. О некоторых особенностях современного этапа развития истории педагогики как науки. *Советская педагогика*. 1980. № 6. С. 81–87.
408. И-тъ. О характерѣ и дѣятеляхъ народнаго образованія (Извлечено изъ Вѣстника югозападной и западной Россіи за февраль 1863 года). Кіевъ : Въ тип. И. и А. Давиденко, 1863. 68 с.
409. І. К. (Крипякевич І.). Шкільні традиції Володимира Вол.[инського]. *Рідна школа*. Львів, 1933. Ч. 7. С. 104–105.
410. І. Ф. (Іван Франко) [рецензія] К. Харламповичъ – Западнорусскія православныя школы XVI и начала XVII вѣка, отношеніе ихъ къ инославнымъ, религіозное обученіе въ них и заслуги ихъ в дѣлѣ защиты православной вѣры и церкви, Казань, 1898. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1901. Т. XLIV. Кн. VI. Бібліографія. С. 16–22.
411. Іваниця Г. [рецензія] Проф. В. С. Иоф. Хрестоматія по педагогике XVI–XVIII вв. С предисловием П. Блонского. ГИЗ, 1926. Стр. 287. *Шлях освіти*. 1926. № 8–9 (52–53). С. 283–285.
412. Іваниця Г. [рецензія] Александр Фортунатов. – Теория трудовой школы в ее историческом развитии. Часть I. От Томаса Мора до Карла Маркса. Кооперативное издательство «Мир». Москва. 1926. Стр. 374+2. *Шлях освіти*. 1926. № 6–7 (50–51). С. 275–277.
413. Іваниця Г. До марксівської методології історії педагогіки (Проблема соціально-генетичної аналізи). *Записки Київського інституту народньої освіти*. 1926. Т. I. С. 9–21.
414. Іванишин П. Національно-екзистенціальна інтерпретація (основні теоретичні та прагматичні аспекти). Дрогобич : «Відродження», 2005. 308 с.

415. Іванов О. О. Історичне значення возз'єднання України з Росією. *Радянська школа*. 1953. № 9. С. 19–28.
416. Ігнат'єв О. Т. Н. К. Крупська про історію педагогіки. *Радянська школа*. 1965. № 2. С. 17–19.
417. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. І. Спр. 46829: Житецький Ігнатій Павлович. Очерки педагогических учений. Автограф-черновик [нач. XX в.]. 184 арк.
418. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. І. Спр. 46704: Житецький Ігнатій Павлович. Гоголь – педагог, учений, профессор и журналист. Очерк 3-й о Гоголе. 23 июня – 6 июля 1915 г. Буча. 60 арк.
419. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. І. Спр. 46823: Житецький Г. П. Граматика Мелетія Смотрицького [Стаття і нотатки]. 1919 р., Київ. 43 арк.
420. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. XXXVII. Спр. 35: Архив А. М. Лободы. Лобода Андрей Митрофанович. Школа и просвещение в России XVIII в. 5 арк.
421. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 61. Спр. 36: Кистяковский А. Ф. Венский и Пражский университеты [70-е гг. XIX в.]. 12 арк.
422. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 61. Спр. 366: Кистяковский А. Ф. Гейдельберзкий университет. 12 арк.
423. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 61. Спр. 367: Кистяковский А. Ф. Итальянский университет [1874]. 18 арк.
424. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 61. Спр. 386: Кистяковский А. Ф. Немецкие университеты (статья). 12 арк.

425. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 95. Спр. 36: Доманицький Василь Михайлович. Нариси історії початкової школи. Вип. I до 1238 р., Вип. II від 1238 до 1569 р. 42 арк.
426. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 127. Спр. 31: Арх[ив] Лилеева М.И. Лилеев Михаил Иванович. Курс лекцій по истории педагогики (1879 г.). Програма по истории педагогики для студентов Историко-филологического института князя Безбородько. 1908–1909 гг. Автографы. 301 арк.
427. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 127. Спр. 43: Арх[ив] Лилеева М.И. Лилеев Михаил Иванович. Русское старинное элементарное образование и [украинское просвещение]. [Фрагменты текстов в нескольких вариантах, заметки, выписки из литературы]. Автографы. 45 арк.
428. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 127. Спр. 47: Арх[ив] Лилеева М.И. Лилеев Михаил Иванович. [Образование и просвещение на Украине в XVI–XVII ст.]. Черновые варианты отдельных глав исследования. Автографы. 104 арк.
429. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 160. Спр. 1693: Маккавейский Н. К. Педагогика. Конспекты и программа. 1902–1903 гг. 13 арк.
430. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 175. Спр. 1: Архив Киевской духовной академии. Титов Ф. И. Автобиография. 16 арк.
431. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 175. Спр. 39: Архив Киевской духовной академии. Голубев Степан Тимофеевич. Отзыв о диссертации Ф. И. Титова «Памятники православ'я и русской народности в Западной России в XVII–XVIII в.». Машинопись (не позднее 12 июля 1905 г.). 10 арк.

432. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 175. Спр. 51: Архив Киевской духовной академии. Титов Ф. И. Киевская академия в эпоху реформ 1796–1819. (1910–12 гг.). 302 арк.
433. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 175. Спр. 70: Архив Киевской духовной академии. Титов Ф. И. Царствующий руський Дом Романовых в его отношениях к Киевской духовной академии. 1913 г. 223 арк.
434. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 179. Спр. 160: Степович Андроник Иоаникиевич. Конспект лекций по истории педагогики и добавления к ним, прочитанные в 8 классе женской гимназии. 1885–1886. 42 арк.
435. Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського. Ф. 194. Спр. 20: История Львовской Братской школы с пометками Голубева С. Т. (1 тетрадь). 52 арк.
436. Історія педагогіки / За ред. проф. М. Гриценка. Київ : «Радянська школа», 1974. 447 с.
437. Історія педагогічного навчання: Посібник для педагогічних інститутів / За ред. М. С. Гриценка. Київ : Вища школа, 1973. 447 с.
438. Й. Скр. (Скрутень Й.) [рецензія] Записки Наук. Тов. ім. Шевченка (Т. СXXXL). *Нива*. Львів, 1922. Ч. 5. С. 194–195.
439. К. П. (Студинський К.) [рецензія] К. Д. Ушинській, его жизнь и дѣятельность, биографическій очеркъ М. Л. Песковского (Біографическая бібліотека Ф. Павленкова), Спб., 1893, 16°, 80 стр. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VIII. Кн. IV. Бібліографія. С. 53–54.
440. Калагурка Х. Внесок Ф. І. Науменка у вивчення історії освіти і педагогічної думки Київської Русі. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. 2001. Вип. 27. С. 202–207.

441. Калакура Я. С., Войцехівська І. Н., Корольов Б. І., Павленко С. Ф., Паленко М. Г. Історичне джерелознавство. Київ : Либідь, 2002. 486 с.
442. Калениченко Н. П. Геніальні ідеї про виховання в праці. *Радянська школа*. 1958. № 5. С. 17–19.
443. Калениченко Н. П. Революційні демократи про працю як засіб виховання. Київ : «Радянська школа», 1967. 111 с.
444. Кант І. Критика чистого розуму. Москва : «Мысль», 1994. 591 с.
445. Караманов О. Іван Франко як історик школи і освіти. *Матеріали Міжнародн. конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка, м. Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.* Львів, 2010. Т. 2. С. 930–940.
446. Кара-Мурза С. Г. Советская цивилизация. Москва: Алгоритм, 2016. 1280 с.
447. Карбулицкий І. Розвій народного шкільництва на Буковині. Вишківці : З друкарні товариства «Рускої Ради», 1907. 148 с.
448. Кархут С. Коротка історія засновання гімназії. *Звіт дирекції приватної жіньської гімназії сс. Василянок у Львові за шкільний рік 1907/8*. Львів : Накл. Монастиря сс. Василянок, 1908. С. 1–2.
449. Касьянов Г. В. Теорії нації та націоналізму. Київ : Либідь, 1999. 352 с.
450. Кемінь В. П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.). Київ : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. 186 с.
451. Керк Р. Основи і принципи консерватизму. *Консерватизм. Консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер: Антологія*. 2-ге вид. (перероблене і доповнене). Київ : Вид-й дім «Простір», «Смолоскип», 2008. С. 76–88.
452. Керничний Б. В. [рецензія] Великий революціонер-демократ М. О. Добролюбов. *Радянська школа*. 1952. № 9. С. 49–52.
453. Кістяківський О. Ф. Щоденник (1874–1885). У 2-х т. Київ: «Наукова думка», 1994. Т. 1 (1874–1879). 647 с. ; 1995. Т. 2 (1880–1885). 584 с.

454. Кітов М. Г. Критичний характер філософського доробку В. І. Леніна. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 2. С. 37–43.
455. Клепацький П. Г. Приходські (сільські) вчилища на Полтавщині в роках 1800–1812. *Записки Полтавського інституту народньої освіти*. Полтава, 1927. Т. IV. С. 23–34.
456. Кмицикевич В. Заснування Товариства учителів висших шкіл ім. Сковороди в Чернівцях. *Наша школа*. Львів, 1909. Кн. III–IV. С. 18–23.
457. Кміт Ю. 1848 рік і Львівська руська духовна семінарія. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1901. Т. XL. Кн. II. С. 1–10.
458. Кміт Ю. Питомець агітатор. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1901. Т. XLI. Кн. III. Miscellanea. С. 8–11.
459. Кміт Ю. Причинки до історії руського духовного семінарія у Львові від 1837–1851 р. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1909. Т. XCI. Кн. V. С. 151–158.
460. Книш Г. М. Ленінська «Искра» і учнівський рух на Україні (1900–1903 рр.). *Радянська школа*. 1975. № 6. С. 39–45.
461. Книш З. Смерть Станіслава Собінського на тлі шкільного народоббивства в Західній Україні. Торонто : Срібна Сурма, 1982. 683 с.
462. Кобзар Б., Водзінський Д. [рецензія] Н. К. Гончаров. Очерки по истории советской педагогики. К., «Радянська школа», 1970. *Радянська школа*. 1971. № 1. С. 106–107.
463. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–34.
464. Коваленко С. С. Дитячі будинки на Україні за сорокаріччя. *Радянська школа*. 1957. № 12. С. 49–54.

465. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., доп. Москва : Наука, 2003. 486 с.
466. Ковальчук І. В. Проблема активізації мислення в історії розвитку педагогічної думки на Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Радянська школа*. 1970. № 12. С. 27–31.
467. Ковальчук С. І. Учителі й учні Радянської України у Великій Вітчизняній війні. *Радянська школа*. 1957. № 7. С. 7–14.
468. Колесник І. Г. [рецензія] Реакційна педагогіка на службі американського імперіалізму. *Радянська школа*. 1953. № 2. С. 59–62.
469. Колесник І. Українська історіографія: XVIII – початок XX ст. Київ : Генеза, 2000. 254 с.
470. Колесник І. Українська історіографія: концептуальна історія. Київ : Інститут історії України НАН України, 2013. 556 с.
471. Коллингвуд Р. Идея истории. Автобиография. Москва : Наука, 1980. 484 с.
472. Коляда І. А. Модерна інтерпретація радянської концепції інтелігенції: долання соціально-історичного підходу. *Проблеми історії України XIX–XX ст.* 2009. Вип. XVI. С. 6–16.
473. Коляска І. В. Освіта в радянській Україні. Торонто : Peter Martin Associates Limited, 1970. 246 с.
474. Комар О. В. Обґрунтування пропозиційного знання в сучасній аналітичній епістемології : автореф. дис. ...канд. філос. наук: 09.00.01. Київ, 2004. 18 с.
475. Комаринець Т. Ідейно-естетичні основи українського романтизму (проблема національного й інтернаціонального). Київ : Вища школа, 1983. 224 с.
476. Кондратюк О. П. Кроки боротьби і перемоги (До 40-річчя возз'єднання західноукраїнських земель з радянською Україною). *Радянська школа*. 1979. № 10. С. 11–14.
477. Константинов Н. А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1958. № 1. С. 101–106.

478. Константинов Н. А. О партийности в истории педагогики. *Советская педагогика*. 1948. № 12. С. 52–63.
479. Константинович М. М. Нѣкоторыя данныя о народномъ образованіи въ Юго-западкомъ краѣ. Кіевъ, 1875. 57 с.
480. Конт О. Курс положительной философии: в 6-ти т. Санктъ-Петербургъ : Посредник, 1899. Т. 1. 302 с.
481. Конфорович А. Г. Великий чеський педагог-гуманіст (до 300-річчя з дня смерті Я. А. Коменського). *Радянська школа*. 1970. № 11. С. 50–55.
482. Копачов І. П. Ідеї трудового виховання в педагогічній системі К. Д. Ушинського. *Радянська школа*. 1971. № 1. С. 31–35.
483. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука. Москва : «Наука», 1973. 463 с.
484. Копосов Н. Е. Как думают историки. Москва : Новое литературное обозрение, 2001. 325 с.
485. Кордуба М. [рецензія] Н. Мухинъ – Кієво-Братскій училищный монастырь, историческій очеркъ, к., 1893 р.; И. Каманинъ. Еще о древности братства и школы въ Кіевѣ, 1895 р., 20 стр. (выдбитка з «Чтеній» Київського істор. тов. т. IX). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VIII. Кн. IV. Бібліографія. С. 34–39.
486. Кордуба М. Огляд західно-європейської літератури по культурній і політичній історії, історії літератури та штуки в 1899 р. I. Істориозофія, помічні науки історії, загальні публікації. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1900. Т. XXXVII. Кн. V. Наукова хроніка. С. 1–28.
487. Корененко К. И. Просвѣщеніе и школы въ Россіи въ XVII вѣкѣ. Историческій обзоръ возникновенія и развитія школъ въ Россіи со времени введенія христіанства до царствованія Петра Великаго. Севастополь: Типо-литографія Ф. Г. Аптекмана, 1911. 30 с.
488. Корж К. З історії народньої просвіти на Україні. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1912. Кн. 9. С. 25–37.

489. Коржупова А. П. Педагогічна діяльність Юрія Федьковича. *Радянська школа*. 1956. № 10. С. 40–45.
490. Коркушко Г. Загальне навчання в передреволюційній Росії. *Шлях освіти*. 1926. № 1. С. 1–8; № 2. С. 18–30.
491. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Москва : ИТП и МИО РАО, 1994. 265 с.
492. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. Москва: АСОУ, 2013. 460 с.
493. Корнілов В. В. Будівництво комунізму і школа. *Радянська школа*. 1963. № 7. С. 7–11.
494. Королев Ф. Научный семинар историков педагогики. *Советская педагогика*. 1960. № 10. С. 152–155.
495. Королев Ф. Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 3. С. 83–94.
496. Королев Ф. Ф. К решению вопроса о периодизации истории советской школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1958. № 1. С. 107–116.
497. Космина В. Г. Проблеми методології цивілізаційного аналізу історичного процесу. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 310 с.
498. Коссак І. Методика всемірної історії. *Учитель*. Львів, 1904. Ч. 11. С. 172–173; Ч. 12. С. 186–189; Ч. 13. С. 209–210; Ч. 15 і 15. С. 252–253.
499. Костомаров М. Дві руські народності. Ляйпціг : Українська накладня, б.р. 111 с.
500. Костомаров Н. Обзор сочинений, писанных на малороссийском языке. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 41–52.
501. Костомаров Н. Лекции г. Кояловича по истории Западной России, 1864. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 204–209.

502. Костомаров Н. «Лекции по истории Западной России» М. Кояловича, 1864, 1865. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 211–215.
503. Костомаров Н. М. П. Погодину. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 180–189.
504. Костомаров Н. Мысли южнорусса. 1. О преподавании на южнорусском языке. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 137–140.
505. Костомаров Н. Мысли южнорусса. IV. Историческая правда и западно-российский патриотизм. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 142–148.
506. Костомаров Н. О причинах и характере унии в Западной России. *Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова*. Харків : Державне видавництво України, 1928. С. 1–40.
507. Коструба Т. Початки організованої школи на українських землях. *Рідна школа*. Львів, 1933. Ч. 19. С. 308.
508. Костюк Г. С. Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку з перебудовою системи шкільної освіти. *Радянська школа*. 1959. № 12. С. 77–85.
509. Костюк Г. С. Вчення І. П. Павлова і його значення для педагогічних наук. *Радянська школа*. 1950. № 6. С. 14–20.
510. Костюк Г. С. Досягнення радянської педагогічної психології за 40 років. *Радянська школа*. 1957. № 11. С. 51–61.
511. Кочубинский А. В. И. Григоровичъ въ исторіи славяновѣдѣнія. *Янъ Амосъ Коменскій. В.И. Григорович: двѣ речи А. Кочубинскаго*. Одесса : Тип. Шт. Войскъ Одесскаго военного Округа, 1893. С. 29–56.
512. Кочубинский А. Янъ Амосъ Коменскій въ историческихъ судьбахъ своего народа. *Янъ Амосъ Коменскій. В.И. Григорович: две речи А. Кочубинскаго*. Одесса : Тип. Шт. Войскъ Одесскаго военного Округа, 1893. С. 1–25.

513. Кравченко В. Україна, Імперія, Росія. Вибрані статті з модерної історії та історіографії. Київ : Критика, 2011. 542 с.
514. Кравченко В. В. Д. І. Багалій в світлі й тіні своєї «Автобіографії». Багалій Д. І. *Вибрані праці*. Харків, 1999. Т. 1. С. 9–56.
515. Краглик У. У. Розвиток народної освіти в Тернопільській області. *Радянська школа*. 1954. № 5. С. 44–48.
516. Кревецький І. [рецензія] Ів. Созанський. Олександр Духнович (Угорський автор народних учебників і публіцист), Львів, 1908, ст. 24. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1909. Т. ХС. Кн. IV. Бібліографія. С. 233–236.
517. Кревецький І. [рецензія] Ілярій Карбулицкий. Розвій народного шкільництва на Буковині (Бібліотека «Проміня», ч. 4), Вашківці, 1907, ст. 148. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1907. Т. LXXVI. Кн. II. Бібліографія. С. 214–216.
518. Кревецький І. [рецензія] Матеріали до історії галицько-руського шкільництва XVIII і XIX вв. Видані під редакцією Стефана Томашівського (Українсько-руський Архив. Видає історично-філософічна секція Наукового Товариства імені Шевченка. Т. IV). У Львові, 1909. Ст. VIII+200. *Наша школа*. Львів, 1909. Кн. I–II. С. 103–104.
519. Кревецький І. Неоправдані докори. До історії т. зв. «Руського інституту» (*Studium ruthenum*) на львівському університеті. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1911. Т. СII. Кн. II. С. 116–126.
520. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
521. Кремень Л. О. Проблеми виховання у працях Р. Оуена. *Радянська школа*. 1983. № 11. С. 94–96.
522. Крилов І. Система освіти в Україні (1917–1930). Мюнхен, 1956. 96 с.

523. Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень. *Український історичний журнал*. 1967. № 2. С. 100–106; № 3. С. 113–115; № 4. С. 106–108; № 7. С. 121–123; № 8. С. 113–116; № 9. С. 130–132; № 10. С. 94–97.
524. Крип'якевич І. З історії галицького шкільництва XVI–XVIII ст. *Рідна школа*. Львів, 1933. Ч. 2. С. 24–25.
525. Крип'якевич І. Львівська братська школа XVI–XVII в. З нагоди 340 роковин заснування 1586–1926. *Українська школа*. Львів. 1926. Т. I (XXXV). Зш. 17–18 (59–60). С. 1–10.
526. Крип'якевич І. Учитель Богдана Хмельницького (Андрій Гонцель Мокрський). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1922. Т. CXXXIII. С. 27–38.
527. Кругляк М. Політичне виховання на уроках історії. *Комуністична освіта*. 1939. № 2. С. 83–91.
528. Кругляк М. Проблема ціннісної навантаженості наукового знання і об'єктивності вченого. *Університетська кафедра*. 2012. № 1. С. 50–57.
529. Крупская Н. К вопросу об изучении истории педагогики. *Советская педагогика*. 1940. № 2. С. 3–5.
530. Крушельницький А. Франко як педагог (З нагоди 40-літнього ювілею його письменної творчості). *Наша школа*. Львів, 1913. № 1. С. 1–6.
531. Крыжановскій Е. Учебныя заведенія въ русскихъ облстяхъ Польши въ періодъ ея раздѣловъ. *Киевская старина*. 1882. Февраль. С. 262–300; Март. С. 441–478.
532. Кудін В. О. В. І. Ленін і питання естетичного виховання. *Радянська школа*. 1960. № 4. С. 34–41.
533. Кудрявцев П. П. До історії освіти на Вкраїні. Два невидані уривки з автобіографічної записки Ор. М. Новицького. *Записки Історично-Філологічного Відділу Української Академії Наук*. Київ, 1927. Кн. XIII–XIV. С. 174–184.

534. Кузеванов Л. И. Методология истории: академизм и постмодернизм. Москва : НЭИ «Российская историография», 2012. 259 с.
535. Кузьмина С. Л. Философско-педагогические идеи профессора Киевской духовной академии Николая Маккавейского. *Труды Киевской Духовной Академии*. 2010. № 7. С. 355–368.
536. Кузьміна С. Л. Курси педагогіки в Київській духовній академії: зміст і традиції викладання. *Наукові записки. Філософія та релігієзнавство*. 2008. Т. 76. С. 57–62.
537. Кузьміна С. Л. Філософія освіти і виховання в Київській академічній традиції XIX – поч. XX ст. Сімферополь, 2010. 552 с.
538. Кульчицький С. В. Соціалізм. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Sotsializm>
539. Кун Т. Структура научных революций. С ввводной статьёй и дополнениями 1969 г. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.
540. Куций І. Цивілізаційні ідентичності в українській історіографії кінця XVIII – початку XX ст.: між Слов'янщиною та Європою. Тернопіль : Підручники і посібники, 2016. 480 с.
541. Л. М. (Мацієвич Л.). Матеріали для історії Кієвської духовної академії. *Киевская старина*. 1882. Март. С. 499–519.
542. Лавровский Н. Василий Назарьевич Каразинъ и открытіе Харьковскаго университета. *Журналъ Министерства Народнаго Просвещения*. 1871. Ч. CLIX. С. 57–106, 197–247.
543. Лавровский Н. Замѣчанія о первоначальной исторіи Харьковскаго университета. Б.м., б. г. 57 с.
544. Лавровский Н. О древне-русскихъ училищахъ. Рассужденіе, представленное въ историко-филологическій факультетъ Императорскаго Харьковскаго университета, для полученія степени доктора славяно-русской филологіи. Харьковъ : Печатано въ университетской тип., 1854. 185 с.

545. Лавровский Н. О педагогическомъ значеніи сочиненій Екатерины Великой. Харьковъ : Въ университетской тип., 1856. 187 с.
546. Лавровский Н. Очеркъ жизни и дѣятельности К.-Я. Эрбена. *Журналь Министерства Народнаго Просвещения*. 1871. Ч. CLIV. С. 1–19.
547. Лавровский Н. Педагогъ прошлаго времени. *Русский архивъ*. 1869. Вып. 9. С. 1541–1553.
548. Лавровский Н. А. Памятники стариннаго русскаго воспитанія. *Чтенія въ Императорскомъ Обществѣ исторіи и древностей російскихъ при Московскомъ университете*. 1861. Кн. 3. Ч. III. С. 1–71.
549. Лавровский Н. А. Гимназія высшихъ наукъ кн. Безбородко въ Нежинѣ (1820–1832 г.). Кіевъ : Тип. М.П. Фрица, 1879. 158 с.
550. Лазарев Ф. В., Литтл Б. А. Современная эпистемология: дух и проблемы. Симферополь: Таврида, 1999. 176 с.
551. Лазебник Г. Ю. Народна освіта в Німецькій Демократичній Республіці на піднесенні. *Радянська школа*. 1957. № 9. С. 77–80.
552. Лазурко Л. Історія освіти та шкільництва на сторінках часопису «Історичний кварталник» у міжвоєнне двадцятиліття. *Вісник Черкаського університету. Серія: Історичні науки*. Черкаси, 2005. Вип. 80. С. 3–10.
553. Ланглуа Ш.-В., Сеньобос Ш. Введение в изучение истории. 2-е изд. Москва, 2004. 305 с.
554. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории. Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2006. 472 с.
555. Лев В. Іван Франко та польські позитивісти. *Записки Наукового Товариства імени Шевченка*. Львів, 1937. Т. CLV: Праці Філологічної секції. С. 223–230.
556. Левдер А. І. Історія української освіти та школи як один із напрямів наукових досліджень І. П. Крип'якевича. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя: Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 198–201.

557. Левицкий О. Изъ жизни учебныхъ заведеній юго-западнаго края въ 1840-хъ годахъ. Кіевъ : Типо-литографія Т-ва Н.А.Гирича, 1906. 27 с.
558. Левицький В. Історія виховання і навчання. Підручник для шкільного та загального вжитку. Львів : Вид-во «Нова українська школа», 1925. 184, 4 с.
559. Левицький І. Е. Погляд на розвій низшого і висшого шкільництва в Галичині в рр. 1772–1800 і розвій русько-народного шкільництва в рр. 1801–1820. Львів : З друкарні Наукового Товариства імени Шевченка, 1903. 71 с.
560. Левицький Я. Львівська духовна семінарія в літах 1897–1901. Львів : Накладом А. Хойнацкого, 1901. 58 с.
561. Левіна М. Соціал-фашистські фальсифікації марксизму в галузі освіти. *Комуністична освіта*. 1933. № 5. С. 146–150.
562. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии. Лейбниц Г. В. *Сочинения в четырех томах*. Москва : «Мысль», 1983. Т. 2. С. 47–673.
563. Лекторский В. Теория познания (гносеология, эпистемология). *Вопросы философии*. 1999. № 8. С. 72–80.
564. Лекторский В. А. Эпистемология и исследование когнитивных процессов. *Эпистемология вчера и сегодня*. Москва : ИФРАН, 2010. С. 3–30.
565. Лекторский В. А. Реализм, антиреализм, конструктивизм и конструктивный реализм в современной эпистемологии и науке. *Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке*: сб. науч. ст. Москва, 2009. С. 5–40.
566. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. Ленин В. И. *Полное собрание сочинений*. Издание пятое. Москва : Изд-во политической литературы, 1968. Т. 18. С. 7–384.
567. Ленин В. И. Об отношении рабочей прати к религии. Ленин В. И. *Полное собрание сочинений*. Издание пятое. Москва : Изд-во политической литературы, 1968. Т. 18. С. 415–426.

568. Линницкий П. И. Славянофильство и либерализмъ. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1882. № 3. С. 202–232; № 4. С. 269–309; № 5. С. 3–57; № 7. С. 233–296; № 8. С. 341–408.
569. Линчевскій М. Педагогія древнихъ братскихъ школъ и преимущественно древней Кіевской Академіи. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1870. Кн. 7. С. 104–154; Кн. 8. С. 437–500; Кн. 9. С. 535–588.
570. Лисенко П. Г. Н. К. Крупська і А. С. Макаренко. *Радянська школа*. 1969. № 3. С. 29–35.
571. Литвинов С. [рецензія] Дзеверін О. Г. В. І. Ленін і педагогічна наука. К., «Знання», 1970. *Радянська школа*. 1971. № 1. С. 105–106.
572. Литвинов С. А. [рецензія] Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР. *Радянська школа*. 1958. № 9. С. 84–86.
573. Литвинов С. А. Друг і порадник юних ленінців. *Радянська школа*. 1962. № 2. С. 36–40.
574. Литвинов С. А. Н. К. Крупська – видатний радянський педагог. *Радянська школа*. 1949. № 1. С. 14–19.
575. Литвинов С. А. Проблема зв'язку навчання з життям в історії вітчизняної педагогіки. *Радянська школа*. 1960. № 3. С. 10–15.
576. Литвинов С. А. Роздуми над книгами А. С. Макаренка. *Радянська школа*. 1963. № 3. С. 3–5.
577. Литвинов С. А. Твори К. Д. Ушинського і педагогічна думка на Україні *Радянська школа*. 1968. № 1. С. 32–36.
578. Ліщук-Торчинська Т. П. Основні сенси нової епістемології філософії історії в межах наративного підходу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. Вип. 27. С. 54–59.
579. Лоський І. Народні школи в старій Україні. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1933. Кн. 2 і 3. С. 106–113.
580. Лоський І. Українські студенти в Ростокі й Кілю. *Записки Чина Св. Василя Великого*. Жовква, 1932. Т. IV. Вип. 1–2. С. 326–329.

581. Лоський І. Українці на студіях в Німеччині в XVI–XVIII ст. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1931. Т. CLI: Праці історично-філософичної секції. С. 99–110.
582. Лоський І. Французькі пансіони в старій Україні. *Рідна школа*. Львів, 1933. Ч. 17. С. 273–274.
583. Лотоцький О. Сторінки минулого. Б. м. : Видання УПЦ в США, 1966. Ч. 1. 286 с.
584. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
585. Лукань Р. Дрогобицькі Українці в краківському університеті в XV і XVI віках. *Літопис Бойківщини* [Перевидання часопису]. Львів, 2005. С. 17–18.
586. Лукьянович П. К вопросу об Острожской школе (XVI в.). *Волынскія епархіальныя ведомости*. Почаев, 1881. № 23 и 24 (часть неофициальная). С. 767–781; № 25. С. 813–825; № 26. С. 849–869; № 27. С. 885–907.
587. Луппол М. Біографія Антона Семеновича Макаренка. *Радянська школа*. 1948. № 2. С. 6–14.
588. Лучицкий И. В. Адам Фергюсон и его историческая теорія. *Университетскія известія*. 1868. № 11. С. 1–47.
589. Любинецька Ф. Шевченко – учитель народу. *Дзвони*. Рим–Дітройт–Чікаго, 1978. Ч. 2(105). С. 19–28.
590. М. (Грушевський М.) [рецензія] Starzyński Stanisław. Historia uniwersytetu Lwowskiego. Cześć II (1869–1894), Льв., 1894, стор. 442. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VI. Кн. II. Бібліографія. С. 33–37.
591. М. Кр. (Кордуба М.) [рецензія] Л. Струнина – Первые воскресныя школы въ Кіевѣ (К. Старина 1898, V, ст. 287–307). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1899. Т. XXVIII. Кн. II. Бібліографія. С. 21–22.

592. М. Г. (Михайло Грушевський) [рецензія] И. М. Ивакинъ. Князь Владимиръ Мономахъ и его поученіе, часть первая: Поученіе дѣтям, Письмо къ Олегу и отрывки, М-ва, 1901, ст. 326. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1906. Т. LXIX. Кн. I. Бібліографія. С. 189.
593. М. К-а (Кордуба М.). [рецензія] Baranowski M. Materiały do historyi szkolnictwa galicyjskiego; Materiały do historyi szkół lwowskich; Szkoły obwodu stanisławowskiego przed 100 laty (Szkoła, p. 1894). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VIII. Кн. IV. Бібліографія. С. 49.
594. М. М. (Мазаев М.). Давыдов Иван Иванович. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Т. X. Санктъ-Петербургъ, 1893. С. 23–24.
595. М'ясников В. О. Розвиток середньої освіти в СРСР. *Радянська школа*. 1977. № 7. С. 14–20.
596. Мазуркевич А. Р. Братские школы в научном освещении (предисловие редактора). Митюрлов Б. Н. *Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв.* Киев : «Радянська школа», 1968. С. 3–16.
597. Мазуркевич О. Р. Біля джерел радянської системи освіти дорослих (За неопублікованими архівними документами про педагогічну діяльність М. О. Алчевського). *Радянська школа*. 1965. № 4. С. 25–31.
598. Мазуркевич О. Р. Визначні українські педагоги – народні просвітителі. Х. Д. Алчевська та її сподвижники. Київ : Товариство «Знання» Української РСР, 1963. 79 с.
599. Мазуркевич О. Р. До оцінки педагогічної діяльності і творчої спадщини Х. Д. Алчевської. *Радянська школа*. 1958. № 3. С. 72–88; № 4. С. 68–80.
600. Мазуркевич О. Р. З перших літ боротьби за школу на Україні після перемоги Великого Жовтня (Невідомий лист В. Г. Короленка до вчителів). *Радянська школа*. 1957. № 7. С. 73–76.
601. Мазуркевич О. Р. Лист Ромена Роллана до конгресу французьких революційних учительських об'єднань у Бордо. *Радянська школа*. 1957. № 1. С. 76–78.

602. Мазуркевич О. Р. Патріотичний вклад у справу народної освіти і педагогічної науки (З нових досліджень неопублікованої спадщини). *Радянська школа*. 1962. № 5. С. 45–52.
603. Мазуркевич О. Р. Т. Г. Шевченко в Харківській недільній школі. *Радянська школа*. 1964. № 1. С. 88–96.
604. Мазуркевич О. Р. Творчість Т. Г. Шевченка в педагогічній спадщині передових діячів російської школи. *Радянська школа*. 1954. № 1. С. 26–37.
605. Мазурмович Б. М. [рецензія] І. К. Шульга. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії. «Радянська школа», 1955, 372 стор. *Радянська школа*. 1956. № 7. С. 52–53.
606. Макарушка Е. Граматика Мелетія Смотрицького – історично-критична студія. *Звіт дирекції приватної женьської гімназії сс. Василянок у Львові за шкільний рік 1906/7*. Львів : Накладом Монастиря сс. Василянок, 1907. С. 1–55.
607. Макарушка О. До реформи середньої школи. *Українська школа*. Львів. 1930. Ч. 2. С. 6–16; 1931. Ч. 1 і 2. С. 14–20.
608. Маккавейский Н. К. Д. Ушинский и его педагогическія идеи. Київ : Тип. Г. Т. Корчакъ-Новицкаго, 1896. 98 с.
609. Маккавейский Н. Лев Толстой въ роли религіозного наставника дѣтей. По поводу книжки: «Leo Tolstoi. Die Lehre Christi dargestellt für Kinder». *Труды Киевской Духовной Академии*. 1909. № 3. С. 421–459.
610. Маккавейский Н. Педагогика древних отцевъ и учителей церкви. Несколько мыслей о воспитании изъ древне-отеческих творений. Київ : Тип. П. Барского, 1897. 81 с.
611. Маккавейский Н. Педагогическія воззрѣнія Л.Н. Толстого. Чтеніе, предложенное въ собраніи Київскаго религіозно-просвѣтительнаго Общества 17 марта 1902 года. Київ : Тип. И. Н. Горбунова, 1902. 63 с.
612. Маккавейский Н. Святой Димитрій, митрополитъ Ростовский, какъ пастырь и пасторологъ. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1910. № 1. С. 22–64.

613. Маккавейский Н. К. Англійская школа. По поводу изданія К. П. Побѣдоносцева: «Новая школа. М, 1898». Кіевъ : Тип. Импер. Ун-та Св. Владиміра, 1899. 33 с.
614. Маккавейский Н. К. Вольфангъ Ратке, как реформаторъ дидактики. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1893. № 11. С. 405–432.
615. Маккавейский Н. К. Воспитаніе у ветхозавѣтныхъ евреевъ. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1901. № 5. С. 117–142; № 11. С. 269–305.
616. Маккавейский Н. К. Коменский Ян Амос. *Православная богословская энциклопедия*. Санктъ-Петербургъ, 1911. Т. XII. С. 439–448.
617. Маккавейский Н. К. Педагогика Джона Локка. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1895. № 5. С. 134–158.
618. Маккавейский Н. К. Педагогическія мечты Екатерины Великой и Бецкаго. Изъ исторіи воспитанія в Россіи. Кіевъ : Тип. И. И. Горбунова, 1904. 49 с.
619. Маккавейский Н. К. Проблема воспитания по Спенсеру. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1906. Кн. 8–9. С. 610–640.
620. Маккавейский Н. К. Религія и народность, какъ основы воспитанія. Рѣчь, произнесенная на торжественномъ акте Кіевской духовной Академии 26 сентября 1895 года. Кіевъ : Тип. Г.Т. Корчакъ-Новицкаго, 1895. 45 с.
621. Максимович М. О Лаврской Могилинской школѣ. *Чтенія въ Императорскомъ обществѣ исторіи и древностей російскихъ при Московскомъ Университете*. Москва, 1847. № 6. С. 77–80.
622. Максимович М. О первыхъ временахъ Киевскаго богоявленскаго братства. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1869. Т. 3. С. 349–386.
623. Максимович Г. А. Обученіе грамотѣ и воинской экзерциціи въ Старой Малороссіи въ концѣ XVIII вѣка (По дѣлу архива Харьковского Истор.-Филол. Общ. Черниговскій отдѣлъ № 2413). Кіевъ : Тип. Т. Г. Мейнандера, 1913. 56 с.

624. Максимович М. Рѣчь о русскомъ просвѣщеніи, говоренная Адъюнктомъ Михаиломъ Максимовичемъ въ Собраніи Императорскаго Московскаго Университета, 1832 года 12 января. Москва : Въ Университетской Тип., 1832. 24 с.
625. Малицька К. Перша жіноча школа Рідної Школи (У ювілейне свято 35-ліття дівочої школи ім. Шевченка у Львові). *Рідна школа*. Львів, 1933. Ч. 12. С. 201–203.
626. Маркевич А. И. Двадцатипятилѣтіе Императорскаго Новороссійскаго университета. Историческая записка. Академическіе списки. Одесса : Экономическая тип. Одесскаго вѣстника, 1890. 784 с.
627. Марков Н. Педагогъ новаго христіанскаго міра славянинъ Амосъ Коменскій. Черниговъ : Тип. Губернскаго Правленія, 1885. 100, III с.
628. Маркс К. К критике политической экономии. К. Маркс и Ф. Энгельс. *Сочинения*. Издание второе. Москва : Гос. изд-во политической литературы, 1959. Т. 13. С. 1–167.
629. Маркс К. Маркс Иосифу Вейдемейеру в Нью-Йорк (Лондон, 5 марта 1852 г.). К. Маркс и Ф. Энгельс. *Сочинения*. Издание второе. Москва : Гос. изд-во политической литературы, 1962. Т. 28. С. 422–428.
630. Марусик Т. Іларій Карбулицький – визначний буковинський педагог та громадський діяч. *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*: Міжвідомчий зб. наук. праць. 2001. Вип. 5. С. 319 – 330.
631. Масенко Л. Мова радянського тоталітаризму. Київ : ТОВ «Видавництво «Кліо»», 2017. 240 с.
632. Матвієнко П. В. Трансформація епістемологічних концепцій у філософії ХХ ст.: тенденції та проблеми : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09. Харків, 2002. 18 с.
633. Матюша І. К. Педагогічні погляди Д. І. Фонвізіна. *Радянська школа*. 1957. № 10. С. 74–79.

634. Мацай А. І. Образ учителя в творчості А. П. Чехова (до 100-річчя з дня народження А. П. Чехова). *Радянська школа*. 1960. № 1. С. 84–88.
635. Мацюк Я. Д-р Марія Монтессорі і її «Діточі Доми». *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1934. Кн. 4. С. 239–251.
636. Мацюк Я. Культурно-виховні досягнення «Світа Дитини» за перше десятиліття (1.XI.1919–1.XI.1929). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1929. Ч. 11. С. 12–21.
637. Машталер О. В. Педагогічна і освітня діяльність О. В. Духновича. Київ : «Радянська школа», 1966. 148 с.
638. Машталер О. В. Просвітитель і педагог-демократ (До 100-річчя з дня смерті О. В. Духновича). *Радянська школа*. 1965. № 3. С. 92–94.
639. Маянц М. М. [рецензія] Вибрані педагогічні твори М. Г. Чернишевського. *Радянська школа*. 1953. № 3. С. 54–57.
640. Меггил А. Историческая эпистемология. Научная монография. Москва : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2007. 480 с.
641. Мединський Є. М. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст. Київ : «Радянська школа», 1958. 210 с.
642. Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Т. I: От первобытной родовой общины до эпохи промышленного капитализма. Москва : Работник Просвещения, 1925. 312 с.
643. Мельник В. Наука: проблеми обґрунтування та об'єктивності. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 15–26.
644. Мельник П. І. Участь школярів у відродженні сільського господарства в період Великої Вітчизняної війни (1943–1945 рр.). *Радянська школа*. 1979. № 5. С. 88–90.
645. Меркулов И. П. Эпистемология (когнитивно-эволюционный подход). Санкт-Петербург : Изд-во РХГА, 2006. Т. 2. 416 с.

646. Микешина Л. А. Эпистемология ценностей. Москва : Российская политическая энциклопедия, 2007. 439 с.
647. Милль Д. С. Система логики силлогистической и индуктивной. Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования. 2-е изд. Москва : Изд. Г.А. Лемана, 1914. 880 с.
648. Миргородський П. Л. Розвиток народної освіти в Українській РСР за 40 років. *Радянська школа*. 1957. № 6. С. 12–21.
649. Мирон (Франко І.). К истории просвещения в Галиции. *Киевская старина*. 1893. Т. 43. Кн. 10. С. 159–165.
650. Миронов М. М. Шкільні читанки Л. М. Толстого. *Радянська школа*. 1953. № 10. С. 19–25.
651. Миронов М. Скавтизм, як педагогічна система доби імперіалізму. Харків : «Радянська школа», 1931. 46 с.
652. Миронов М. М. [рецензія] Життя і педагогічна діяльність А. С. Макаренка. *Радянська школа*. 1958. № 10. С. 83–85.
653. Миронов М., Біленко З. Сторінки славної історії (до 40-річчя піонерської організації імені В. І. Леніна). *Радянська школа*. 1961. № 10. С. 58–63; 1962. № 1. С. 78–84; 1962. № 4. С. 76–82.
654. Митюров Б. Н. Педагогічна система Я. А. Коменського. *Радянська школа*. 1970. № 11. С. 55–60.
655. Митюров Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв. Киев : «Радянська школа», 1968. 211 с.
656. Михневич И. Задача Философии. *Журналъ Министерства Народнаго Просвещения*. 1842. Ч. XXXIV. Отд. II. С. 67–86.
657. Михневич И. Историческій взглядъ на учебныя заведенія Новороссійскаго края и Бессарабіи. Одесса : Въ городской тип., 1843. 50 с.
658. Мітюров Б. М. [рецензія] Проф. Е. Н. Медынский. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI–XVII вв. и их роль в воссоединении Украины

- с Россией. Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954, 156 стор.
Радянська школа. 1955. № 9. С. 51–53.
659. Мітюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні. Київ : «Радянська школа», 1971. 108 с.
660. Мітюров Б. Н. Перші джерела. *Радянська школа*. 1964. № 1. С. 22–25.
661. Мітюров Б. Н. Педагогічні погляди І.Я.Франка : лекція для студентів-заочників. Дрогобич, 1961. 29 с.
662. Міяковський В. Матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початків XX ст. *Україна. Науковий трьохмісячник українознавства*. Київ, 1924. Кн. 1–2. С. 121–134.
663. Мороз О. В. Питання дитячої та педагогічної психології в творах Івана Франка. *Радянська школа*. 1960. № 5. С. 25–31.
664. Мохнатюк І. О. Історіософські ідеї в художньо-літературній творчості Івана Франка. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія*. 2014. Вип. 4 (118). С. 20–23.
665. Мочульский В. Просвѣщеніе на Югѣ Россіи въ царствованіе императрицы Екатерины II. Рѣчь, произнесенная въ торжественномъ собраніи Императорскаго Новороссійскаго Университета 7-го Ноября 1896 года. Одесса : Тип. Штаба Округа, 1897. 20 с.
666. Мудрий В. Український Університет у Львові (1921–1925). Нюрнберг : Вид-во «Час», 1948. 59 с.
667. Мукалов Н. Народная школа въ Юго-Западномъ Краѣ (историко-статистический очеркъ). Кіевъ : Губернская Тип., 1892. 60 с.
668. Н. П. (Петров Н.). Кіевская Академія в первой половинѣ XVIII столѣтія (Новые данные, относящіяся к исторіи этой Академіи за указанное время) Д. Вишневого. Кіев, 1903 (критические заметки). *Киевская старина*. 1904. Кн. 2. Отд. II: Библиография. С. 80–84.

669. Н. П. (Петров Н.). Трагедия, нарицаемая Фотий учителя пиитики въ Киевской Академии Георгия Щербацкого. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1877. № 12. С. 738–780.
670. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2011. 272с.
671. Нагорна Л. П. Націоналізм. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Natsionalizm>
672. Надихающий документ эпохи [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1967. № 8. С. 1–8.
673. Надпругянський М. Проєкт єдиної школи в Україні (Під 20-ліття створення новітньої системи українського виховання й навчання). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1938. Кн. 1. С. 1–6.
674. Назаревський О. «Березневий рух» київських студентів р. 1878. *За сто літ. Матеріали з громадського й літературного життя України XIX і початків XX століття*. Київ, 1928. Кн. 3. С. 102–122.
675. Назаревський О. До історії вищої жіночої освіти на Україні (З життя київських жіночих курсів 70–80-х рр.). *Життя й революція*. 1927. № 4. С. 111–118.
676. Назаревський О. Студентські хвилювання в Києві р. 1876-го. *Життя й революція*. 1927. № 6. С. 389–397.
677. Назаревський О. Ювілей Київського університету і студентські заклоти 1884 року. *За сто літ. Матеріали з громадського й літературного життя України XIX і початків XX століття*. Київ, 1928. Кн. 3. С. 224–250.
678. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967). Київ–Харків : «Радянська школа»; «Комуніст», 1967. 482 с.
679. Народне шкільництво в Польщі на передодні реформи [редакційна стаття]. *Учительське слово*. Львів, 1925. Ч. 11. С. 6–17.
680. Науменко Ф. І. Колектив і особистість у педагогічній системі А. С. Макаренка. *Радянська школа*. 1963. № 10. С. 48–50.

681. Науменко Ф. І. Матеріалістичні основи дидактики О. Духновича. *Радянська школа*. 1963. № 4. С. 40–43.
682. Науменко Ф. І. Педагог-гуманіст і просвітитель І. М. Борецький (лекції з історії педагогіки для студентів університету). Львів : Львівський ордена Леніна держ. ун-т ім. І. Франка, 1963. 116 с.
683. Наумченко І. Л. [рецензія] Глибокий екскурс в історію педагогіки. *Радянська школа*. 1969. № 10. С. 108–109.
684. Нежинский Н. П. А. С. Макаренко и педагогика школы. Киев : «Радянська школа», 1976. 261 с.
685. Ніжинський М. П. Радянський патріот А. С. Макаренко в боротьбі з буржуазною педагогікою. *Радянська школа*. 1949. № 2. С. 15–21.
686. Ніжинський М. П. За творче використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у всебічному розвитку особистості. *Радянська школа*. 1954. № 4. С. 10–16.
687. Ніжинський М. П. Питання народної освіти на сторінках ленінської «Искры». *Радянська школа*. 1950. № 6. С. 6–9.
688. Ніжинський М. П. Життя і педагогічна діяльність А. С. Макаренка (творчий шлях). Вид. 2-е, перероб. і доп. Київ : «Радянська школа», 1967. 304 с.
689. Ніжинський М. П. Про предмет педагогіки. *Радянська школа*. 1966. № 8. С. 5–11.
690. Ніжинський М. П. У боротьбі за дитяче щастя. *Радянська школа*. 1963. № 3. С. 11–17.
691. Ніколаєнко В. І. Народна освіта на сторінках «Правди». *Радянська школа*. 1962. № 5. С. 3–8.
692. Ніколаєнко В. Ю. Шляхом здійснення ленінських принципів народної освіти. *Радянська школа*. 1957. № 4. С. 5–13.
693. Ніколаєнко В. Ю. Розвиток народної освіти в Українській РСР у першій п'ятирічці. *Радянська школа*. 1957. № 10. С. 27–37.

694. Ніколаєнко В. Ю., Санцевич А. Г. [рецензія] Наукові записки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, том XVIII, 1955. *Радянська школа*. 1956. № 6 (червень). С. 54–57.
695. Нісбет Р. Догми консерватизму. *Консерватизм. Консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер: Антологія*. 2-ге вид. (перероб. і доп.). Київ : Вид-й дім «Простір», «Смолоскип», 2008. С. 142–177.
696. Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск : Книжный Дом, 2003. 1280 с.
697. Новицкий Я. П. История народного образования. Итоги народного образования в Александровском уезде (Екатеринославской губ.) (1866–1886 г.). Новицкий Я. *Твори в 5-ти томах*. Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2007. Т. 1. С. 338–359.
698. Новицкий Я. П. К истории народного образования в Екатеринославской губернии. Новицкий Я. *Твори в 5-ти томах*. Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2007. Т. 1. С. 324–337.
699. О началѣ Христіанства въ Польшѣ. *Журналъ Министерства Народнаго Просвещения*. 1842. Ч. XXXIII. С. 1–46.
700. О периодизации истории советской школы и педагогики (к итогам дискуссии) [редакционная статья]. *Советская педагогика*. 1959. № 6. С. 123–130.
701. О. Г. [рецензія] Нарис про школу в селі Кирилівці. *Радянська школа*. 1962. № 12. С. 87–88.
702. О. К. (Кониський О.) [рецензія] Історія С. Петербурскаго Комитета Грамотности, состоявшаго при Императорськомъ Вольномъ Экономическомъ Обществѣ (1861–1895). Составиль Д. Д. Протопоповъ, Спб., 1898 стор 370 + XLI (Виданне Императорского Вольного Экономического Общества). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1899. Т. XXVII. Кн. I. Бібліографія. С. 35–38.

703. Овандер Н. Е. 100 років «Маніфесту Комуністичної партії» К. Маркса і Ф. Енгельса. *Радянська школа*. 1948. № 1. С. 1–6.
704. Оглоблин О. Пам'яті Дмитра Багалія (Дмитро Іванович Багалій і українська історична наука). *Український історик*. 1988. Ч. 1–4. Т. 25. С. 92–105.
705. Огнев'юк В. О. Осягнення освіти: підсумки ХХ ст. Київ : Навч. книга, 2003. 112 с.
706. Огородникова И. И. Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики. *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики*: Сб. науч. трудов. Москва : АПН СССР, 1986. С. 17–26.
707. Окорков В. С. Педагогічні ідеї М. М. Коцюбинського. Київ : «Радянська школа», 1969. 96 с.
708. Олійник І. Я. В. І. Ленін про народного вчителя. *Радянська школа*. 1950. № 1. С. 5–9.
709. Орда Л. Страницка изъ истории просвѣщенія на Волыни. Луцкъ : Тип. С. И. Бонка, 1903. 43 с.
710. Оукшот М. Що означає бути консерватором. *Консерватизм. Консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер: Антологія*. 2-ге вид. (перероб. і доп.). Київ : Вид-й дім «Простір», «Смолоскип», 2008. С. 43–61.
711. П. (Колотнеча П.) [рецензія] Київській митрополитъ Петрѣ Могила и его сподвижники. Опытъ церковно-историческаго изслѣдованія С. Голубев, т. II, К. 1898 г., стор. VII + VI + 524 + 12 + 4 + 498; Западно-русская церковь при митр. Петрѣ Могилѣ (1633–1647), С. Голубева (К. Старина, 1898, т. I–IV). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1901. Т. XXXIX Кн. I. Бібліографія. С. 19–23.
712. П. (Колотнеча П.) [рецензія] Проф. Н. Петровъ – Київская академія во второй половинѣ XVII вѣка, К., 1895, стор. 171 (відбитка з Трудів київської духовної академії). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1897. Т. XV. Кн. I. Бібліографія. С. 14–19.

713. П. Л. (Лашкарев П.). По вопросу о началѣ Киевской Академии (Ответъ С. Т. Голубеву). *Киевская старина*. 1885. № 2. С. 268–281.
714. Павенцкий А. Початок і розвій шкільництва на Руси. *Учитель*. Львів. 1899. Ч. 22. С. 337–344; Ч. 23. С. 353–359; 1900. Ч. 1. С. 2–6; Ч. 2. С. 17–22; Ч. 3. С. 38–42; Ч. 4. С. 57–61; Ч. 5. С. 68–69; Ч. 6. С. 83–87; Ч. 7. С. 97–101; Ч. 8. С. 13–116; Ч. 10. С. 145–148; Ч. 11. С. 161–164; Ч. 12. С. 184–187.
715. Павленко С. Історичний документ. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1910. Кн. 3. С. 54–56.
716. Павловский И. Ф. Приходскія школы въ старой Малороссіи и причины ихъ уничтоженія. *Киевская старина*. 1904. Кн. 1. С. 1–40.
717. Павловскій И. Ремесленное училище въ Черниговѣ, учрежденное сто лѣтъ назадъ (1804–1811 г.). Київ: Тип. Импер. Ун-та Св. Владимира, 1904. 12 с.
718. Паевскій І. Рѣчь объ исторіи и историческомъ искусствѣ и записка о состояніи лицея князя Безбородко и Нѣжинской гимназіи, написанныя для прочтенія на торжественномъ актѣ сихъ заведеній, бывшемъ 1842 года сентября въ 27-й день. Київ : Въ Университетской Тип., 1843. 94 с.
719. Панасюкъ А. Историческій очеркъ начального образованія въ г. Каменецъ-Подольскѣ. Каменецъ-Подольскъ : Тип. Л. Ландвигера, 1904. 65 с.
720. Пантюк Т., Пантюк М. Вплив відомих представників української інтелігенції на становлення світоглядної позиції Софії Русової. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*. 2006. Вип. 39. С. 117–119.
721. Панькевич И. Иванъ Амосъ Коменскій. *Учитель*. Ужгородъ, 1920. Ч. 9. С. 1–3.
722. Панькевич И. Справа нашоѣ правописи. *Учитель*. Ужгородъ, 1921. Ч. 5. С. 70–79.
723. Паперна Г. О. Іван Франко про народну освіту. Львів: Вид-во «Вільна Україна», 1946. 61 с.

724. Паперна Г. О., Науменко Ф. І. Новатор радянської педагогіки. Львів: Вид-во «Вільна Україна», 1948. 126 с.
725. Пекар А. Папська семінарія св. Йосафата в Римі. *Analecta Ordinis S. Basilii Magni / Записки Чина Св. Василя Великого*. Рим, 1982. Т. XI (XVII). Вип. 1–4. С. 338–345.
726. Пеленський Е. Ю. Українська школа в Карпатській Україні. Початки шкільництва: ст. XVII і XVIII. *Рідна школа*. Львів, 1939. Ч. 5. С. 74–76.
727. Пелех П. М. Російсько-українське єднання в розвитку вітчизняної психології. *Радянська школа*. 1954. № 5. С. 33–36.
728. Пенішкевич Д. І., Тимчук Л. І. Іларій Карбулицький – видатний педагог Буковини: навч. посіб. Чернівці : Рута, 1999. 43 с.
729. Перетц В. Нові дані для історії школярських брацтв на Україні. *Записки Історично-Філологічного Відділу Всеукраїнської Академії Наук*. Київ, 1923. Кн. 2. С. 77–88.
730. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. Зб. наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 536–542.
731. Петров М. І. Київська Академія (з нагоди минулого 300-ліття її існування). *Записки Історично-Філологічного Відділу Української Академії Наук*. Київ, 1919. Кн. 1. С. 3–17.
732. Петров Н. Воспитанники Кіевской Академіи изъ сербовъ съ начала синодального періода и до царствованія Екатерины II (1721–1762 гг.). *Известия отделения русского языка и словесности Императорской Академии Наук*. 1904. Т. 9. Кн. 4. С. 1–16.
733. Петров Н. Изъ истории Гомилетики въ старой Киевской Академии. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1866. № 1. С. 86–124.
734. Петров Н. Мистеріи и комедіи учителя піитики въ Кіевской академии іеромонаха Митрофана Довгалева (1736–37 г.). *Труды Киевской духовной академии*. 1865. № 2. С. 311–331.

735. Петров Н. О словесныхъ наукахъ и литературныхъ занятіяхъ въ Кіевской академіи отъ начала ея до преобразованія въ 1819 году. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1866. № 11. С. 343–388; № 12. С. 552–569; 1868. № 3. С. 465–525.
736. Петров Н. И. Введение. *Акты и документы, относящиеся къ истории Киевской Академии: Отделение II (1721–1795 г.г.)*. Кіевъ : Тип. И. И. Чоколова, 1904. Т. 1 (1721–1750 г.г.). Ч. I. С. III–XXXII.
737. Петров Н. И. Введение. *Акты и документы, относящиеся къ истории Киевской Академии: Отделение II (1721–1795 г.г.)*. Кіевъ : Тип. И. И. Чоколова, 1905. Т. 2 (1750–1762 г.г.). С. III–XXXVII.
738. Петров Н. И. Введение. *Акты и документы, относящиеся къ истории Киевской академии: Отделение II (1721–1795 г.г.)*. Кіевъ : Тип. И. И. Чоколова, 1906. Т. 3: Царствование Екатерины II (1762–1796 г.г.). Киевский митрополит Арсений Могилянский (до 1770 г.). С. V–XXXIV.
739. Петров Н. И. Значение Киевской Академии въ развитии духовныхъ школъ в России съ учрежденія Св. Синода въ 1721 году и до половины XVIII вѣка. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1904. № 4. С. 520–577; № 5. С. 50–102.
740. Петров Н. И. Кіевская академія во второй половинѣ XVII вѣка. Кіевъ : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1895. 171 с.
741. Петров Н. И. Кіевкая Академія въ царствованіе императрицы Екатерины II (1762–1796 гг.). *Труды Киевской Духовной Академии*. 1906. Кн. 7. С. 453–494; Кн. 8–9. С. 582–609.
742. Петрусь В. Теоретична педагогіка (Спроба методологічного начерку). *Записки Київського інституту народньої освіти*. 1926. Т. I. С. 22–44.
743. Петрушевич А. Словицкій женскій Монастырь Чину Св. Василия В.[еликого] и его дѣвичье воспиталище. Краткое историческое известіе по грамотамъ и актамъ тогоже Монастыря сочиненное. *Зоря Галицка*. 1851. Ч. 13. С. 110–112; Ч. 14. С. 118–120; Ч. 15. С. 127–128.

744. Петрушенко В. Л. Епістемологія як філософська теорія знання. Львів : Вид-во ДУ «Львівська політехніка», 2000. 295 с.
745. Петрушенко В. Л. Знання як форма зв'язку свідомості і буття : автореф. дис. ... док. філос. наук : 09.00.02. Одеса, 2003. 36 с.
746. Пешина Й. Дошкільне виховання дїтей и єго історія. Учитель. Ужгородь, 1929. Ч. 1–2. С. 15–17; Ч. 3–4. С. 73–76; Ч. 5–6. С. 147–150; Ч. 7–8. С. 226–229.
747. П-єв П. Народній Університет ім. Шинявського в Москві. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1914. Кн. 7–8. С. 47–55.
748. Пискорский В. Начало академической свободы въ западной Европѣ. Речь, произнесенная на годичномъ актѣ Института 30 авг. 1899 г. Нѣжин : Тип. М. В. Глезера, 1900. 19 с.
749. Пискунов А. И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы. *Советская педагогика*. 1977. № 4. С. 63–67.
750. Пискунов А. И. О проблематике историко-педагогических исследований на современном этапе. *Советская педагогика*. 1964. № 5. С. 99–104.
751. Пискунов А. И. Задачи марксистской истории педагогики на современном этапе. *Советская педагогика*. 1968. № 11. С. 102–106.
752. Півоваров О. В. Відображення розвитку середньої освіти в Україні у перші половині ХІХ ст. у працях Д. І. Багалія. *Науковий вісник ХДПУ*. Харків : Основа, 1998. С. 87–91.
753. Пінчук Г. П. Значення возз'єднання України з Росією для розвитку освіти на Україні. *Радянська школа*. 1954. № 2. С. 3–18.
754. Пінчук Г. П. Славне десятиріччя. Народна освіта Української РСР до десятиріччя возз'єднання українського народу в єдиній Українській Радянській державі. *Радянська школа*. 1949. № 5. С. 1–16.
755. Пінчук Г. П. Сталінське піклування про народну освіту (до двадцятиріччя постанови ЦК ВКП(б) про запровадження загального обов'язкового початкового навчання). *Радянська школа*. 1950. № 4. С. 5–9.

756. Пісочинець Д. Учителювання Бориса Грінченка (По листах та споминах його школярів та близьких селян). *Світло. Український педагогічний журнал*. 1911. Кн. 5. С. 31–46.
757. Піщевський А. Л., Перехрест О. Г. Ідейно-політичне та трудове виховання учнівської молоді в роки Великої Вітчизняної війни. *Радянська школа*. 1975. № 2. С. 7–13.
758. Платон. Государство. *Платон. Собрание починений в четырех томах*. Москва : «Мысль», 1994. Т. 3. С. 79–420.
759. Платон. Менон. *Платон. Собрание починений в четырех томах*. Москва : «Мысль», 1990. Т. 1. С. 575–612.
760. Плохій С. Великий переділ. Незвичайна історія Михайла Грушевського. Київ : Критика, 2011. 600 с.
761. Повх В. О. Народні вчителі в боротьбі за Радянську Вітчизну. *Радянська школа*. 1975. № 2. С. 14–18.
762. Погребенник Ф. П. Письменник, педагог, громадський діяч (До 90-річчя з дня народження Осипа Маковея). *Радянська школа*. 1957. № 9. С. 59–63.
763. Помагайба В. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР. *Наукові записки Науково-дослідного інституту педагогіки Української РСР*. Київ : «Радянська школа», 1967. С. 17–46.
764. Понятенко П. Національність, культура й асиміляція. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1911. Кн. 2. С. 14–29; Кн. 3. С. 48–62.
765. Попів О. Проблема дитинства в творах Маркса й Енгельса. *Комуністична освіта*. 1933. № 4. С. 16–40.
766. Поплятек І. Студенти-Василіяни у виленській Академії. *Записки Чина Св. Василя Великого*. Жовква, 1932. Т. IV. Вип. 1–2. С. 211–218.
767. Попович М. В. Логика и научное познание. Київ : «Наукова думка», 1971. 156 с.
768. Попович М. В. О философском анализе языка науки. Київ : «Наукова думка», 1966. 224 с.

769. Попович О. Осип Федькович шкільним інспектором. *Учитель*. Львів. 1904. Ч. 14. С. 217–220; Ч. 16. С. 233–237.
770. Попов Г. Введеніє въ исторію европейской педагогики. Київ : Тип. Импер. Ун-та Св. Владимира, 1913. 250 с.
771. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы. Москва : «Прогресс», 1983. 605 с.
772. Походзіло М. У. Школа і вчитель у творах Івана Франка. *Радянська школа*. 1955. № 10. С. 21–28.
773. Починок І. Наратив і проблема науковості історичного пізнання (стаття перша). *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Серія: Філософія*. Чернівці, 2011. Вип. 539–540. С. 24–30.
774. Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1959. № 8. С. 5–11.
775. Програмний документ в історії радянської школи [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1952. № 8. С. 4–7.
776. Пронікова В. Д. Видатні діячі Комуністичної партії і Радянської держави про роль піонерської організації у вихованні нової людини. *Радянська школа*. 1972. № 1. С. 37–42.
777. Пуха І. В. Педагогічні погляди І. П. Котляревського (До 200-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1969. № 9. С. 99–106.
778. Пуха І. В. Біля джерел радянської освіти. *Радянська школа*. 1977. № 2. С. 104–105.
779. Пуха І. В. Важлива віха в ідейному та педагогічному переозброєнні вчительства (До 50-річчя Першого Всеукраїнського з'їзду вчителів). *Радянська школа*. 1975. № 1. С. 18–26.
780. Пуха І. В. Про значення праці В. І. Леніна «Матеріалізм і емпіріокритицизм» для розвитку радянської педагогіки. *Радянська школа*. 1960. № 1. С. 15–21.

781. Пуха І. В., Юматов В. О. [рецензія] Нежинський Н. П. А. С. Макаренко і сучасна школа. К., «Радянська школа», 1970. *Радянська школа*. 1971. № 3. С. 111–112.
782. Пятко Л. П. І-й Всеросійський з'їзд з народної освіти. *Радянська школа*. 1974. № 7. С. 42–47.
783. Равкин З. И. Историзм как методологический принцип педагогики. *Советская педагогика*. 1985. № 10. С. 47–54.
784. Равкин З. И. Историческое и логическое в педагогических исследованиях. *Методология педагогических исследований*. Москва, 1980. С. 48–81.
785. Равкин З. И. К вопросу о методологии и методике проблемных исследований по истории советской школы. *Советская педагогика*. 1965. № 2. С. 3–14.
786. Равкин З. И. Методологическая функция историко-педагогических исследований. *Советская педагогика*. 1984. № 12. С. 50–56.
787. Раковський І. З нагоди 47-мих роковин смерті Тараса Шевченка. *Учитель*. Львів, 1908. Ч. 9 і 10. С. 129–133.
788. Раковський І. Заснування Товариства «Учительська Громада». *Наша школа*. Львів, 1909. Кн. І–ІІ. С. 6–10.
789. Ранке Л. Объ эпохах новой истории. Лекции, читанные баварскому королю Максимилиану. Москва : Тип. И. А. Баландина, 1898. 192 с.
790. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников. *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики*: сб. науч. трудов. Москва, 1989. С. 85–98.
791. Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы. Москва : Изд-во иностранной литературы, 1957. 555 с.
792. Редколегія. На 20-ті роковини смерті проф. В. Б. Антоновича (1908–1928). *Записки Київського інституту народньої освіти*. 1928. Кн. ІІІ. С. 3–6.

793. Реєнт О. П. Сучасна історична наука в Україні: шляхи поступу. *Український історичний журнал*. 1999. № 3. С. 3–22.
794. Резанов В. И. «Мудрость предвѣчная» Кіевская школьная драма 1703 года. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1912. Кн. 3. С. 411–433.
795. Рєзнїк Я. Виховний метод А.С. Макаренка. *Комуністична освіта*. 1941. № 1. С. 7–25.
796. Рикѳр П. История и истина. Санкт-Петербург : Алетеїя, 2002. 400 с.
797. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Москва : Республика, 1998. 413 с.
798. Родников В. История русской педагогики. Изд. 3-е. Кіевъ : Изд. Книжного Магазина Н. Я. Оглоблина, 1914. 123 с.
799. Розов М. А. Познание как предмет эпистемологии. Основные тезисы и проблемы. *Эпистемология вчера и сегодня*. Москва : ИФРАН, 2010. С. 31–50.
800. Розсоха А., Хмельницька О. Педагогічні погляди та освітня діяльність М. К. Маккавейського. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 75–79.
801. Романенко Я. «Історія», чи «Легенда». *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1933. Кн. 2 і 3. С. 93–96.
802. Рославский-Петровский А. Объ истинномъ значеніи прагматической истории и соотвѣственномъ тому способѳ ея обработки. Харьковъ : Въ университетской тип., 1839. III, 50 с.
803. Рубінштейн С. Вікові особливості дітей у висвітленні «Харківської націонал-фашистської педагогічної школи». *Комуністична освіта*. 1935. № 1. С. 70–74.
804. Руденко О. В. Істини в епістемології та філософії науки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія*. 2009. С. 38–41.
805. Рузавин Г. И. Методология научного познания : Учеб. пособ. для вузов. Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2012. 287 с.

806. Рупташ О. В. Парадигмальний підхід у гуманітарних науках. *Нова парадигма*. 2014. Вип. 122. С. 20–32.
807. Русова С. Думки М. Драгоманова про освіт. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1910. Кн. 4. С. 30–33.
808. Русова С. Жан Жак Руссо (1712–1912). *Світло. Український педагогічний журнал*. 1912. №. 1. С. 6–14.
809. Русова С. Ідейні підвалини школи. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1913. Кн. 8. С. 33–38.
810. Русова С. П. Лєсгафт та його педагогічні ідеї. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1912. Кн. 9. С. 16–25.
811. Русова С. Песталоці-Фребелівський будинок у Берліні. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1910. Кн. 2. С. 14–20.
812. Русова С. Просвітний рух на Вкраїні в 60-х роках. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1911. Кн. 6. С. 34–42.
813. Русова С. Українські земства в справі заведення народної освіти. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1911. Кн. 3. С. 32–47.
814. Русова С. Ф. Педагог-ідеаліст Адольф Феррієр. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1931. Ч. 7. С. 252–259.
815. Русова С. Ф. Сучасні течії в новій педагогіці. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1932. Кн. 1. С. 1–12; Кн. 2. С. 65–76.
816. Русько О. М. За дальший розвиток педагогічної науки на Україні. *Радянська школа*. 1958. № 8. С. 24–38.
817. Русько О. М. За дальше піднесення педагогічної науки в УРСР. *Радянська школа*. 1959. № 12. С. 69–76.
818. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення. Львів : Літопис, 2010. 358 с.
819. Ряппо Я. П. Народня освіта на Україні за десять років революції. Харків : Державне вид-во України, 1927. 127 с.
820. Ряппо Я. Чергові завдання науково-методологічної роботи. *Шлях освіти*. 1926. № 1. С. V–VII; № 2. С. 1–17.

821. Ряппо Я. Що дала Жовтнева революція в галузі освіти на Україні. Харків : Книгоспілка, 1927. 104 с. («Жовтнева бібліотека»)
822. С. Гл. [рецензія] Michał Rolle – Ateny Wołyńskie, szkic z dziejów oświaty w Polsce, Льв., 1898, стор. 397 (відбитка з Przewodnik'a Naukow'ogo i Literack'ogo). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1898. Т. XXII. Кн. II. Бібліографія. С. 42–43.
823. С. Л. (Липковський С.) [рецензія] Aleksander Jabłonowski – Akademia Kijowsko-Mohilańska, Краків, 1899–1900. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1901. Т. XLIV. Кн. VI. Бібліографія. С. 16–22.
824. С. Л. (Липковський С.) [рецензія] Г. Булашевъ. Изъ исторіи церковно-приходскихъ школъ въ Кіевской епархіи (Труды кіевской духовной академіи 1894 р., кн. 10 и 11). Краткий очеркъ исторіи церковно-приходской школы въ Кіевской епархіи (Кіевскія епархіальныя вѣдомости 1894 р., ч. 22 и далі). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VII. Кн. III. Бібліографія. С. 40–42.
825. С. Л. (Липковський С.) [рецензія] Очеркъ исторіи церковно-приходской школы отъ первого ея возникновенія на Руси до настоящаго времени, С. Миропольского, выпускъ второй: Школы и образованіе въ эпоху монгольскаго ига. Спб., 1895, стор. 30. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1896. Т. XII. Кн. IV. Бібліографія. С. 15–16.
826. С. Л. (Липковський С.) [рецензія] С. Миропольскій. Очеркъ исторіи церковно-приходской школы отъ первого ея возникновенія на Руси до настоящаго времени. Выпускъ первый. Спб., 1894 р. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. V. Кн. I. Бібліографія. С. 8–9.
827. С. Л. (Липковський С.) [рецензія] С. Миропольскій – Очеркъ исторіи церковно-приходской школы. Выпускъ третий. Школы на Руси въ XV–XVII в., Спб. 1895, ст. 143. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1897. Т. XIX. Кн. V. Бібліографія. С. 9.

828. С. Т. (Томашівський С.) [рецензія] Едвард Харкевич. Хроніка львівської академічної гімназії (Звід дирекції ц. к. академічної гімназії у Львові за р. шк. 1900/1901, у Львові, 1901, ст. 48). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1903. Т. LIII. Кн. III. Бібліографія. С. 37.
829. С. Т. (Томашівський С.) [рецензія] С. Т. Голубевъ. Кіевская Академія въ концѣ XVII и началѣ XVIII ст. (Труды Кіев. Дух. Ак. 1901, XI ст. 306–406). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1902. Т. XLVI. Кн. II. Бібліографія. С. 23–24.
830. Савина С. Л. Проблема типологизации историко-педагогических исследований. *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: Сб. науч. трудов*. Москва : АПН СССР, 1986. С. 84–90.
831. Савинець В. К. Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині. Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. 99 с.
832. Савич А. Нариси з історії культурних рухів на Вкраїні та Білорусі в XVI–XVII в. Київ : З друкарні Всеукраїнської академії наук, 1929. 333 с.
833. Савченко О. П. Паризька Комуна у боротьбі за освіту трудящих. *Радянська школа*. 1971. № 3. С. 24–31.
834. Савчин Г., Чепіль М. Педагогічні погляди та культурно-освітня діяльність Івана Филипчака. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2013. 283 с.
835. Савчин М. В. Методологеми психології. Київ: Академвидав, 2013. 224 с.
836. Салига Н., Сабат Н. Степан Сірополко як історик педагогіки. *Джерела*. Київ, 2000. № 3–4. С. 5–8.
837. Салимова К. И. Некоторые общетеоретические подходы к определению предмета и содержания истории педагогики. *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: Сб. науч. трудов*. Москва : АПН СССР, 1986. С. 5–17.
838. Свенціцький І. Загальна характеристика наукової діяльності академіка Кирила Студинського. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*.

- Львів, 1930. Т. ХСІХ: Ювілейний збірник на пошану Акад. Кирила Студинського. Ч. І: Праці філологічні. С. 1–9.
839. Свенціцький І. З життя старої школи. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1907. Т. LXXVIII. Кн. IV. Miscellanea. С. 172–174.
840. Свенціцький І. Шкільна освіта духовних кандидатів в рр. 1756–1788. *Українсько-руський архив*. Львів, 1909. Т. IV. С. 1–9.
841. Свенціцький І. Шкільні заняття Петра Білянського. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1911. Т. CVII. Кн. I. Miscellanea. С. 115–119.
842. Сейко Н. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми. URL: http://eprints.zu.edu.ua/5415/1/сейко_Н.А_стаття.pdf
843. Селихановичъ А. Исторія педагогіки на Западѣ и въ Россіи. Петроград; Киев : Сотрудник, 1917. 272 с.
844. Селіханович Й. Б. Педагогічне значення учення Леніна про соціалістичну дисципліну. *Радянська школа*. 1946. № 1–2. С. 11–15.
845. Сеньобос Ш. Исторический метод в применении к социальным наукам. Санктъ-Петербургъ : Тип. Мамонтова, 1902. 240 с.
846. Сиркіна О. Е. Фребелізм в російській дореволюційній педагогічній журналістиці. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1941. Т. II. С. 105–132.
847. Сімович В. Степан Смаль-Стоцький як педагог і педагогічний діяч. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1939. Кн. 1. С. 1–17.
848. Сімович В. Шевченків буквар. *Рідна школа*. Львів, 1939. Ч. 6–7. С. 100–101.
849. Сірополко С. Друга частина «Проекту єдиної школи в Україні» (проект програми навчання в середніх школах). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1938. Кн. 3. С. 129–133.
850. Сірополко С. Історія освіти в Україні. 2-ге вид. Львів : Афіша, 2001. 664 с.

851. Сірополко С. Історія освіти на Україні. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1937. Кн. 2 і 3. С. 1–174.
852. Сірополко С. Михайло Грушевський як історик освіти в Україні та освітній діяч. *Грушевський М. С. Твори: У 50 т.* Львів : Світ, 2016. Т. 47. Кн. II. С. 169–174.
853. Сірополко С. Перший педагогічний часопис на Надніпрянській Україні 1910–14 р.р. (20-и літній ювілей педагогічного часопису). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1931. Ч. 1. С. 3–8.
854. Сірополко С. Петро Холодний, як педагог і освітній діяч. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1939. Кн. 2. С. 65–80.
855. Сірополко Ст. Політика Польщі в справі українського шкільництва в Галичині. *Учительське слово*. Львів, 1927. Ч. 10. С. 5–8; Ч. 11. С. 7–9; Ч. 12. С. 26–30.
856. Сірополко Ст. Юрій Федькович, як педагог і освітній діяч. *Наша Школа*. Ужгород, 1938. Ч. 1–2. С. 16–19.
857. Скальковскій А. Матеріали для історії общественного образования в Одессѣ. Одесса : Въ тип. П. Францова, 1867. 34 с.
858. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
859. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. Київ–Дрогобич : Коло, 2003. 288 с.
860. Скрипник М. Лист тов. Сталіна до редакції журналу «Пролетарская революция» та завдання робітників ідеологічного фронту. *Комуністична освіта*. 1932. № 1–2. С. 19–29.
861. Слуцький А. Історичний декрет. *Комуністична освіта*. 1938. № 2. С. 53–57.
862. Смаль В. З. Великий Жовтень і боротьба за народну освіту в зарубіжних країнах. *Радянська школа*. 1966. № 8. С. 13–19.
863. Смаль В. З. Вплив Великого Жовтня на боротьбу за народну освіту в зарубіжних країнах. *Радянська школа*. 1977. № 11. С. 63–70.

864. Смаль В. З. Іван Франко як історик освіти. Київ : «Радянська школа», 1962. 220 с.
865. Смаль В. З. Леся Українка і народна освіта. *Радянська школа*. 1971. № 2. С. 35–41.
866. Смаль В. З. Педагогічні ідеї Івана Франка. Київ : «Радянська школа», 1966. 187 с.
867. Смаль В. З. З історії боротьби за народну освіту в західноукраїнських землях. *Радянська школа*. 1959. № 11. С. 77–82.
868. Смирнов В. З. О состоянии и задачах историко-педагогических исследований. *Советская педагогика*. 1957. № 5. С. 79–90.
869. Смолій І. П. Зауваження до програми і підручника з історії педагогіки. *Радянська школа*. 1962. № 3. С. 66–67.
870. Соболевский А. [рецензія]. Історія Київської духовної академії. Выпускъ первый. Періодъ до-могилянскій. С. Голубева. Київъ, 1886. *Журналь Министерства Народнаго Просвещения*. 1887. Ч. ССL. С. 38–50.
871. Соболевский А. И. Образованность Московской Руси XV–XVII веков: Речь, читанная на годичномъ акте Императорскаго Санктъ-Петербургскаго университета 8 февраля 1892 г.; Изд. 2-е. Санктъ-Петербургъ : Тип. М. Меркушева, 1894. 26 с.
872. Созанський І. До історії народного шкільництва в рр. 1821–1838. Замітки й матеріали. *Учитель*. Львів, 1909. Ч. 10 і 11. С. 152–158; Ч. 12. С. 183–185; Ч. 13. С. 197–200; Ч. 14 і 15. С. 216–219; Ч. 16 і 17. С. 246–252; Ч. 18 і 19. С. 289–295; Ч. 20 і 21. С. 319–324.
873. Созанський І. Олександр Духнович (Угро-руський автор народних учебників і публіцист). *Учитель*. Львів, 1908. Ч. 9 і 10. С. 137–147; Ч. 11. С. 162–167; Ч. 12. С. 178–184.
874. Соколов Л. Апостоль русскаго просвѣщенія (памяти М. В. Ломоносова). 1711–1911 г. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1912. Кн. 1. С. 51–84.

875. Сохань С. В. Микола Петров: життя серед книг і рукописів. Монографія. Київ : НБУВ, 2015. 412 с.
876. Социология Конта в изложении Ригولاжа. Санктъ-Петербургъ : Изд. Л. Ф. Пантелеева, 1898. 62, 406, II с.
877. Спенсер Г. Основанія соціології. В 2-х т. Санктъ-Петербургъ : Изд. И. И. Билибина, 1876. Т. 1. II, II, 496, II с.
878. Сперанскій М. Одинъ изъ учителей Н.В. Гоголя (И. Г. Кулжинскій). Нѣжинъ : Тип. наслѣдн. В.К. Меленевскаго, 1906. 82 с.
879. Спиридонова Д. С. Ліквідація неписьменності – одна з вирішальних передумов культурної революції. *Радянська школа*. 1974. № 12. С. 20–23.
880. Сребницкій И. А. Очерки изъ исторіи лицея князя Безбородко (1832 – 1875). Нѣжинъ : Тип. Е. Ф. Венгера, 1895. 39 с.
881. Сталін Й., Жданов А., Кіров С. Зауваження про конспект підручника з « нової історії ». *Комуністична освіта*. 1936. № 1–2. С. 6–7.
882. Сталінська енциклопедія основ марксизму-ленінізму (До 10-річчя з дня виходу «Короткого курсу історії ВКП(б)») [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1948. № 5. С. 10–12.
883. Старовойтенко І. В. Просопографічний портрет особистості у контексті сучасних завдань біографічних та історичних досліджень. *Українська біографістика = Biographistica Ukrainica*: зб. наук. праць. Київ, 2008. Вип. 4. С. 50–64.
884. Стовба О. Українська студентська громада в Москві 1860-х років. *Збірник на пошану проф. д-ра Олександар Оглоблина*. Нью-Йорк, 1977. С. 441–453.
885. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ- початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2015. 39 с.
886. Струбицький В. В. Питання взаємин між вихователями і вихованцями у спадщині видатних радянських педагогів. *Радянська школа*. 1977. № 6. С. 109–112.

887. Струбицький В. В. Проблема особистості вчителя в історії дореволюційної педагогічної думки на Україні. *Радянська школа*. 1973. № 7. С. 23–28.
888. Струбицький В. В. Питання народної освіти у творчості В. С. Стефаника (До 100-річчя з дня народження). *Радянська школа*. 1971. № 5. С. 61–66.
889. Струминский В. Я. К вопросу о законах в педагогике. *Советская педагогика*. 1948. № 6. С. 3–21.
890. Струминский В. Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1958. № 2. С. 112–115.
891. Струмінський М. Я. Діалектичний метод в педагогіці. Миколаїв : Видання автора; Друкарня ім. В. Леніна, б.р. 22 с.
892. Струнина Л. Первые воскресныя школы въ Кіевѣ. *Киевская старина*. 1898. Т. LXI. С. 287–307.
893. Студинський К. «Адельфотес», граматика видана у Львові в р. 1591. Студія літературно-язикова. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1895. Т. VII. Кн. III. С. 1–42.
894. Студинський К. Польські конспірації серед руських питомців і духовенства в Галичині в роках 1831–46. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1907. Т. LXXX. Кн. VI. С. 53–108; 1908. Т. LXXXII. Кн. II. С. 87–177.
895. Студинський К. Слідом матеріалів XIII і XIV томів «Укр. Архива». *Українсько-руський архив*. Львів, 1920. Т. XIII–XIV. С. I–LXXXIII.
896. Ступак Ю. П. М. М. Коцюбинський про освіту і виховання. *Радянська школа*. 1953. № 6. С. 20–31.
897. Ступарик Б. М. І. Крип'якевич – дослідник історії освіти. *Регіональна наук.-теор. конф., присвячена 105-річчю з дня народження визначного історика України академіка Івана Крип'якевича: тези доп. та повід.* Івано-Франківськ, 1991. С. 48–49.
898. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.

899. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 42–49.
900. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет. *Шлях освіти*. 2003. № 1. С. 39–42.
901. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
902. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2010. № 4. С. 6–12.
903. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
904. Сухомлинський В. О. Йти вперед! *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 11–16.
905. Сухорський С. Ф. Розвиток В. Сухомлинським макаренківських концепцій комуністичного виховання. *Радянська школа*. 1983. № 9. С. 88–91.
906. Тевлін Я. І. [рецензія] Книга про народну освіту в СРСР. *Радянська школа*. 1958. № 7. С. 86–87.
907. Тельвак В. Теоретико-методологічні підстави історичних поглядів Михайла Грушевського (кінець ХІХ – початок ХХ століття). Дрогобич : «Вимір», 2002. 227 с.
908. Тельвак В., Педич В. Львівська історична школа Михайла Грушевського. Львів : Світ, 2016. 440 с.
909. Тертичний І. П. М. І. Калінін про радянського вчителя. *Радянська школа*. 1950. № 6. С. 10–13.
910. Тесля А. А. Философия права славянофилов. URL: www.rummuseum.ru/portal/node/2506
911. Титов Ф. И. Київська Духовная Академія в епоху реформ. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1912. Кн. 1. С. 30–50; Кн. 2. С. 228–252.
912. Титов Ф. И. Къ вопросу о значении Киевской академии для православия и русской народности въ ХVІІ–ХVІІІ в.в. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1903. № 11. С. 375–407; 1904. № 1. С. 59–100.

913. Титов Ф. И. Къ исторіи Кіевской духовной Академіи въ XVII–XVIII в.в. *Труды Киевской Духовной Академии*. 1912. Кн. 10. С. 219–245; Кн. 12. С. 588–620.
914. Тітов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – поч. XIX в. (із 180 малюнками). Київ : З друкарні Української Академії Наук, 1924. 433 с.
915. Тодосієнко С. М. І. Пирогов. 1810–1910 (з нагоди 100-х роковин його народження). *Світло. Український педагогічний журнал*. 1910. Кн. 3. С. 10–17.
916. Томашівський С. [рецензія] Gustav Strakosch-Grassmann. Geschichte des österreichischen Unterrichtswesen. Wien, 1905. ст. VI+375. *Наша школа*. Львів, 1909. Кн. I–II. С. 101.
917. Томашівський С. З історії державної середньої школи в Галичині. *Наша школа*. Львів, 1909. Кн. I–II. С. 11–13.
918. Томашівський С. Шкільництво на Угорщині й Русини. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів, 1905. Т. LXVII. Кн. V. Наукова хроніка. С. 7–13.
919. Томенко М. М. Розквіт народної освіти на Львівщині. *Радянська школа*. 1957. № 12. С. 22–29.
920. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію: Таємниці історичної нарації. Київ : К.І.С., 2012. 400 с.
921. Третьяков Д. Наука и религия. Объяснительная записка. *Наша школа*. Одесса. 1924. № 4–5. С. 161–171.
922. Троцук І. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2004. № 6–7. С. 56–74.
923. Туркиняк Г. Свѣтова метода Др. Монтессорієвой. *Учитель*. Ужгородъ, 1927. Ч. 1. С. 36–38; Ч. 2. С. 69–71; Ч. 3. С. 112–115.
924. Турко П. А. [рецензія] Сवादковский И. Ф. Хрестоматия по истории педагогики. Под общей редакцией С. А. Каменева. Т. I. Античный мир,

- Средние века, Начало нового времени. Для педвузов. Допущено Н.К.П. РСФСР. М. Учпедгиз, 1935 г. 639 стр. ; Пинкевич А. П. Хрестоматия по истории педагогики. Т. III. Конец XIX и XX в.в. Для педвузов. М. Учпедгиз, 1934. 539 стр. *Комуністична освіта*. 1936. № 1–2. С. 135–139.
925. Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2002. 527 с.
926. Удод О. А. Аксіологічний (ціннісний) підхід у методології та методиці історії. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. 2000. Вип. XI. С. 164–173.
927. Ульяновський В. І. Двічі професор: Степан Голубєв в університетському та академічному контекстах. Київ : НКПІКЗ, «Фенікс», 2007. 360 с.
928. Ульяновський В. Микола Петров: портрет у часовій перспективі та різних інтер'єрах. *Микола Петров. Скрижали пам'яті*. Київ : Либідь, 2003. С. 5–67.
929. Ушинский К. О камеральном образовании. Речь на торжественном собрании лицея 18/IX 1848. Ушинский К. Д. *Собрание сочинений*. Москва–Ленинград : АПН РСФСР, 1948. Т. 1. С. 121–249.
930. Ушинский К. Школьные реформы в Северной Америке. Ушинский К. Д. *Собрание сочинений*. Москва–Ленинград : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 167–203.
931. Фарбак Т. М. Науково-педагогічна діяльність М. О. Лавровського: до постановки проблеми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 21: Історико-педагогічні студії*. Київ, 2008. Вип. 2. С. 95–98.
932. Фарфоровський В. П. Патріотичне виховання школярів України у роки Великої Вітчизняної війни. *Радянська школа*. 1978. № 1. С. 103–107.
933. Фарфоровський В. П. Розвиток теорії і практики патріотичного та інтернаціонального виховання учнів у школах Української РСР (1917–1941 рр.). *Радянська школа*. 1975. № 2. С. 34–40.

934. Филипчак І. З історії шкільництва на західній Бойківщині (від 1772–1930). *Літопис Бойківщини*. Перевидання часопису. Львів, 2005. Вип. 1. С. 65–132.
935. Филипчак І. Учительська семінарія в Самборі (Історичний нарис). *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1938. Кн. 1. С. 24–36; Кн. 2. С. 105–112; Кн. 3. С. 141–144.
936. Филипчак І. Шкільництво на Лемківщині. Історичний нарис. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1939. Кн. 2. С. 81–100.
937. Филипчак І. Школа в Гордині. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1937. Кн. 4. С. 49–64.
938. Филипчак І. Школа в Стрільбичах (Самбірський повіт). Історичний нарис *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1935. Кн. 3. С. 153–178; Кн. 4. С. 241–252.
939. Филипчак І., Лукань Р. Ц. к. Окружна Головна школа в Лаврові 1788/89–1910/11. *Записки Чина Св. Василя Великого*. Жовква, 1932. Т. V. Вип. 1–4. С. 1–158.
940. Философский энциклопедический словарь. Москва : «Советская энциклопедия», 1983. 840 с.
941. Філіппов О. М. 35 років розвитку радянської школи на Україні. *Радянська школа*. 1952. № 10. С. 19–31.
942. Філіппов О. М. Розвиток шкіл Української РСР у післявоєнній сталінській п'ятирічці. *Радянська школа*. 1951. № 3. С. 3–10.
943. Філіппов О. М. Становлення заочної педагогічної освіти на Україні (1928–1933 роки). *Радянська школа*. 1962. № 11. С. 83–86.
944. Філіппова Т. М. Епістемологічні засади формування поняття розвитку в науках про культуру (В. Дільтей, Баденська школа, М. Вебер) : автореф. дис. ... канд. філос. Наук: 17.00.01. Харків, 2006. 16 с.
945. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
946. Флоринский Т. Янъ Амосъ Коменскій, «другъ человечества» (Публичная лекція въ пользу голодающихъ, читанная въ Императорскомъ Университетѣ

- св. Володиміра 14 марта 1892 года). Київ : Тип. Импер. Ун-та Св. Володиміра, 1892. 28 с.
947. Фрадкин Ф. А. Становление и развитие основных методологических принципов советской истории педагогики. *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики*: Сб. науч. Трудов. Москва : АПН СССР, 1986. С. 26–42.
 948. Франко І. [Герберт Спенсер. Некролог]. Франко І. Я. *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах*. Київ: Наукова думка, 2010. Т. 54. С. 427–428.
 949. Франко І. [Допис про дрогобицьку гімназію]. Франко І. Я. *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах*. Київ: Наукова думка, 2008. Т. 53. С. 10–15.
 950. Франко І. [рецензія] Swiatłomir. Ciemnota Galicyi w świetle cyfr i faktów 1772–1902. Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego, Львів, 1904, ст. 212. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів, 1904. Т. LVII. Кн. I. Бібліографія. С. 42–44.
 951. Франко І. [рецензія] К. Харлампович. Острожская православная школа, историко-критический очерк (Киевская старина, 1897, V і VI, стор. 177–207, 303–388). Франко І. Я. *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 54. С. 82–84.
 952. Франко І. [рецензія] Платон Кулаковскій. Начало русской школы у Сербовъ въ XVIII в. Очеркъ по исторіи русскаго влияния на югославянскія литературы (Извѣстія отд. русскаго языка и словесности Имп. Академіи Наук 1903, кн. 2 и 3, стор. 246–311 і 190–291). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1904. Т. LIX. Кн. III. Бібліографія. С. 20–21.
 953. Франко І. [рецензія] Józef Krajewski. Tajne związki polityczne w Galicyi od roku 1833 do roku 1841. Według niewydanych źródeł rękopiśmiennych oraz aktów rządowych i gubernialnych, Льв., 1903. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1904. Т. LVIII. Кн. II. Бібліографія. С. 32–38.

954. Франко І. Володимир Барвінський. Франко І. Я. *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 2008. Т. 53. С. 45–53.
955. Франко І. Др Остап Терлецький. Спомини і матеріали. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1902. Т. L. С. 1–64.
956. Франко І. Життя Івана Федоровича і його часи. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 46. Ч. 1. С. 7–298.
957. Франко І. З історії української молодіжи в Галичині, 1871–1884. *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1903. Т. LV. Кн. V. Miscellanea. С. 1–26.
958. Франко І. З поля нашої науки. *Народ*. 1893. № 19–20. С. 224–228; № 21. С. 251–255.
959. Франко І. Заходи коло просвіти в львівській дієцезії 1784–1792 рр. *Матеріяли до культурної історії Галицької Руси XVIII і XIX віку*. Львів : Накл. НТШ, 1902. С. 99–102.
960. Франко І. Із лектури наших предків XI в. Франко І. Я. *Мозаїка: Із творів, що не ввійшли до Зібрання творів у 50 томах*. Львів : Каменяр, 2002. С. 96–106.
961. Франко І. Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 26. С. 320–331.
962. Франко І. Критичні письма о галицькій інтелігенції. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 26. С. 74–93.
963. Франко І. Матеріяли до історії гал.[ицького] руського шкільництва в рр. 1801–1848. *Матеріяли до культурної історії Галицької Руси XVIII і XIX віку*. Львів : Накл. НТШ, 1902. С. 174–257.
964. Франко І. Мислі о еволюції в історії людськості. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1986. Т. 45. С. 76–139.
965. Франко І. Народні школи на правобережній Україні. *Народ*. 1893. № 16. С. 163–165.

966. Франко І. Наука і її взаємини з працюючими класами. Вступ. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 45. С. 24–40.
967. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічу снятинським). *Народ*. 1892. № 7–8. С. 100–104.
968. Франко І. Нова руська кафедра в університеті. URL: <https://www.i-franko.name/uk/Publicistics/1892/NovaKafedra.html>
969. Франко І. О[тець] Антін Петрушевич. Ювілейна сильветка. Франко І. Я. *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 54. С. 280–306.
970. Франко І. Панщина та її скасування 1848 р. в Галичині. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1986. Т. 47. С. 7–122.
971. Франко І. Передмова. *Матеріяли до культурної історії Галицької Руси XVIII і XIX віку*. Львів : Накл. НТШ, 1902. С. V–VI.
972. Франко І. Перше руське просвітне товариство з рр. 1816–1818. *Матеріяли до культурної історії Галицької Руси XVIII і XIX віку*. Львів : Накл. НТШ, 1902. С. 258–276.
973. Франко І. Поза межами можливого. *Націоналізм. Теорії нації і націоналізму від Йогана Фіхте до Ернеста Гелнера. Антологія*. 2-е вид. (переробл. і доп.). Київ : «Смолоскип», 2006. С. 434–446.
974. Франко І. Селянський рух у Галичині. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1986. Т. 46. Кн. 2. С. 242–257.
975. Франко І. Середні школи в Галичині в рр. 1875–1883. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 46. Кн. 1. С. 418–434.
976. Франко І. Соціалізм і соціал-демократизм. Франко І. Я. *Мозаїка: Із творів, що не ввійшли до Зібрання творів у 50 томах*. Львів : Каменяр, 2002. С. 370–399.
977. Франко І. Тен як історик французької революції. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1986. Т. 47. С. 359–363.

978. Франко І. Три рукописні підручники руські з літ 1806, 1815, 1829. *Матеріяли до культурної історії Галицької Руси XVIII і XIX віку*. Львів : Накл. НТШ, 1902. С. 277–304.
979. Франко І. Університети в Росії. Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 46. Кн. 1. С. 491–512.
980. Франко І. Ученицька бібліотека в Дрогобичі. Франко І. Я. *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 2008. Т. 53. С. 15–22.
981. Франко І. Ще про нашу культурну нужду. *Народ*. 1891. Ч. 23. С. 309–312.
982. Франко І. Що таке поступ? Франко І. Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1986. Т. 45. С. 300–348.
983. Фуко М. Археологія знання. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. 326 с.
984. Хаїт І. За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії. *Комуністична освіта*. 1934. № 2. С. 10–50.
985. Хаїт І. Про історичну неправду і історичну правду. *Комуністична освіта*. 1936. № 3. Додаток. С. 28–32.
986. Харкевич В. З минулого Жировицької Семинарії (з приводу не заприміченого ювілею). *Записки Чина Св. Василя Великого*. Жовква, 1928. Т. III. Вип. 1–2. С. 213–224.
987. Харкевич Е. Хроніка львівської академічної гімназії. *Учитель*. Львів, 1901. Ч. 15–16. С. 225–243; Ч. 17. С. 257–265; Ч. 18. С. 273–277.
988. Харлампович К. [рецензія] Александр Яблоновскій. Очеркъ исторіи Кіево-могилянскої академіи въ связи съ общимъ развитіемъ западной цивилизации на Руси. Краковъ, 1899–1900 г. Akademia Kijowsko-Mohilanska. Zarys historyczny na tle rozwoju ogólnego cywilizacyi zachodniej na Rusi. Nakreslił Aleksander Jabłonowski. Krakow. 1899–1900. *Киевская старина*. 1902. Т. 78. № 7–8. Отд. II. С. 44–69.

989. Харлампович К. [рецензія] Alojzy Wanczura, Szkolnictwo w starej Rusi. Z predmową prof. d-ra Aleks. Brücknera. Lwów–Warszawa, Kraków, 1923, VI–IX, 1–240. *Україна. Науковий двохмісячник українознавства*. Київ, 1926. Кн. 1. С. 139–144.
990. Харлампович К. Борьба школьныхъ влияний въ до-петровской Руси. *Киевская старина*. 1902. Т. 78. № 7–8. Отд. 1. С. 1–76; № 9. Отд. 1. С. 358–394; Т. 79. № 10. Отд. 1. С. 34–61.
991. Харлампович К. В. Западнорусские церковные братства и ихъ просвѣтительная деятельность въ концѣ XVI и началѣ XVII веках. *Христианское чтение*. 1899. Ч. 2. С. 372–390.
992. Харлампович К. Западнорусскія православныя школы XVI и начала XVII вѣка, отношеніе ихъ къ инославнымъ, религіозное обученіе въ нихъ и заслуги ихъ въ дѣлѣ защиты православной вѣры и церкви. Казань : Тип. Импер. Ун-та, 1898. XIV, 524, LXII с.
993. Харлампович К. Казанская духовная академия новая, 1842–1907 г. *Православная богословская энциклопедія*. Санкт-Петербургъ, 1907. Т. VIII. С. 702–854.
994. Харлампович К. Острожская православная школа. Историко-критический очерк. *Киевская старина*. 1897. Т. 57. № 5. С. 177–207; № 6. С. 363–388.
995. Хвиля А. Сто років. *Комуністична освіта*. 1936. № 3. Додаток. С. 4–27.
996. Хвиля А. Т. Г. Шевченко. *Комуністична освіта*. 1935. № 2. С. 5–8.
997. Хмельницкая Е. С. История педагогики в педагогическом наследии Н. К. Макавейского. *Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe: zbiór raportów naukowych*. Kraków : Wydawca : Sp. z o. o. «Diamond trading tour», 2013. С. 82–85.
998. Ходорківський І. Д. [рецензія] Проф. С. Х. Чавдаров. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка. Редактор Альберт Ц.Д. «Радянська школа», 1953, 207 стор. *Радянська школа*. 1954. № 1. С. 57–62.

999. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон, 2005. С. 37–42.
1000. Ц. (Целевич Ю.) Де-що про науку в загалѣ и про галицки школы за Іосифа ІІ. *Школьна часопись*. Львовъ. 1881. Ч. 11. С. 81–82; Ч. 18. С. 137–138; Ч. 19. С. 145–146.
1001. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 14: Головне архівне управління при Раді Міністрів Української РСР. Оп. 1. Спр. 11: Автобіографія Д. І. Багалія. 1919 рік. Арк. 22–25зв.
1002. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166: Міністерство освіти України. Оп. 2. Спр. 975: Експертний висновок Д. І. Багалія щодо «Російсько-польської експертизи з приводу вимоги польської делегації про передачу колекції бувшого Кременецького ліцею...» (12 жовтня 1923 р.). Арк. 38–54.
1003. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166: Міністерство освіти України. Оп. 6. Спр. 7908: Матеріали про відзначення ювілейних дат та вшанування пам'яті видатних діячів науки – Д. І. Багалію, О. О. Потебні тощо (протоколи, виписки з протоколів, бюлетень, доповідні записки, листування). 10.09.1926 р. – 08.05.1928 р. 284 арк.
1004. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 3560: Особистий фонд Аркадія Петровича Животка. Оп. 1. Спр. 9: Друковані статті «За яку Україну», «Нахабство совітської Москви», «Чому Москва поборює думку самостійности України», «Москва й Берлін», «Казав пан кожух дам» та інші й нотатки до статей (1922–1938 рр.). 143 арк.
1005. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 3560: Особистий фонд Аркадія Петровича Животка. Оп. 1. Спр. 36: Рукописи «Рух и забава в житті дитини», «Шкільництво Карпатської України», «Батьки і діти» та інші. 46 арк.

1006. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 3889: Особистий фонд української емігрантки Софії Федорівни Русової. Оп. 1. Спр. 5: Рукописи: «Соціальне виховання, його значення в громадському житті», «Практичні поради до виховання дітей», неповний текст книжки «Теорія і практика дошкільного виховання» та інше. 141 арк.
1007. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 3889: Особистий фонд української емігрантки Софії Федорівни Русової. Оп. 2. Спр. 2: Робота Русової С. Ф. «Історія педагогіки в зв'язку з розвитком культури» і рецензії різних авторів на неї. 166 арк.
1008. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1720: Геннадий Евгеньевич Жураковский – професор педагогіки, член-кореспондент Академії педагогічних наук РСФСР. Оп. 1. Спр. 1: «Революционнопросветительское движение конца 50-х – начала 60-х гг. XIX стол. в годы управления Киевским учебным округом Н. И. Пирогова. Часть I. Полтава» (машинопись). 210 арк.
1009. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1720. Оп. 1. Спр. 3: «Общественно-педагогическое движение 60-х гг. и Н. И. Пирогов». 59 арк.
1010. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1720. Оп. 1. Спр. 4: «Н. И. Пирогов как педагог». 67 арк.
1011. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1720. Оп. 1. Спр. 6: Робота «Студії з історії буржуазного освітнього руху на Україні початку 60-х років XIX ст.». Ч. II (1859–1863 рр.). Студії з історії української освітнього руху часів виникнення старої Київської громади (машинопис). 156 арк.
1012. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 1720. Оп. 1. Спр. 11: «Средневековые университеты и эпоха Возрождения». Главы из работы (машинопись). 60 арк.

1013. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 2017: Історико-філологічне товариство, г. Харків. Оп. 1. Спр. 140: Протоколи засідань Історико-філологічного товариства, педагогічного відділу і редакторів ювілейних університетських видань за 1904 г. 3 арк.
1014. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 2017. Оп. 1. Спр. 142: Протоколи засідань Історико-філологічного товариства, педагогічного відділу і редакторів ювілейних університетських видань за 1904 г. 3 арк.
1015. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 2017. Оп. 1. Спр. 155: Протоколи комітету редакторів ювілейних видань за 28/ІІ.1905 г. 2 арк.
1016. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 2017. Оп. 1. Спр. 156: Протоколи комітету редакторів ювілейних видань за 5/ІІ.1905 г. 2 арк.
1017. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 711: Київська духовна академія. Оп. 3. Спр. 2870: Програми для преподавателей академии за 1904–1905 уч. год. 116 арк.
1018. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф. 309: Наукове товариство ім Шевченка. Оп. 1. Спр. 1936: Дневник профессора учительской семинарии в Самборе Филипчака Ивана (Воспоминания за 40 лет педагогической работы). Рукопись. 129 арк.
1019. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф. 364: Лукань Роман-Степан – священник. Оп. 1. Спр. 21: Стаття Луканя «Дрогобицькі українці в Краківському університеті в XV і XVI ст.» та бібліографія публікацій і виписки по історії міста Дрогобича. 44 арк.
1020. ЦК КП(б)У про перекозчення і помилки у висвітленні історії української літератури [редакційна стаття]. *Радянська школа*. 1946. № 5. С. 1–3.

1021. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен, 2000. 332 с.
1022. Чавдаров С. Й. В. Сталін про освіту та виховання. *Комуністична освіта*. 1940. № 1. С. 13–34.
1023. Чавдаров С. Проти залишків безглуздої теорії «відмирання школи» в навчальних планах початкової та середньої школи. *Комуністична освіта*. 1935. № 10. С. 38–45.
1024. Чавдаров С. Т. Г. Шевченко про виховання. *Комуністична освіта*. 1939. № 2. С. 17–30.
1025. Чавдаров С. Школа в Західній Україні. *Комуністична освіта*. 1939. № 11. С. 21–29.
1026. Чавдаров С. Х. А. О. Жданов про завдання ідейного виховання радянської молоді. *Радянська школа*. 1948. № 5. С. 3–9.
1027. Чавдаров С. Х. В. І. Ленін про значення досвіду. *Радянська школа*. 1954. № 1. С. 19–25.
1028. Чавдаров С. Х., Грищенко М. М. В. І. Ленін про загальну, політехнічну і професійну освіту. *Радянська школа*. 1960. № 4. С. 8–20.
1029. Чавдаров С. Х., Грищенко М. М. За творче опрацювання проблем педагогічної науки. *Радянська школа*. 1958. № 1. С. 3–17.
1030. Чавдаров С. Х., Грищенко М. М. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя. *Радянська школа*. 1957. № 11. С. 40–50.
1031. Чавдаров С. Х. Іван Франко про мораль і моральне виховання. *Радянська школа*. 1946. № 4. С. 4–11.
1032. Чавдаров С. Х. Й. В. Сталін про виховання радянського патріотизму. *Радянська школа*. 1949. № 6. С. 29–40.
1033. Чавдаров С. Х. К. Д. Ушинський – великий педагог нашої Батьківщини. *Радянська школа*. 1946. № 1–2. С. 16–24.
1034. Чавдаров С. Х. Найдемократичніша в світі школа. *Радянська школа*. 1947. № 5. С. 29–49.

1035. Чавдаров С. Х. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка. Київ : «Радянська школа», 1953. 208 с.
1036. Чавдаров С. Х. Педагогічні погляди Т. Г. Шевченка. *Радянська школа*. 1949. № 2. С. 29–36.
1037. Чавдаров С. Х. Російсько-українські зв'язки у розвитку вітчизняної педагогіки. Київ : Тов-во для поширення політ. та наук. знань Української РСР, 1954. 59 с.
1038. Чавдаров С. Х., Семко П. Б. [рецензія] Цікаве дослідження. *Радянська школа*. 1961. № 7. С. 90–91.
1039. Чепелєв В. І. В. І. Ленін і актуальні проблеми педагогічної науки. *Радянська школа*. 1970. № 4. С. 38–47.
1040. Чепелєв В. І. Науково-педагогічні дослідження – на рівень сучасних вимог. *Радянська школа*. 1965. № 7. С. 5–13.
1041. Чепелєв В. І. Розвиток педагогічної науки на Україні (1917–1967 рр.). *Радянська школа*. 1967. № 11. С. 12–20.
1042. Чепелєв В. І. Науково-дослідному інституту педагогіки – 40 років. *Радянська школа*. 1967. № 2. С. 9–15.
1043. Чепелянський В. Великий учений діяч Соборної України (з нагоди 25-літнього ювілею М. Грушевського). *Світло. Український педагогічний журнал*. 1910. Кн. 4. С. 33–39.
1044. Чепелянський В. Історик Слобідської України (з приводу 30-літнього ювілею науково-педагогічної діяльності проф. Д. І. Багалія). *Світло. Український педагогічний журнал*. 1910. Кн. 3. С. 57–59.
1045. Чепіль М. М. Методологічне обґрунтування педагогіки у спадщині Костянтина Ушинського. *Наукові записки Вінницького державного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 14. С. 336–339.

1046. Черкасов О. В. Формування теоретико-концептуальних основ дослідження історії освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX століть): джерелознавчий аспект. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 136 с.
1047. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Чижевський Д. *Філософські твори: У 4 т.* Київ, 2005. Т. 1. С. 1–162.
1048. Чугуєв Т. В. І. Ленін про вчительство. *Комуністична освіта*. 1941. № 4. С. 6–15.
1049. Шамрай Г. В старорежимній школі й наоколо неї (Оповідання А. Солтановського, проминені при виданню 1892–4 рр.). *Україна. Науковий двохмісячник українознавства*. Київ, 1926. Кн. 5. С. 90–114.
1050. Шах С. Де срібнолентий Сян пливе. Історичний нарис державної української гімназії в Перемишлі. Брюссель : Накладом Товариства «Рідна Школа» в Німеччині, 1977. 146 с.
1051. Шашло Т. М. Виховання педагогічних кадрів на Україні в п'ятій п'ятирічці *Радянська школа*. 1957. № 1. С. 10–19.
1052. Шевель Г. Г. Програма комуністичного виховання молоді (До 30-річчя промови В. І. Леніна на III з'їзді комсомолу). *Радянська школа*. 1950. № 5. С. 13–20.
1053. Шеллінг Ф. Із праці «Про суть німецької науки». *Мислителі німецького Романтизму*. Івано-Франківськ : Вид-во «Лілея-НВ», 2003. С. 354–363.
1054. Шелухин С. Школа за 2000 років до наших часів. *Світло. Український педагогічний журнал*. 1911. Кн. 1. С. 7–20; Кн. 3. С. 13–32.
1055. Шиманська І. Ф. Леся Українка про вчителя. *Радянська школа*. 1969. № 10. С. 98–100.
1056. Шиманська І. Ф. Леся Українка про освіту та виховання. Київ : «Радянська школа», 1973. 112 с.
1057. Шопенгауер А. О четвероюком корне... Мир как воля и представление. Т. 1. Критика кантовской философии. Москва : «Наука», 1993. 672 с.

1058. Шостак П. В. Бойова програма комуністичного виховання (До 35-річчя промови В. І. Леніна на III з'їзді комсомолу). *Радянська школа*. 1955. № 9. С. 12–15.
1059. Шульгин Я. Нѣсколько данныхъ о школахъ въ правобережной Украинѣ въ половинѣ XVIII в. *Кіевская старина*. 1891. Т. XXXIV. С. 97–118.
1060. Щурат В. Герберт Спенсер і єго філѡзофія. *Учитель*. Львів. 1904. Ч. 5. С. 76–79; Ч. 9. С. 139–142.
1061. Щурат В. Іван Франко й тайні кружки в академ[ічній] гімнізії у Львові. *Українська школа*. Львів. 1926. Т. I (XXXV). Зш. 13–14 (55–56). С. 6–12.
1062. Элькин Д. Ленин и Сталин о процессах сознания. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики*. Одесса, 1940. Т. 1. С. 27–36.
1063. Эпизоды изъ исторіи народныхъ школъ во Франціи. Кіевъ: Въ Университеттской тип., 1863. 13 с.
1064. Ю. С. (Сіцінський Ю.) [рецензія] К. Харламповичъ – Къ исторіи западно-русскаго просвѣщенія. – Виленская братская школа въ первые полвѣка ея существованія (Литовскія епархіальныя вѣдомости, 1897, N 16–22). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. Львів, 1898. Т. XXV. Кн. V. Бібліографія. С. 19.
1065. Юм Д. Исследование о человеческом познании. Юм Д. *Сочинения в 2 т.* Москва : «Мысль», 1996. Т. 2. С. 3–144.
1066. Юревич (Ревай Ю.). Наше школьництво в десятом роцѣ самостойности ЧСР. *Учитель*. Ужгородъ, 1928. Ч. 8–10. С. 251–254; 1929. Ч. 7–8. С. 232–239.
1067. Юркевич П. Д. Идеи и факты изъ истории педагогики. *Журналь Министерства Народнаго Просвещения*. 1870. Ч. CXLXI. Отд. педагогики. С. 1–42, 127–188.
1068. Ющишин І. Михайло Галущинський – український андрагог. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1931. Ч. 8. С. 282–284.

1069. Юцишин І. Навчання історії в призмі поглядів на міжнародні взаємини. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1933. Кн. 2 і 3. С. 97–106.
1070. Юцишин І. Окрешки в історіософії педагогічних наук (В зв'язку з появою брошури Д. Сірополка «Дальтон-Плян у шкільному вихованню й навчанню» в першому випуску Педагогічної Бібліотеки). *Шлях навчання і виховання*. Львів, 1928. Ч. 7–9. С. 4–11.
1071. Юцишин І. Символ ідей і чинів. Вшанування десятиліття «Світа дитини» (1.XI.1919–1.XI.1929). *Шлях виховання і навчання*. Львів, 1929. Ч. 11. С. 2–11.
1072. Юцишин І. Символ інстинкту нації (В 11-літню річницю смерті Івана Франка 28 травня 1916). *Учительське слово*. Львів, 1927. Ч. 5. С. 1–9.
1073. Яворский Ю. А. Записка по вопросу о народномъ образовании въ Карпатской Руси. Львов: Тип. Ставропигійскаго Института, 1914. 25 с.
1074. Яковенко Н. Вступ до історії. Київ : Критика, 2007. 375 с.
1075. Яневич М. В. Кант в історії педагогіки. *Записки Волинського інституту народньої освіти ім. Івана Франка*. 1927. Кн. 2. С. 5–18.
1076. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи. *Українська школа*. Львів. 1934. Рік XIX. С. 3–11.
1077. Яременко О. В. Карл Маркс про поєднання навчання з продуктивною працею. *Радянська школа*. 1983. № 5. С. 11–17.
1078. Яремчук В. Українська історіографія: суспільно-політична історія: посібник. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. 288 с.
1079. Яремчук Д. А. П'ятирічка освітян Львівщини. *Радянська школа*. 1981. № 2. С. 16–21.
1080. Яреш Ф. Л., Степович А. И. Янъ Амосъ Коменскій (1592–1670). Київ : Тип. Импер. Ун-та Св. Владимира, 1892. 65 с.
1081. Ярмаченко М. Д. Стан і завдання досліджень в галузі історії педагогіки. *Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: зб. наук.*

- праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету.* 2002. Вип. 3. Т. 1. С. 3–6.
1082. Ярмів В. Сто літ тому... (В 100-у річницю смерті о. І. Могилянського – піонера українського народнього шкільництва в Галичині). *Шлях виховання й навчання.* Львів, 1931. Ч. 6. С. 201–209.
1083. Яскевич Я. С. Методология и этика в современной науке: поиск открытой рациональности : учеб.-метод. Пособие. Минск : БГЭУ, 2007. 186 с.
1084. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва : Республика, 1994. 527 с.
1085. Ястребов М. Иезуиты и ихъ педагогическая дѣятельность въ Польшѣ и Литвѣ. *Труды Киевской Духовной Академии.* 1869. Т. 1. С. 260–294.
1086. Ясь О. Історик і стиль. Визначні постаті українського історіописання у світлі культурних епох (початок ХІХ ст. – 80-ті роки ХХ ст.). Київ : НАН України. Ін-т історії України, 2014. Ч. 1. 587 с.
1087. Ясь О. Фрагмент як форма мислення: романтичний світ Михайла Максимовича. *Terra Cossacorum: студії з давньої і нової історії України.* Наук. зб. на пошану доктора історичних наук, професора Валерія Степанкова. К., 2007. С. 477–517.
1088. Ясь О. В. Неоромантизм. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Neoromantyzm>
1089. Ясько О. М. В. І. Ленін – геніальний основоположник теорії комуністичного виховання. *Радянська школа.* 1968. № 4. С. 14–20.
1090. Ясько О. М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки. *Радянська школа.* 1974. № 11. С. 7–12.
1091. Ятлук К. П. З історії піонерського руху на західноукраїнських землях. *Радянська школа.* 1967. № 10. С. 20–26.
1092. Ятлук К. П. Участь дітей і підлітків у революційній боротьбі трудящих на західноукраїнських землях (1917–1939 рр.). *Радянська школа.* 1971. № 9. С. 73–78.

1093. Яцків М. Георг Кершенштейнер. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1932. Кн. 2. С. 114–116.
1094. Яцків М. Учитель в освітленні Г. Кершенштайнера і В.О. Дерінга. *Шлях виховання і навчання*. Львів, 1933. Кн. 4. С. 182–187.
1095. Baranowski M. Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicyi od 1772 do 1895. Lwów: Nakł. Redakcyi sprawozdania powszechnej wystawy krajowej we Lwowie, 1897. 48 s., 2 il.
1096. Bevir M. Objectivity in History. *History and Theory*. 1994. Vol. 33. No. 3. (Oct.). P. 328–344.
1097. Chałampowicz K. W. Polski wpływ na szkolnictwo ruskie w XVI i XVII st. [Z niedrukowanego oryginału rosyjskiego przełożył i wstępem zaopatrzył Alojzy Wanczura]. Lwów : Nakł. księgarni naukowej, 1924. 47 s.
1098. Domańska E. Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach. Poznań : Wyd-wo Poznańskie, 1999. 337 s.
1099. F. M. (Majchrowicz Fr.) Rozwój szkolnictwa w Galicyi w czasie panowania Cesarza Franciszka Józefa I. *Dziennik urzędowy c. k. Rady szkolnej krajowej w Galicyi*. 1916. Nr. 14: Pamięci najszlachetniejszego i najsprawiedliwszego Monarchy. S. 195–220.
1100. Finkel L., Starzyński S. Historia Uniwersytetu Lwowskiego. Lwów : Nakładem Senatu akademickiego c. k. Uniwersytetu Lwowskiego ; Z drukarni E. Winiarza, 1894. Cz. I. 351 s. ; Cz. II. 442 s.
1101. Fiutowski T. Szkolnictwo ludowe w Galicyi w dobie porozbiorowej. Lwów : Nakł. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1913. 80 s.
1102. Gawlik M. [recenzja] Bohdan Barwiński: *Predtecza Uniwersytetu im. Franca I u Lwowi* (Krytyczni zamitki do pytanja pro genezu lwiws. Uniwer.) Zap. Tow. Szewcz., t. 125. 1–41. *Kwartalnik Historyczny*. Lwów, 1923. R. XXXVII. S. 182–184.

1103. Giedymin J. Z problemów logicznych analizy historycznej. *Poznanskie towarzystwo przyjaciół nauk. Wydział filologiczno-filozoficzny. Prace Komisji filozoficznej*. Poznań, 1961. T. 10. Z. 3. S. 219–293.
1104. Gruński S. Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicyi. Część I (Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861). Lwów : Nakł. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1916. 64 s.
1105. Haliv M. The national policies of the Russian and Austro-Hungarian empires' in Volhynia and Galicia (at the beginning of the XX century): a comparative analysis. *Східноєвропейський історичний вісник*. 2018. Вип. 7. С. 65–74.
1106. Haskell T. Objectivity Is Not Neutrality: Explanatory Schemes in History. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2000. 440 p.
1107. Jabłonowski A. Akademia Kijowsko-Mohilańska. Zarys historyczny na tle rozwoju ogólnego cywilizacji zachodniej na Rusi. Kraków : Druk W. Ł. Anczyca i Spółki, 1899–1900. 318 s.
1108. Janowski L. Lata uniwersyteckie Słowackiego. *Muzeum*. Lwów, 1909. Dod. 4. 48 s.
1109. Kipa E. Instrukcja ks. kuratora Adama Czartoryskiego dla A. Felińskiego. *Muzeum*. Lwów, 1910. T. I. Zesz. 4. S. 350–354.
1110. Knot A. [recenzja] Skoczek Józef: Dzieje lwowskiej szkoły katedralnej. Lwów, 1929, str. 319, Wydawnictwo «Wshód». *Kwartalnik Historyczny*. Lwów, 1929. R. XLIII. S. 566–572.
1111. Kot S. Andrzej Frycz z Modrzewa o wychowaniu i szkole (Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej). *Muzeum*. Lwów, 1910. T. III. Dod. 6. S. 5–52.
1112. Kot S. Szkolnictwo parafialne w Małopolsce w. XVI–XVIII. *Muzeum*. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa. Lwów, 1911. T. III. Dod. 8. S. 5–435.
1113. Krček F. O reformie «Akademii» chełmińskiej w r. 1554. *Muzeum*. Lwów, 1906. T. I. S. 15–23.

1114. Kultys Z. Historia gimnazjum Drohobyckiego. *Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Drohobyczu za rok szkolny 1908*. Drohobycz, 1908. 224 s.
1115. Łempicki S. Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573–1605. Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1921. 293 s.
1116. Leniek J. Poglądy pedagogiczne Sebastjana Petrycego. *Muzeum*. Lwów, 1907. T. I. Zeszyt 1. S. 60–71; T. I. Zeszyt 3. S. 279–288.
1117. Lewicki J. Geneza i organizacja szkół nowego typu. *Muzeum*. Lwów, 1908. T. I. Zesz. 3. S. 306–323.
1118. Majchrowicz Fr. Pierwszy rok istnienia gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie. *Muzeum*. Lwów, 1908. T. II. Zesz. 4. S. 445–456.
1119. Majchrowicz Fr. Tadeusz Czacki i jego zasługi w dziedzinie wychowania publicznego. *Muzeum*. Lwów, 1894. Zesz. 1. S. 12–22.
1120. Majorek C. Polska historiografia oświatowa (1918–1939). *Środowiska historyczne II Rzeczypospolitej*. Warszawa, 1989. Cz. III. S. 256–261.
1121. Novick P. That Noble Dream: The «Objectivity Question» and the American Historical Profession. Cambridge–New-York–New-Rochell–Melbourne–Sydney : Cambridge University Press, 1988. 662 p.
1122. Papée F. [recenzja] Skoczek Józef: Wychowanie Jagiellonów. Lwów, Gubrynowicz i Syn, 1932, str. 125. *Kwartalnik Historyczny*. Lwów, 1933. R. XLVII. S. 494–498.
1123. Ptaśnik J. Lwowianie w Nacji Polskiej w Padwi. *Kwartalnik Historyczny*. Lwów, 1923. R. XXXVII. S. 346–357.
1124. Rolle M. Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce / Wydanie drugie, poprawione i uzupełnione. Lwów–Warszawa–Kraków : Wyd-wo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1923. 307 s.
1125. Szulakiewicz W. Zainteresowania badawcze lwowskich historyków oświaty i wychowania lat międzywojennych. *Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w.* Rzeszów, 2004. T. 1. S. 222–232.

1126. Skórski A. Euzebiusz Czerkawski. *Muzeum*. Lwów, 1896. Zesz. 10. S. 685–696; Zesz. 11. S. 751–761.
1127. Swistun F. Kronika Gimnazjum Rzeszowskiego. *Sprawozdanie Dyrekcyi c.k. Wyższego Gimnazyum w Rzeszowie za rok szkolny 1885/6*. Rzeszów : Nakł. Dyrekcyi c.k. Wyższego Gimnazyum Rzeszowskiego, 1886. S. 4–49.
1128. Thomae Aquinatis S. *Quaestiones disputatae*. V. I: De Veritate. Bologna : Marietti publ., 1949. 616 p.
1129. Tomaszewski S. Pogląd na rozwój Gimnazjum Brzeżańskiego (1789–1905). Część pierwsza. *Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum wyższego w Brzeżanach za rok szkolny 1905*. Brzeżany : Nakł. funduszu szkolnego, 1905. S. 3–62.
1130. Tomaszewski S. Pogląd na rozwój Gimnazjum Brzeżańskiego (1789–1905). Część druga. *Sprawozdanie dyrekcyi c.k. Gimnazyum wyższego w Brzeżanach za rok szkolny 1906*. Brzeżany : Nakł. funduszu szkolnego, 1906. S. 63–105.
1131. Topolski J. *Metodologia historii*. Warszawa : PWN, 1984. 573 s.
1132. Topolski J. *Prawda i model w historiografii*. Łódź : Wyd-wo Łódzkie, 1982. 392, 4 s.
1133. Topolski J. *Teoria wiedzy historycznej*. Poznań : Wyd-wo Poznańskie, 1983. 509 s.
1134. Wanczura A. Wstęp. *Charłampowicz K. W. Polski wpływ na szkolnictwo ruskie w XVI i XVII st.* Lwów : Nakł. księgarni naukowej, 1924. S. 3–8.
1135. Winnicka H. Lwowskie środowiskj historyczne 1918–1939. *Środowiska historyczne II Rzeczypospolitej*. Warszawa, 1990. Cz. V. S. 121–137.
1136. Wrzosek W. *History–Culture–Metaphor. The Facets of Non-Classical Historiography*. Poznań : Adam Mickiewicz University Press, 1997. 154 p.
1137. Wrzosek W. *O myśleniu historycznym*. Bydgoszcz : Epigram, 2009. 144 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина ХІХ – кінець ХХ ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. 614 с.
2. Галів М. Педагогічно-характерологічні ідеї Григорія Ващенко і сучасність. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Полтава, 2008. Вип. 6 (64). С. 194–203.
3. Галів М. «Актуальність-неактуальність» вивчення творчості Антона Макаренка. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4. С. 40–51.
4. Галів М. Історико-педагогічне джерело та встановлення істини в історико-педагогічній науці (думки крізь призму поглядів Єжи Топольського). *Педагогічний дискурс*. Зб. наук. праць. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 135–140.
5. Галів М. Епістемологія наративного підходу в історико-педагогічній науці. *Молодь і ринок*. 2014. № 2 (109). С. 74–80.
6. Галів М. Шкільництво українсько-польського пограниччя: черговий здобуток у дослідженні проблеми. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 90–97.
7. Галів М. Об'єктивність як проблема історико-педагогічного наративу. *Молодь і ринок*. 2014. № 4 (111). С. 75–81.
8. Галів М. Епістемологічні засади історико-педагогічних поглядів Ілярія Карбулицького. *Молодь і ринок*. 2015. № 4 (123). С. 77–84.
9. Галів М. Релігійно-конфесійні візії в українському історико-педагогічному наративі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Наукові записки: збірник наукових статей*. Київ : В-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. СХХІV. С. 43–52.
10. Галів М. Позитивізм як теоретико-методологічне підґрунтя українського історико-педагогічного наративу (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк, 2015. № 1 (302). С. 15–21.
11. Галів М. Релігійно-національні візії в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон, 2016. Вип. LXXIV. Т. 1. С. 22–28.
12. Галів М. Джерельне знання в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. S. 6–15.

13. Галів М. Доктрина позитивізму в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2016. № 1. С. 23–31.
14. Галів М. Суспільно-політичні ідеї в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С. 113–118.
15. Галив Н. Влияние романтизма на историко-педагогический нарратив Николая Лавровского. *Modern Science – Moderní věda*. Praha, 2016. № 3. S. 98–104.
16. Галів М. Критика писемних джерел в історико-педагогічних працях Івана Франка. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2016. Вип. 4 (86). С. 51–55.
17. Галів М. Герменевтико-методичні технології вивчення писемних джерел в історико-педагогічному наративі Миколи Лавровського. *Молодь і ринок*. 2016. № 9 (140). С. 73–79.
18. Галів М. Світогляд і цінності Миколи Лавровського як епістемологічні засади його історико-педагогічних праць. *Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. S. 39–44.
19. Галів М. Вплив романтизму на український історико-педагогічний наратив (XIX – початок XX ст.). *Traektoria Nauki / Path of Science*. 2017. Vol. 3. No 7. S. 1.1–1.12.
20. Галів М. Категорія «факт» в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Молодь і ринок*. 2017. № 5 (148). С. 94–99.
21. Галів М. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічному наративі (на прикладі наукових праць Миколи Лавровського). *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. Мукачево, 2017. Вип. 1 (5). С. 13–16.
22. Галів М. Консервативні ідеї в історико-педагогічному наративі Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Педагогічні науки: Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 3. С. 9–13.
23. Галів М. Методика опрацювання джерел в історико-педагогічному наративі Степана Голубєва. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2017. Вип. 33. С. 279–290.
24. Галів М. Педагогічні рефлексії Миколи Маккавейського в його історико-педагогічному наративі (кінець XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогічні науки*. Одеса, 2017. Вип. 6 (119). С. 21–26.
25. Галів М. Релігійно-філософські погляди в історико-педагогічному наративі Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153). С. 72–78.

26. Галів М. Загальнофілософські засади історико-педагогічного наративу Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : Зб. наук. праць. Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 219–223.
27. Галів М. Критика та інтерпретація джерел в історико-педагогічних дослідженнях Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2018. № 7. С. 21–28.
28. Галів М. Позаджерельні знання в працях Миколи Петрова з історії освіти (друга половина XIX – початок XX ст.): епістемологічний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 99–103.
29. Галив Н. Использование письменных исторических источников в трудах Николая Ивановича Петрова по истории образования (вторая половина XIX – начало XX в.). *Traectoria Nauki / Path of Science*. 2018. Vol. 4. No 5. S. 3009–3019.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Галів М. Світський гуманізм і українська педагогіка. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*: зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 15–16 травня 2009 р. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2009. С. 222–227.
31. Галів М. Міф піднесеного (сублімації) в історико-педагогічній науці. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: тези I-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 21–22 листопада 2013 р. Дрогобич : Посвіт, 2013. С. 187–189.
32. Галів М. До питання про структуру історико-педагогічного знання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: тези II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 25 квітня 2014 р. Дрогобич : Посвіт, 2014. С. 106–107.
33. Галів М. Полонофобські інтенції в українському історико-педагогічному наративі другої половини XIX – початку XX ст. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: тези III-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 26–27 березня 2015 р. Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 187–188.
34. Галів М. Між толерантністю і ксенофобією: національні рефлексії та стереотипи в українському історико-педагогічному наративі (друга половина XIX – початку XX ст.). *По той бік Дніпра: вплив контрверсійних образів «іншого українця» на формування ментальних кордонів*: наук. зб. Запоріжжя : Інтер-М, 2015. С. 26–32.
35. Галів М. Ліберальні ідеї в історико-педагогічних працях Дмитра Багалія. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному*

- контексті: матер. I-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 листопада 2015 р. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич, 2015. С. 97–98.
36. Галів М. Вплив філософії романтизму на історико-педагогічні погляди Миколи Лавровського. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матер. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 березня 2016 р. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич, 2016. С. 209–211.
 37. Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Миколи Лавровського. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: зб. матер. I-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2016. С. 124–126.
 38. Галів М. Слов'янофільські ідеї в історико-педагогічному наративі Миколи Лавровського. *АГОС: The scientific potential of the present: Proceeding of the International Scientific Conference December 1, 2016 in the city St. Andrews, Scotland, UK, 2016*. Р. 35–39.
 39. Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Івана Франка. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: зб. матер. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2017. С. 158–160.
 40. Галів М. Аксіологічні підстави історико-педагогічних праць Миколи Маккавейського (кінець XIX – початок XX ст.). *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: зб. матер. III-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Баку–Ужгород–Дрогобич, 2017. С. 151–153.
 41. Галів М. Мова радянського тоталітаризму в історико-педагогічних працях другої половини 1940-х – початку 1950-х рр. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 2–3 листопада 2018 р. Київ, 2018. Ч. 1. С. 11–13.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

42. Галів М. Реалізація ідеї національної автентичності української педагогіки у творчості Омеляна Вишневського. *Збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Дрогобич* : Посвіт, 2012. Вип. I. С. 78–84.
43. Галів М. Категорія «вітчизняна педагогіка» в сучасному українському історико-педагогічному дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 32–39.
44. Галів М. Дискусія про періодизацію історії радянської школи і педагогіки в журналі «Советская педагогіка» (1958–1959). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич : Посвіт, 2014. Вип. 8. С. 204–212.
45. Галів М. Теорія класової боротьби в історико-педагогічних працях Геннадія Жураківського. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич : Посвіт, 2014. Вип. 9. С. 74–80.

46. Галів М. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич: Посвіт, 2014. Вип. 10. С. 190–197.
47. Галів М. Світоглядно-методологічні засади педагогічної творчості Омеляна Вишневського. *Педагогічна думка*. Львів, 2016. № 2. С. 21–26.
48. Галів М. Позаджерельне знання в історико-педагогічному наративі Івана Франка: епістемологічний аналіз. *Галичина. Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис*. Івано-Франківськ, 2017. Ч. 29–30. С. 285–296.
49. Haliv M. The national policies of the Russian and Austro-Hungarian empires' in Volhynia and Galicia (at the beginning of the XX century): a comparative analysis. *Східноєвропейський історичний вісник*. 2018. Вип. 7. С. 65–74.

Додаток Б

Матеріали дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах кафедри історії України, звітних науково-практичних конференціях викладачів і студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2009–2018). Основні теоретичні положення і результати дослідження оприлюднено на 14 конференціях, сесіях, читаннях різного рівня:

– *9 міжнародних конференцій і читаннях*: VI-й Міжнародний науково-практичної конференції «Молодіжна політика: проблеми та перспективи» (Дрогобич, 2009, очна), 24-х Міжнародних людинознавчих філософських читаннях «Гуманізм. Людина. Пам'ять» (Дрогобич, 2012, очна), Міжнародній науково-практичній конференції «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (Тернопіль, 2014, очна), III-й Міжнародний науково-практичній конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2014, очна), I-й Міжнародний науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2015, заочна), II-й Міжнародний науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2016, заочна), I-й Міжнародний науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2016, заочна). II-й Міжнародний науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2017, заочна), Міжнародній науково-практичній конференції «Тendenції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2018, заочна);

– *2 всеукраїнських конференцій*: XII-й Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013, очна),

IX-й Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Етнос. Культура. Нація» (Дрогобич, 2014, очна);

– *3 регіональних конференціях і читаннях*: Регіональній науково-практичній конференції «Митрополит Андрей Шептицький – український Мойсей» (Дрогобич, 2014, очна), Нагуєвицьких читаннях «Ідеї національної свободи та культурної самобутності у творчості Івана Франка» (Нагуєвичі, 2015, очна), XXVIII-й сесія Дрогобицького осередку НТШ (Дрогобич, 2017, очна).

Додаток В

Відомості про впровадження результатів дослідження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острог, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

10.05.2019р. № 02-26
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Галіва Миколи Дмитровича
«Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного
наративу (середина XIX – кінець XX століття)», виконаного на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

В освітній процес Національного університету «Острозька академія» впродовж 2016 – 2019 рр. впроваджено окремі положення дисертаційного дослідження М.Д. Галіва, у якому системно висвітлено еволюцію визначальних епістем історико-педагогічного наративу вітчизняних учених впродовж другої половини XIX – кінця XX ст.

Матеріали, які стали основою дисертаційної роботи, використовувалися у процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи наукових досліджень». Зміст навчальних курсів доповнено даними про історію розвитку національної історико-педагогічної думки з урахуванням світоглядно-філософських, політично-ідеологічних, соціокультурних, науково-міждисциплінарних чинників. Крім того, результати зазначеного дисертаційного дослідження стали підставою для удосконалення змісту методологічної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Основні результати впровадження дисертаційного дослідження «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)» обговорено та схвалено на засіданні кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (протокол № 10 від 03 травня 2019 р.).

Завідувач кафедри психології
та педагогіки

доц. О.В. Матласевич

Проректор
з науково-педагогічної роботи

проф. Д.М.Шевчук



Національний університет
«Острозька академія»

Код ЄДРПОУ 22554101
ГУДКСУ у Рівненській обл.
МФО 833017
р/р 35223201005402



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

20.05.2019 № 209/03-9
 на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної праці

Галіва Миколи Дмитровича

«Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного
 наративу (середина XIX – кінець XX століття)», поданої на здобуття
 наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2016 – 2019 рр. у навчальний процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького було впроваджено основні наукові результати дисертації здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Галіва Миколи Дмитровича.

Основні положення, матеріали і висновки наукової роботи пройшли апробацію у процесі підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Результати наукового пошуку дисертанта знайшли застосування у викладанні дисциплін гуманітарного циклу, розробці програм навчальних дисциплін, організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, виконанні студентами та аспірантами наукових робіт тощо.

За результатами впровадження доробку наукового дослідження М. Д. Галіва зроблено висновок про його наукову новизну та практичну значущість, що спонукало рекомендувати науковий доробок автора до застосування у процесі навчання студентів – майбутніх учителів, викладачів, науковців-педагогів.

Результати дослідження М. Д. Галіва обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 11 від 14.05.2019 р.).

Завідуюча к.р. педагогіки та психології
доктор психологічних наук
 Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності

С. В. Корновенко



140020



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКА ДЕРЖАВНА АГРАРНА АКАДЕМІЯ**

вул. Сковороди, 1/3, м. Полтава, 36003, тел./факс: (0532) 50-02-73,
E-mail: pdaa@pdaa.edu.ua Код ЄДРПОУ 00493014

07.06.2019 № 01-11/20

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження
результатів дисертаційного дослідження
на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу
(середина XIX – кінець XX століття)» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та
історія педагогіки здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Галіва Миколи Дмитровича

У Полтавській державній аграрній академії (кафедра гуманітарних і соціальних дисциплін) впродовж 2018 – 2019 н.р. впроваджувалися результати наукового дослідження Галіва М.Д. Вони використовувалися під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Філософія науки».

Результати наукового пошуку дисертанта використовувалися при розробці навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін, організації самостійної роботи студентів, керівництві науковими дослідженнями аспірантів. Упровадження результатів дисертаційної роботи М.Д. Галіва в освітній процес Полтавської державної аграрної академії здійснювалося при підготовці курсових та кваліфікаційних робіт і сприяло поглибленню знань студентів, заохоченню до самоосвітньої діяльності.

Основні наукові положення дисертаційного дослідження пройшли апробацію на засіданнях наукових семінарів кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін. Дисертант виступав із повідомленнями на засіданнях зазначеної кафедри в контексті обговорення актуальних науково-методологічних проблем історії педагогіки, філософії науки, історіографії.

Наукова якість дисертаційного дослідження, важливість та актуальність епістемологічної проблематики для подальшого розвитку історико-педагогічних досліджень дає підстави зробити висновок про доцільність впровадження його результатів у практику діяльності закладів вищої освіти України. Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження Галіва М.Д. обговорено та затверджено на засіданні кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін (протокол № 17 від 20 травня 2019 р.).

Ректор
Полтавської державної аграрної академії
кандидат, економічних наук, професор



В.І. Аранчій

Завідувач кафедри гуманітарних
і соціальних дисциплін,
доктор історичних наук, професор

Т.О. Шаравара



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: <http://www.academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua

07.06.19 № 01-23/406

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження
результатів дисертаційної роботи
доцента кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Галіва Миколи Дмитровича
з теми «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу
(середина XIX – кінець XX століття)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 –
загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедрою педагогіки й менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради упродовж 2014 – 2019 рр. здійснювалася апробація і впроваджувалися концептуальні положення дисертаційного дослідження та напрацьовані матеріали Галіва М.Д. в освітній процес.

Обговорення основних теоретичних положень та практичних рекомендацій дисертаційного дослідження Галіва М.Д. здійснювалося під час його виступів на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, науково-методичних семінарах. Дослідник брав участь в обговоренні актуальних проблем змісту освіти, теоретико-методичних засад педагогіки та історії педагогіки.

Матеріали дослідження використовувалися при підготовці лекційних занять науково-педагогічним складом кафедри, вчителями під час підготовки ними випускних та реферативних робіт.

У ході проведення цієї роботи були зроблені висновки про актуальність дисертаційного дослідження Галіва М.Д., доцільність упровадження його результатів у практику післядипломної освіти.

Довідку про впровадження результатів дослідження Галіва Миколи Дмитровича на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)» обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (протокол № 5 від 16 квітня 2019 р.).

Завідувач кафедри
доктор педагогічних наук, професор

Перший проректор,
доктор педагогічних наук, доцент



В.В. Кузьменко

І.Я. Жорова



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
 тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

14.06.2019 № 01/01-13/58

На №

від

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження
 результатів дисертаційного дослідження
 на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу
 (середина XIX – кінець XX століття)» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та
 історія педагогіки здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Галіва Миколи Дмитровича

Упродовж 2015 – 2019 рр. на кафедрі педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету проводилася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)» здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Галіва Миколи Дмитровича.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження застосовувалися у процесі викладання дисципліни «Педагогіка», при розробці навчально-методичного забезпечення кафедри. Особливою актуальністю відзначається матеріали дисертаційного дослідження Галіва М.Д. для підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Результати наукового дослідження здобувача активно застосовувалися для підвищення кваліфікації викладацького складу кафедри, активізації творчого потенціалу викладачів, студентів та аспірантів у процесі підготовки наукових публікацій.

Зважаючи на наукову якість пошукової роботи дисертанта, важливість та актуальність історико-педагогічної та методологічної проблематики, було зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику освітнього процесу кафедр педагогіки закладів вищої освіти України.

Довідка про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження Галіва М.Д. затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (протокол №10 від 17 квітня 2019 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи

Ю.О. Каганов

Завідувач кафедри педагогіки
та психології освітньої діяльності

Н.Ф. Шевченко





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000
 тел: (0312) 61-33-21, 42-99-89 факс: (0312) 61-33-96
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070832

24.06.19 р. № 2394/01-14 На _____ № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**«Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу
 (середина XIX – кінець XX століття)»**
 к. пед. н., доцента кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного
 університету імені Івана Франка *Галіва Миколи Дмитровича*,
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Галіва М.Д., які відображені в численних публікаціях автора, впроваджувалися в освітній процес професійної підготовки майбутніх педагогів у ДВНЗ «Ужгородський національний університет» під час вивчення дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Педагогіка і психологія вищої школи» впродовж 2017/2018 та 2018/2019 навчальних років. Зокрема, використовувався розроблений автором дослідження сучасний підхід до аналізу історико-педагогічних текстів, що включає експлікацію їхніх світоглядно-філософських, політико-ідеологічних, соціокультурних (цивілізаційних, національних, релігійних, соціальних), міждисциплінарних, інструментально-методичних засад.

Матеріали дисертаційного дослідження використовувалися студентами в підготовці до семінарських і практичних занять, при написанні магістерських робіт, розробці проектів, підготовці виступів і презентацій на наукових конференціях.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Галіва М.Д. в практику підготовки майбутніх педагогів сприяло поглибленню фахової спрямованості й удосконаленню науково-дослідницьких умінь студентів, зокрема щодо аналізу архівних джерел та історико-педагогічних праць вітчизняних учених.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Галіва М.Д. обговорено на засіданні кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «УжНУ» (протокол № 13 від 14 червня 2019 р.)

Проректор з наукової роботи ДВНЗ
 «Ужгородський національний університет»

Завідувач кафедри загальної педагогіки
 та педагогіки вищої школи
 доктор педагогічних наук,



проф. І.П. Студеняк

проф. Козубовська І.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА**

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24, тел. (03244) 1-04-74, факс (03244) 3-38-77,
 р/р 35224001000379 у ДУДКСУ Л/о м. Дрогобич, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua

№ 746 від 26.06.2019 р.

АКТ

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Галіва Миколи Дмитровича
 на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу
 (середина XIX – кінець XX століття)»

Впродовж 2015 – 2019 рр. в навчально-виховний процес на кафедрі історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впроваджувалися результати дослідження М.Д. Галіва, присвяченого наукознавчій проблематиці – епістемологічним засадам українського історико-педагогічного наративу 1843 – 1985 рр.

Особливої уваги заслуговують наукові положення дисертаційного дослідження щодо еволюції світоглядно-філософських, політично-ідеологічних, соціокультурних (цивілізаційних, національних, релігійно-конфесійних, соціальних), науково-міждисциплінарних, джерельно-фактологічних засад вітчизняного історико-педагогічного наративу. Також вагомим внеском дисертанта є розроблення проекту робочої програми навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу» для підготовки здобувачів третього освітнього рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Положення дисертації були використанні під час лекційних та семінарських занять з дисциплін: «Історіографія історії України та історії слов'янських народів», «Історія України», «Система освіти в Галичині (XIX – середина XX ст.)». М.Д. Галів неодноразово представляв результати дисертаційного дослідження під час наукових та методичних семінарів кафедри історії України, наукових конференцій, організатором яких виступала кафедра.

Результати апробації основних положень дисертаційного дослідження М.Д. Галіва дають змогу зробити висновки про актуальність роботи дисертанта та доцільність її впровадження у практику навчально-виховного процесу вищих закладів освіти України.

Результати дисертаційного дослідження обговорено на засіданні кафедри історії України (протокол № 6 від 22.05.2019 р.).

Завідувач кафедри
 історії України,
 доктор історичних наук, доцент

В.І. Ільницький

В.І. Ільницький

Підпис В.І. Ільницького засвідчую:
 Проректор з науково-педагогічної роботи



Ю.Я. Вовк
 Ю.Я. Вовк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА**

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24, тел. (03244) 1-04-74, факс (03244) 3-38-77,
 р/р 35224001000379 у ДУДКСУ Л/о м. Дрогобич, МФО-825014, код СДРПОУ 02125438
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua

№ 783 від 05.07.2019 р.

АКТ

**про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Галіва Миколи Дмитровича на тему
 «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного
 наративу (середина XIX – кінець XX століття)»
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Результати дисертаційного дослідження Галіва М.Д. впроваджувалися в навчально-виховний процес Центру післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впродовж 2018 – 2019 рр.

Матеріали дослідження використовувалися при проведенні лекційних та семінарських занять, при підготовці вчителями випускових робіт із педагогічної та історико-педагогічної тематики. Крім того, здійснювалося обговорення основних теоретичних положень дисертаційного дослідження Галіва М.Д. під час науково-методичних семінарів, які регулярно проводяться у Центрі післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки.

Впровадження матеріалів дисертації в навчально-виховний процес викликало інтерес у викладачів і педагогів, а їх апробація сприяла підвищенню рівня їх професійної підготовки.

Уважаємо, що дисертаційна робота на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)» досліджує актуальну тему, а її автор – Галів Микола Дмитрович – заслуговує присудження наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Директор
 Центру післядипломної освіти
 та доуніверситетської підготовки,
 доктор філологічних наук, доцент

Підпис С.П. Гірняк засвідчую:
 Проректор з науково-педагогічної роботи

С. П. Гірняк



Ю.Я. Вовк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 2370-Н від 04.07.2019

1, Universitytska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029
Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження
результатів дисертаційного дослідження
на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного
наративу (середина XIX – кінець XX століття)»
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Галіва Миколи Дмитровича

Упродовж 2017-2019 н.р. у Львівському національному університеті імені Івана Франка здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Галіва М.Д. на тему «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)».

Матеріали та основні положення дисертаційної праці щодо епістем історико-педагогічного знання, методології дослідження історико-педагогічного процесу доповнили зміст таких дисциплін, як «Педагогіка» та «Педагогіка вищої школи».

Напрацювання дисертанта використовувалися викладачами кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти у процесі підготовки наукових публікацій, при розробці науково-методичного забезпечення кафедри, виконання студентами завдань самостійної роботи.

Наукова якість дослідження Галіва М.Д., важливість епістемологічної проблематики на сучасному етапі розвитку педагогічної та історико-педагогічної науки спонукали до висновку про доцільність впровадження його результатів у практику професійної підготовки майбутніх педагогів.

Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
чл.-кор. НАН України



проф. Гладішевський Р.Є.

Додаток Д
Робоча програма навчальної дисципліни
«Епістемологія українського історико-педагогічного наративу»

ПРОЕКТ

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
Епістемологія українського історико-педагогічного наративу

Назва

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
 Шифр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
 Шифр

Статус дисципліни вибіркова

Дані про вивчення дисципліни

Форма навчання	Курс	Семестр	Загальний обсяг кредитів і ЕКТС дисципліни	Кількість годин						Курсова робота	Вид семестрового контролю	
				Аудиторні заняття					Самостійна робота		Залік	Екзамен
			Разом	Лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття	Семінарські заняття					
Денна	1	II	90 (3)	30	16	–	14	–	60	–	+	–
Заочна	1	II	90 (3)	14	8	–	6	–	76	–	+	–

Робоча програма складена на основі освітньої програми підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Розробник:

М.Д. Галів, кандидат педагогічних наук, доцент
 Ініціали та прізвище викладача, науковий ступінь та вчене звання

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Мета: формування у майбутніх науковців розуміння про джерела і механізми нагромадження історико-педагогічного знання, а також уміння здійснювати епістемологічний аналіз історико-педагогічних текстів.

Зазначена мета реалізується через формування таких компетентностей:

загальні: здатність до продуктивного мислення; здатність до самостійного пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел; здатність до планування, складання прогнозів і

передбачення результатів своїх дій; здатність до управління якістю роботи; здатність до проектної організації діяльності.

фахові: здатність опрацьовувати наукову історико-педагогічну літературу, виокреслювати пізнавальні засади і методи створення історико-педагогічних знань; здатність застосовувати наукову критику до текстів істориків педагогіки, які досліджували педагогічну минувшину; здатність формувати узагальнені висновки щодо позаджерельного та джерельного знання в історико-педагогічних текстах; здатність використовувати здобуті знання у практичній науковій та науково-педагогічній діяльності.

ПЕРЕДУМОВИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Дисципліна вивчається після опанування передбаченої освітньо-професійної програмою дисципліни «Актуальні проблеми сучасної педагогіки та психології» та паралельно з дисципліною «Історіографія освітніх процесів».

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувачі освіти повинні:

знати:

- мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу»;
- історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни;
- методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу;
- світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст.
- політико-ідеологічні чинники як знаннєвий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр.;
- прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.);
- субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду;
- механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки;
- принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.

уміти:

- підбирати репрезентативний джерельний історіографічний матеріал;
- здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, що вивчається;
- задіювати механізми внутрішньої критики історіографічних джерел;
- використовувати сучасні методи історіографічних досліджень;
- володіти технологіями інтерпретації матеріалу з педагогічної історіографії.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

A (90 – 100) – оцінка «відмінно» – «5» виставляється, якщо здобувач освіти бездоганно володіє знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знаннєвий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого

наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.; демонструє високий рівень сформованості вибору репрезентативного джерельного історіографічного матеріалу, володіє умінням здійснювати ґрунтовний епістемологічний аналіз матеріалу, якісне оперування сучасними методами історіографічних досліджень та технологіями інтерпретації.

В (82 – 89) – оцінка «добре» – «4», виставляється, якщо здобувач освіти достатньо повно володіє знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знанневий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.; демонструє достатній рівень сформованості вибору репрезентативного джерельного історіографічного матеріалу, володіє умінням здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, оперування сучасними методами історіографічних досліджень та технологіями тлумачення тексту. Проте при викладанні деяких питань не вистачає достатньої глибини та аргументації, допускаються при цьому окремі несуттєві неточності та незначні помилки.

С (75 – 81) – оцінка «добре» – «4», виставляється, якщо здобувач освіти достатньо володіє знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знанневий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.; демонструє достатній рівень сформованості вибору репрезентативних історіографічних джерел, володіє умінням здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, оперування сучасними методами історіографічних досліджень та технологіями інтерпретації тексту. Проте при викладанні деяких питань не вистачає достатньої глибини та аргументації, допускаються при цьому окремі суттєві неточності та помилки.

Д (67 – 74) – оцінка «задовільно» – «3», виставляється, якщо здобувач освіти недостатньо володіє знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну

базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знанневий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.; демонструє недостатні уміння обирати репрезентативні історіографічні джерела, обмежено володіє умінням здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, поверхнево оперує сучасними методами історіографічних досліджень та технологіями інтерпретації тексту.

Е (60 – 66) – оцінка «задовільно» – «3», виставляється, якщо здобувач освіти володіє слабкими знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знанневий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.; демонструє елементарні вміння обирати історіографічні джерела та здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, оперує лише традиційними методами історіографічних досліджень та схематичними технологіями інтерпретації.

FX (35 – 59) – оцінка «незадовільно» – «2», виставляється, якщо здобувач освіти частково володіє знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знанневий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст., але допускає при цьому значні неточності та помилки; демонструє несформовані вміння обирати історіографічні джерела та здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, не має уміння добирати необхідні методи історіографічних досліджень та механізми інтерпретації історіографічного матеріалу.

F (0 – 34) – оцінка «незадовільно» – «2», виставляється, якщо здобувач освіти цілком не володіє знаннями про мету, завдання та зміст навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу», історіографічну та джерельну базу навчальної дисципліни, методологічні підходи до вивчення епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу, світоглядно-філософські засади формування історико-педагогічних текстів вітчизняними істориками педагогіки від середини XIX до початку XIX ст., політико-ідеологічні чинники як знаннєвий фундамент історико-педагогічного наративу українських дослідників у 1843–2018 рр., прояви впливу соціокультурних ідентичностей на вітчизняний історико-педагогічний наратив (середина XIX – початок XXI ст.); субстрат різногалузевого наукового знання як підстави для конструювання історичних описів педагогічної минувшини українськими дослідниками окресленого періоду; механізми формування джерельного знання вітчизняними істориками педагогіки; принципи, способи пояснення та аргументації, методи, які використовувалися вітчизняними дослідниками упродовж другої половини XIX – початку XIX ст.; демонструє несформовані вміння обирати історіографічні джерела, не здатен здійснювати епістемологічний аналіз матеріалу, не має умінь добирати методи історіографічних досліджень, не володіє здатністю до інтерпретації історіографічного матеріалу.

ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Засобами оцінювання та формами діагностики результатів вивчення навчальної дисципліни є залік, індивідуальні завдання, що полягають у підготовці та презентації на заняттях, контрольна робота, співбесіда з лектором.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Тематика лекційних занять (денна форма навчання)

Тема 1. Епістемологія українського історико-педагогічного наративу як навчальна дисципліна.

1. Предмет та завдання навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу».
2. Основні поняття та категорії дисципліни.
3. Методологічні підходи до опрацювання епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу.

Тема 2. Українська педагогічна історіографія (середина XIX – початок XXI ст.).

1. Вітчизняна історіографія розвитку школи та освіти.
2. Дослідження педагогічних персоналій в українській історико-педагогічній науці.
3. Українська історіографія розвитку педагогічної думки.
4. Визначні представники української педагогічної історіографії.

Тема 3. Світоглядно-філософські засади українського історико-педагогічного наративу (1843–2018 рр.)

1. Вплив романтизму на історико-педагогічний наратив вітчизняних учених.
2. Епістемі позитивізму як засади історико-педагогічних досліджень в Україні.
3. Ідеї неоромантизму в українському історико-педагогічному наративі.
4. Марксизм як світоглядно-філософський фундамент історико-педагогічних досліджень українських учених.

Тема 4. Політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави українського історико-педагогічного наративу (40-ві рр. XIX – 10-ті рр. XXI ст.)

1. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі.

2. Консервативні тенденції у працях вітчизняних істориків педагогіки.
3. Вплив соціалістичної ідеології та політичних реалій СРСР на український історико-педагогічний наратив
4. Ідеологія націоналізму як підстава історико-педагогічних текстів українських учених

Тема 5. Соціокультурні ідентичності як засади вітчизняного історико-педагогічного наративу (середина XIX – початок XXI ст.)

1. Цивілізаційні уявлення вітчизняних авторів історико-педагогічних праць.
2. Етнонаціональні підтексти в українському історико-педагогічному наративі.
3. Релігійно-конфесійні візії в працях вітчизняних істориків педагогіки.
4. Соціальні погляди українських учених у дослідженнях педагогічної минувшини.

Тема 6. Синтез міждисциплінарних наукових знань в українському історико-педагогічному наративі (1840-ві – 2010-ті рр.)

1. Історія педагогіки як наука в історико-педагогічних текстах вітчизняних учених.
2. Історичний час в інтерпретаціях українських істориків педагогіки.
3. Непедагогічні різногалузеві наукові знання у вітчизняному історико-педагогічному наративі.
4. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічних працях українських дослідників.

Тема 7. Історико-педагогічне джерело в працях вітчизняних дослідників історії освіти та педагогічної думки (40-ві рр. XIX – 10-ті рр. XXI ст.)

1. Погляди українських учених на історико-педагогічне джерело.
2. Зовнішня критика історико-педагогічних джерел у наративі вітчизняних дослідників минулого освіти та педагогіки.
3. Механізми використання українськими вченими внутрішньої критики історико-педагогічних джерел.
4. Категорія «факт» в українському історико-педагогічному наративі.

Тема 8. Інструментально-прикладні механізми конструювання знання українськими істориками педагогіки (середина XIX – початок XXI ст.)

1. Погляди вітчизняних учених на принципи історико-педагогічного дослідження.
2. Обґрунтування та аргументація в українському історико-педагогічному наративі.
3. Методи історико-педагогічних досліджень: наративний контекст.

Тематика практичних занять (денна форма навчання)

Тема 1. Українська педагогічна історіографія (середина XIX – початок XXI ст.).

1. Вітчизняна історіографія розвитку школи та освіти.
2. Дослідження педагогічних персоналій в українській історико-педагогічній науці.
3. Українська історіографія розвитку педагогічної думки.

Тема 2. Світоглядно-філософські засади українського історико-педагогічного наративу (1843–2018 рр.)

1. Вплив романтизму на історико-педагогічний наратив вітчизняних учених.
2. Епістемі позитивізму як засади історико-педагогічних досліджень в Україні.
3. Ідеї неоромантизму в українському історико-педагогічному наративі.
4. Марксизм як світоглядно-філософський фундамент історико-педагогічних досліджень українських учених.

Тема 3. Політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави українського історико-педагогічного наративу (40-ві рр. XIX – 10-ті рр. XXI ст.)

1. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі.
2. Консервативні тенденції у працях вітчизняних істориків педагогіки.
3. Вплив соціалістичної ідеології та політичних реалій СРСР на український історико-педагогічний наратив
4. Ідеологія націоналізму як підстава історико-педагогічних текстів українських учених

Тема 4. Соціокультурні ідентичності як засади вітчизняного історико-педагогічного наративу (середина XIX – початок XXI ст.)

1. Цивілізаційні уявлення вітчизняних авторів історико-педагогічних праць.
2. Етнонаціональні підтексти в українському історико-педагогічному наративі.
3. Релігійно-конфесійні візії в працях вітчизняних істориків педагогіки.
4. Соціальні погляди українських учених у дослідженнях педагогічної минувшини.

Тема 5. Синтез міждисциплінарних наукових знань в українському історико-педагогічному наративі (1840-ві – 2010-ті рр.)

1. Історія педагогіки як наука в історико-педагогічних текстах вітчизняних учених.
2. Непедагогічні різногалузеві наукові знання у вітчизняному історико-педагогічному наративі.
3. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічних працях українських дослідників.

Тема 6. Історико-педагогічне джерело в працях вітчизняних дослідників історії освіти та педагогічної думки (40-ві рр. XIX – 10-ті рр. XXI ст.)

1. Погляди українських учених на історико-педагогічне джерело.
2. Зовнішня критика історико-педагогічних джерел у наративі вітчизняних дослідників минулого освіти та педагогіки.
3. Механізми використання українськими вченими внутрішньої критики історико-педагогічних джерел.

Тема 7. Інструментально-прикладні механізми конструювання знання українськими істориками педагогіки (середина XIX – початок XXI ст.)

1. Погляди вітчизняних учених на принципи історико-педагогічного дослідження.
2. Обґрунтування та аргументація в українському історико-педагогічному наративі.
3. Методи історико-педагогічних досліджень: наративний контекст.

Тематика лекційних занять (заочна форма навчання)

Тема 1. Епістемологія українського історико-педагогічного наративу як навчальна дисципліна.

1. Предмет, завдання, категоріальний апарат навчальної дисципліни «Епістемологія українського історико-педагогічного наративу».
2. Методологічні підходи до опрацювання епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу.
3. Українська педагогічна історіографія (середина XIX – початок XXI ст.): типологія та віхи розвитку.

Тема 2. Світоглядно-філософські засади українського історико-педагогічного наративу (1843–2018 рр.)

1. Вплив романтизму на історико-педагогічний наратив вітчизняних учених.
2. Епістемі позитивізму як засади історико-педагогічних досліджень в Україні.

3. Ідеї неоромантизму в українському історико-педагогічному наративі.
4. Марксизм як світоглядно-філософський фундамент історико-педагогічних досліджень українських учених.

Тема 3. Політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави українського історико-педагогічного наративу (40-ві рр. XIX – 10-ті рр. XXI ст.)

1. Ліберальні ідеї в українському історико-педагогічному наративі.
2. Консервативні тенденції у працях вітчизняних істориків педагогіки.
3. Вплив соціалістичної ідеології та політичних реалій СРСР на український історико-педагогічний наратив.
4. Ідеологія націоналізму як підстава історико-педагогічних текстів українських учених.

Тема 4. Соціокультурні ідентичності як засади вітчизняного історико-педагогічного наративу (середина XIX – початок XXI ст.)

1. Цивілізаційні уявлення вітчизняних авторів історико-педагогічних праць.
2. Етнонаціональні підтексти в українському історико-педагогічному наративі.
3. Релігійно-конфесійні візії в працях вітчизняних істориків педагогіки.
4. Соціальні погляди українських учених у дослідженнях педагогічної минувшини.

Тематика практичних занять (заочна форма навчання)

Тема 1. Міждисциплінарні наукові знання в українському історико-педагогічному наративі (1840-ві – 2010-ті рр.)

1. Історія педагогіки як наука в історико-педагогічних текстах вітчизняних учених.
2. Непедагогічні різногалузеві наукові знання у вітчизняному історико-педагогічному наративі.
3. Педагогічні рефлексії в історико-педагогічних працях українських дослідників.

Тема 2. Історико-педагогічне джерело як основа наративу вітчизняних дослідників історії освіти та педагогічної думки (40-ві рр. XIX – 10-ті рр. XXI ст.)

1. Погляди українських учених на історико-педагогічне джерело.
2. Зовнішня критика історико-педагогічних джерел у наративі вітчизняних дослідників минулого освіти та педагогіки.
3. Механізми використання українськими вченими внутрішньої критики історико-педагогічних джерел.

Тема 3. Прикладні механізми конструювання знання українськими істориками педагогіки (середина XIX – початок XXI ст.)

1. Погляди вітчизняних учених на принципи історико-педагогічного дослідження.
2. Обґрунтування та аргументація в українському історико-педагогічному наративі.
3. Методи історико-педагогічних досліджень: наративний контекст.

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ (ІНДИВІДУАЛЬНОЇ) РОБОТИ:

- рецензування наукових робіт з проблематики курсу;
- написання есе, присвячених філософсько-парадигмальним, політико-ідеологічним, соціокультурним, міждисциплінарним епістемам в історико-педагогічних працях українських учених (М. Гриценка, М. Грушевського, О. Дзеверіна, Ф. Науменка, М. Ніжинського, Б. Мітюрова, Г. Паперної, І. Пухи, С. Сірополка, М. Стельмаховича, І. Филипчака, І. Франка, С. Чавдарова та ін.).

ФОРМИ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

Поточний контроль реалізується у формі оцінювання виступів на практичних заняттях, проведенням контрольної роботи, опитування на співбесіді з лектором. Результати поточного контролю є основою для виставлення заліку.

Контрольна робота проводиться наприкінці семестру перед співбесідою з лектором. Співбесіда з лектором проводиться наприкінці семестру за наперед оголошеним розкладом.

Семестрова підсумкова оцінка визначається як сума балів з усіх видів навчальної роботи.

II семестр												
Практичні заняття							Письмова контрольна робота		Співбесіда з лектором		Сума	
1	2	3	4	5	6	7	1	1		100		
40							40		20			

9. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. 614 с.
10. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : «А.П.Н.», 2002. 224 с.
11. Дічек Н. П. Герменевтика і діалогізм як засади оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2006. Вип. 10. Ч. 1. С. 164–171.
12. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–34.
13. Петрушенко В. Л. Епістемологія як філософська теорія знання. Львів : Вид-во ДУ «Львівська політехніка», 2000. 295 с.
14. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 42–49.
15. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
16. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти*. 2010. № 4. С. 6–12.
17. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
18. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію: Таємниці історичної нарації. Київ : К.І.С., 2012. 400 с.
19. Фрадкін Ф. А. Становление и развитие основных методологических принципов советской истории педагогики. *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики* : Сб. науч. трудов. Москва : АПН СССР, 1986. С. 26–42.
20. Хриков Є. М., Адаменко О. В., Курило В. С. та ін. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
21. Черкасов О. В. Формування теоретико-концептуальних основ дослідження історії освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX століть): джерелознавчий аспект. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 136 с.
22. Юркевич П. Д. Идеи и факты изъ истории педагогики. *Журналь Министерства Народнаго Просвещения*. 1870. Ч. CXLXI. Отд. педагогики. С. 1–42, 127–188.

Додаткова:

23. Адаменко О.В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс. Збірник наукових праць*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 10–14.
24. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Ставрополь : СКСИ, 2006. 300 с.
25. Богдашина О. М. Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.). Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2010. 480 с.
26. Бим-Бад Б. М. Теоретико-эвристические функции истории педагогики: историографический обзор (до 1917 г.). *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики*: Сб. науч. трудов / Редкол. : Б. М. Бим-Бад (отв. ред.), К. И. Салимова (отв. ред.), В. И. Додонов. Москва : АПН СССР, 1986. С. 60–84.
27. Ваховський Л. Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки. *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 1. С. 61–65.
28. Верменич Я. Нова локальна історія та історична регіоналістика: експлікація термінів. *Регіональна історія України*. 2007. Вип. 1. С. 13–28.

29. Вишневський О. До питання про критерії оцінки педагогічної спадщини. Вишневський О. *На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання*. Дрогобич: Коло, 2005. С. 100–104.
30. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
31. Гончаров М. К. Методологія педагогічного дослідження. *Радянська школа*. 1966. № 2. С. 10–17.
32. Гриценко М. С., Литвинов С. А. Актуальні питання історико-педагогічної науки. *Радянська школа*. 1966. № 8. С. 100–101.
33. Гриценко М. С. Важливі етапи розвитку історії педагогіки на Україні. *Радянська школа*. 1968. № 2. С. 27–30.
34. Гудінг Д., Леннокс Дж. Людина та її світогляд: у пошуках істини і реальності. Київ : УБТ, 2006. Т. 2. 376 с.
35. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4–5. С. 53–56.
36. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 67–70.
37. Дзеверін О. Г. Актуальні завдання історико-педагогічної науки. *Радянська школа*. 1960. № 1. С. 27–34.
38. Дзеверін О. Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР. *Наукові записки Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР*. Т. VI. Серія педагогічна: Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917 – 1957. Київ : «Радянська школа», 1957. С. 135–189.
39. Дічек Н. П. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
40. Днепров Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики. *Школа России накануне и в период революции 1905 – 1907 гг.* : Сб. науч. тр. Москва, 1985. С. 5–24.
41. Жук С. І. Західна історіографія та епістемологічні проблеми історичної науки. *Український історичний журнал*. 1994. № 1. С. 45–53.
42. Жураковский Г. Е. О развитии истории педагогики как науки и учебного предмета. *Советская педагогика*. 1948. № 5. С. 19–34.
43. Иванов С. В. Об источниках научно-педагогических исследований. *Советская педагогика*. 1967. № 2. С. 62–71.
44. Ивин А. А. Основы теории аргументации. Москва : Гуманит. цзд. центр ВЛАДОС, 1997. 352 с.
45. Іваниця Г. До марксівської методології історії педагогіки (Проблема соціально-генетичної аналізи). *Записки Київського інституту народної освіти*. 1926. Т. I. С. 9–21.
46. Колесник І. Українська історіографія: концептуальна історія. Київ : Інститут історії України НАН України, 2013. 556 с.
47. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. Москва : АСОУ, 2013. 460 с.
48. Королев Ф. Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 3. С. 83–94.
49. Космина В. Г. Проблеми методології цивілізаційного аналізу історичного процесу. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 310 с.
50. Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень. *Український історичний журнал*. 1967. № 2. С. 100–106; № 3. С. 113–115; № 4. С. 106–108; № 7. С. 121–123; № 8. С. 113–116; № 9. С. 130–132; № 10. С. 94–97.
51. Кругляк М. Проблема ціннісної навантаженості наукового знання і об'єктивності вченого. *Університетська кафедра*. 2012. № 1. С. 50–57.
52. Куций І. Цивілізаційні ідентичності в українській історіографії кінця XVIII – початку XX ст.: між Слов'янщиною та Європою. Тернопіль : Підручники і посібники, 2016. 480 с.

53. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории. Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2006. 472 с.
54. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 536–542.
55. Помагайба В. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР. *Наукові записки Науково-дослідного інституту педагогіки Української РСР*. Київ : «Радянська школа», 1967. С. 17–46.
56. Равкин З. И. Методологическая функция историко-педагогических исследований. *Советская педагогика*. 1984. № 12. С. 50–56.
57. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников. *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики*: сб. науч. трудов. Москва, 1989. С. 85–98.
58. Савчин М. В. Методологеми психології. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
59. Салимова К. И. Некоторые общетеоретические подходы к определению предмета и содержания истории педагогики. *Теоретико-методологические вопросы истории педагогики*: Сб. науч. трудов. Москва : АПН СССР, 1986. С. 5–17.
60. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
61. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. Київ-Дрогобич : Коло, 2003. 288 с.
62. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ- початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2015. 39 с.
63. Струминский В. Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1958. № 2. С. 112–115.
64. Чепіль М. М. Методологічне обґрунтування педагогіки у спадщині Костянтина Ушинського. *Наукові записки Вінницького державного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 14. С. 336–339.
65. Яковенко Н. Вступ до історії. Київ: Критика, 2007. 375 с.
66. Ярмаченко М. Д. Стан і завдання досліджень в галузі історії педагогіки. *Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету*. 2002. Вип. 3. Т. 1. С. 3–6.
67. Ясько О. М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки. *Радянська школа*. 1974. № 11. С. 7–12.

Інформаційні джерела

68. Бим-Бад Б. М. Философия истории педагогики. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=197&binn_rubrik_pl_articles=104
69. Сейко Н. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми. URL: http://eprints.zu.edu.ua/5415/1/сейко_Н.А_стаття.pdf

Додаток Е

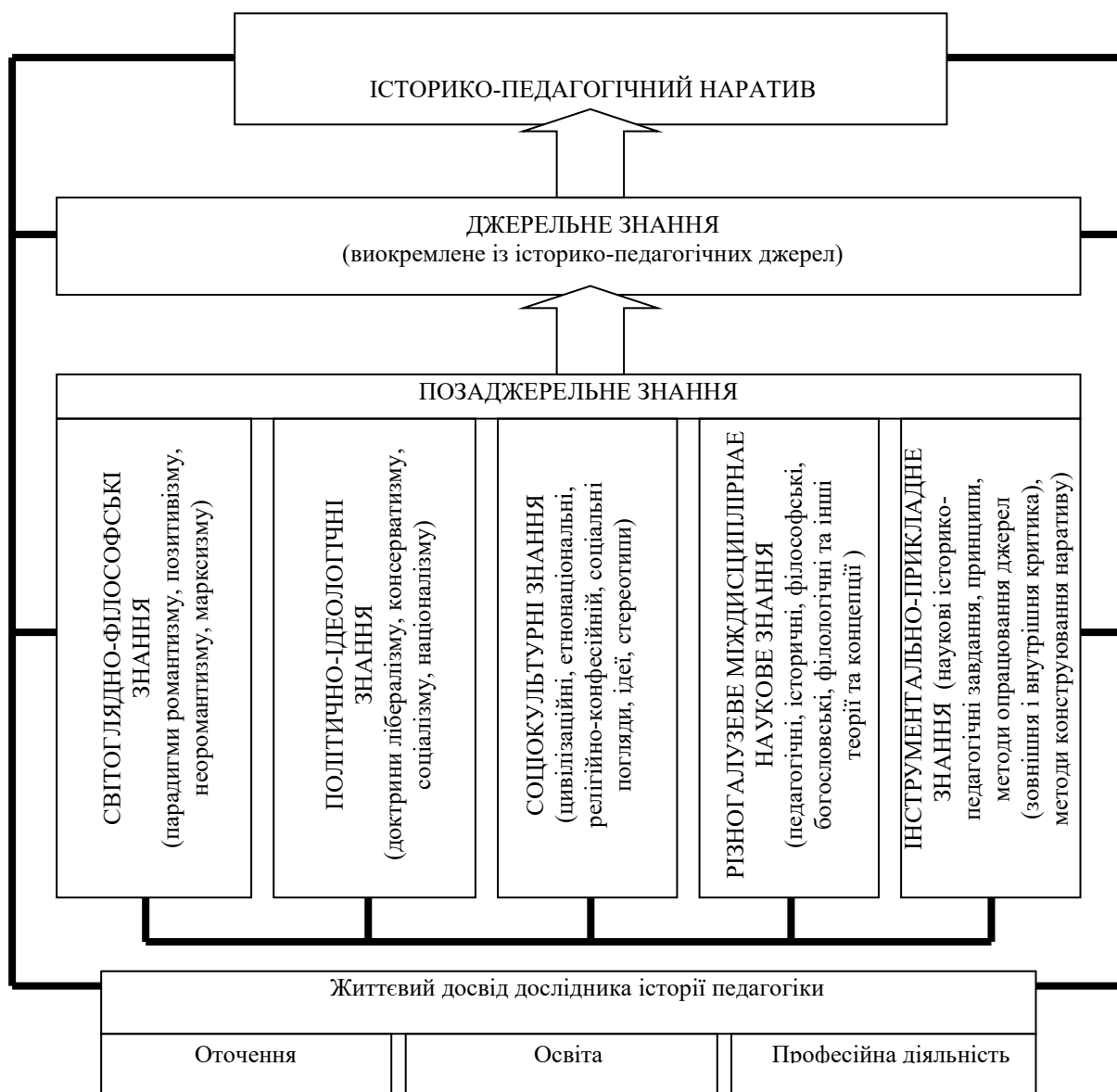


Рис. Е. 1. Структура історико-педагогічного знання

Додаток Ж
Світоглядно-філософські засади українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX ст.)

Світоглядно-філософські парадигми	Епістемологічні засади	Учені, які вводили до своїх праць відповідні ідеї
Романтизм	- ідеалістична концепція «Духу»; - ідея народу як головного суб'єкта історії; - провіденціалістські трактування історичного процесу; - ідеалізація минулих епох та історичних героїв; - сублімоване ставлення до християнства; - піднесена увага до філософського мислення.	А. Андріяшев, М. Владимирський-Буданов, А. Гожалчинський, Я. Головацький, В. Григорович, Г. Данилевський, М. Костомаров, Є. Крижанівський, М. Лавровський, М. Лінчевський, М. Максимович, Й. Міхневич, А. Рославський-Петровський, К. Ушинський, П. Юркевич.
Позитивізм	- ідея сцієнтизму; - ідея натуралізму; - наявності законів історії; - ідея вивчення фактів у хронологічній послідовності; - ідея визначальності емпірично-індуктивної методики накопичення знань,; - ідея лінійно-стадіального суспільного прогресу; - ідея багатофакторності суспільного розвитку загалом і освітньо-педагогічної сфери зокрема.	Д. Багалій, В. Бузескул, С. Голубєв, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Карбулицький, І. Крип'якевич, М. Маккавейський, Я. Новицький, Г. Попов, В. Родніков, С. Сірополко, І. Франко, К. Харлампович, Я. Шульгін.
Неоромантизм	- ідея «народного духу» як рушія історії та пов'язаний з нею концепт «Ідеї», що закладена в кожному народі і реалізується ним у процесі історичного розвитку, зокрема у сфері освіти; - ідея визначального впливу на освіту і виховання характеру народу; - ідеалізація минулих епох та історичних героїв; - підвищена увага до поезії як історичного джерела та мистецького явища; - метафоричний стиль та семіотична атрибутика текстів; - ідея розуміння минулого;	М. Алабовський, Д. Багалій, М. Базник, М. Возняк, С. Голубєв, М. Грушевський, В. Доманицький, В. Дорошенко, Р. Заклинський, І. Коссак, А. Кочубинський, В. Левицький, О. Макарушка, М. Маккавейський, К. Малицька, А. Павенцький, Г. Попов, І. Раковський, Ю. Ревай, Я. Романенко, С. Русова, С. Сірополко, С. Томашівський, І. Франко, І. Филипчак, Т. Флоринський, В. Харкевич, К. Харлампович.

	- ідея «культура пізнає культуру»; - провіденціалізм; - увага до колективної психіки й свідомості та підсвідомості окремих осіб; - віталістичні та ніцшеанські погляди.	
Марксизм («марксизм-ленінізм»)	- різка критика й заперечення адекватності інших філософсько-методологічних систем; - ідея про практичну діяльність, яка мобілізується і скеровується революційною теорією та має вирішальне значення для трансформації суспільства й наукового пізнання; - ідея про стадіальність історичного процесу, представлена формаційною теорією; - вчення про класи і класову боротьбу з акцентом на її соціальних, а не лише економічних основах; - діалектика як закони (закономірності) організації суспільства та логіка пізнання; - партійність науки.	В. Арнаутов, Л. Баїк, О. Водолажченко, М. Григор'єв, М. Гриценко, М. Грищенко, М. Даденков, О. Дзеверін, Є. Дмитрієва, Д. Елькін, С. Збандуто, І. Звонарьов, А. Зільберштейн, Г. Жураківський, Г. Іваниця, Н. Калениченко, І. Колесник, О. Мазуркевич, Б. Мітюров, М. Ніжинський, О. Попів, І. Пуха, Я. Ряппо, Й. Селіханович, В. Струмінський, П. Турко, О. Філіппов, А. Хвиля, С. Чавдаров та ін..

Джерело: систематизовано автором

Додаток 3
Політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави
українського історико-педагогічного наративу
(40-ві рр. XIX – 80-ті рр. XX ст.)

Політико-ідеологічні доктрини	Епістемологічні засади	Учені, які уводили до своїх праць відповідні ідеї
Лібералізм	- ідея освітніх реформ та встановлення права рівного доступу представників усіх соціальних станів до освіти; - критика абсолютистських порядків, урядового чиновницького апарату від освіти та усіх соціальних сил, які виступали проти ліберальних змін; - ідея «органічної праці»; - ідея станової солідарності, громадської ініціативи і самоорганізації у сфері освіти; - ідея забезпечення жінкам рівного з чоловіками доступу до освіти; - ідея розмежування держави та Церкви та Церкви і освіти; - ідея демократичного розв'язання національних проблем; - ідея міжетнічної толерантності.	В. Антонович, Д. Багалій, В. Бузескул, В. Безушко, Г. Ващенко, А. Волошин, М. Герценштейн, П. Грабовський, М. Грушевський, Г. Данилевський, М. Драгоманов, А. Животко, І. Карбулицький, О. Кістяківський, О. Кониський, М. Константинович, К. Корж, Є. Крижановський, І. Левицький, О. Левицький, Г. Максимович, В. Мочульський, М. Надпругянський, Я. Новицький, І. Павловський, Й. Пешина, В. Піскорський, І. Раковський, В. Родніков, С. Русова, С. Сірополко, Л. Струніна, К. Студинський, С. Тодосієнко, С. Томашівський, К. Ушинський, І. Филипчак, І. Франко, Ю. Целевич, С. Шелухін та ін.
Консерватизм	- великоросійські політичні та національні орієнтири; - ідея релігії як основи національного характеру, культури та педагогіки; - ідея збереження і розвитку церковно-парафіяльних шкіл; - ідея самодержавства як природного і необхідного явища для російського суспільства; - ідея збереження і повернення до традиційних цінностей; - критика лібералізму та соціалізму.	М. Алабовський, Г. Булашев, О. Булгаков, М. Владимирський-Буданов, М. Григоревський, С. Голубев, В. Зінько, М. Лавровський, М. Лілеєв, П. Лінейкін, П. Лінницький, З. Култис, М. Маккавейський, М. Максимович, Й. Міхневич, Н. Мукалов, Л. Орда, А. Панасюк, М. Петров, П. Свистун, І. Сребницький, Ф. Тітов, Т. Флоринський та ін.
Соціалізм (радянський варіант)	- підтримка та пропаганда успіхів радянської держави і правлячої партії; - осудливе ставлення до	П. Абрамович, В. Арнаутов, Г. Бикова, Г. Боришполець, Г. Вдовиченко, О. Водолажченко, А. Готалов-Готліб, М. Гордієвський, М. Григорович,

	політичних опонентів радянської держави; - критика й невизнання усіх інших політичних ідеологій, які хоча б чомусь суперечили соціалістичному вченню «марксистсько-ленінського» взірця та становили конкуренцію для нього; - схвалення ідеологічних віянь та політичних кампаній в національно-культурній сфері; - сприйняття телеологічного конструкту, згідно з яким кінцевою метою суспільних перетворень є комунізм; - виразна антирелігійна і антиклерикальна позиція; - культ особи як невід’ємна складова радянської політично-ідеологічної системи; - надання особливого значення політично-партійним рішенням і документам як джерелам для історико-педагогічних досліджень; - наголошення одного з ключових компонентів соціалістичної ідеології – потреби усупільнення виробництва, а відтак піднесення колективізму, як цінності, способу співіснування, системи взаємин у суспільстві та його інститутах.	М. Григор’єв, М. Грищенко, М. Грищенко, М. Даденков, В. Дем’яненко, О. Дзеверін, М. Дорошенко, Л. Єгорова, Г. Жураківський, С. Збандуто, А. Зільберштейн, О. Іванов, Г. Коркушко, М. Левіна, С. Литвинов, Ф. Науменко, М. Ніжинський, Н. Овандер, Г. Пінчук, О. Попів, І. Проценко, Я. Резнік, Я. Ряппо, Й. Селіханович, А. Слуцький, Д. Третьяков, О. Філіппов, А. Хвиля, І. Ходорківський, С. Чавдаров, Т. Чугуєв, Г. Шевель, П. Шостак та ін.
Націоналізм	- ідея утворення повноцінної української нації; - ідея здобуття української державності, її незалежності як умови забезпечення повноцінного розвитку українського шкільництва, реалізації інтересів українства у сфері освіти; - ідея соборності українських земель та народу; - ідея національного внутрішнього і зовнішнього ворога; - ідея про необхідність	А. Алиськевич, О. Барвінський, Г. Васькович, Г. Ващенко, М. Возняк, Я. Гординський, М. Грушевський, М. Драгоманов, З. Книш, І. Крилов, В. Левицький, Д. Лукіянович, Я. Мацюк, В. Мудрий, М. Надпруганський, О. Попович, І. Раковський, С. Русова, В. Сімович, С. Сірополко, І. Созанський, С. Томашівський, І. Филипчак, І. Франко та ін.

	перевиховання українського народу, перетворення його на активну національну спільноту; - критика лібералізму та соціалізму.	

Джерело: систематизовано автором

Додаток К *

Аналіз методів історико-педагогічних досліджень, які використовували українські вчені у 1840-х – 1980-х рр.

Додаток К.1

Зовнішня критика історико-педагогічних джерел у наративі вітчизняних дослідників минулого освіти та педагогіки

У першій половині XIX ст. у західноєвропейській історичній науці сформувалися перші справді наукові погляди на критику джерел. Зокрема, Ф. Гізо розрізняв критику фактичну, текстологічну, логічну тощо, Л. фон Ранке зосереджувався на зовнішній критиці дипломатичних джерел [441, с. 16]. У Російській імперії в середині XIX ст. набули поширення погляди професора Московського університету М. Каченовського та представників його «скептичної школи» на історичну критику джерел (джерелознавство). Вони поділили її на дипломатичну або графічну (палеографічне дослідження джерел), історичну (перевірка джерел на відповідність «духові часу» їх створення), археологічну (пояснення слів і термінів – імен, посад, грошових знаків, звичаїв, судових процедур тощо) [441, с. 18]. Однак їхні ідеї доволі повільно входили в практику роботи істориків педагогіки.

Для дослідників історії освіти та педагогічної думки, які писали в контексті ідей романтизму, було притаманне не завжди прискіпливе ставлення до джерела. Так, Г. Данилевський майже не застосовував критику джерел. Показовим є цитування ним циркуляру міністра освіти Російської імперії О. Розумовського до Харківського університету (1814). У документі міністр повідомляв, що йому доносять про випадки пияцтва серед шкільних учителів, тож наказував університетському керівництву, яке здійснювало нагляд за школами, зібрати педагогів і повідомити про загрозу звільнення. На думку Г. Данилевського, циркуляр змальовує «серйозні рани в тогочасному губернському суспільстві» [308, с. 330]. Власне цим висловом і завершилася «критика» джерела. Мабуть, марно С. Голубєв у 1886 р. закинув відомому прихильникові романтичного історіописання та автору низки праць з історії освіти В. Аскоченському те, що той цурався прийомів ученої критики [236, с. III].

З огляду на поширення ідей позитивізму вчені-історики, а за ними й педагоги, які досліджували минуле освіти та педагогічних ідей, заговорили про належну критику джерел. Зокрема, С. Голубєв у 1884 р. наголошував: дослідник повинен застосовувати до джерел правила суворої критики, зобов'язаний очистити пшеницю від полови [240, с. 67–68]. А П. Колотнеча у рецензії на одну з праць С. Голубєва (1901 р) відзначив: «...історична критика повинна бути лопатою, котра відділить пшеницю від полови» [711, с. 20].

Наприкінці XIX – початку XX ст. завдяки методологічним студіям Е. Бернгейма, Ш.-В. Ланглуа та Ш. Сеньобоса утвердився поділ наукової критики джерел на зовнішню критику – аналіз «матеріальних» особливостей джерел (папір, форма, особливості мови тощо) та внутрішню критику – аналіз правдивості викладених історичних фактів [553, с. 84–85]. Праця Ш. Сеньобоса і Ш.-В. Ланглуа, для прикладу, була відома Д. Багалієві та його університетським учителям В. Антоновичу й В. Іконникову. Відомо, що у джерелознавчій критиці В. Іконников виділяв два рівні: 1) нижчий – дипломатична (зовнішня) критика; 2) вищий – текстологічна (внутрішня) критика [406, с. 24–25]. Однак, як слушно зауважила О. Богдашина, поділ критики джерел на вищу та нижчу Д. Багалій уважав недостатнім [94, с. 280]. Учений, крім того, виокремлював критику свідоцтв, або критику формальну та критику фактів, або критику реальну [55, с. 23–24].

* У додатку К (К.1, К.2, К.3 та К.4) здійснено посилання на бібліографію, подану у списку використаних джерел.

Аналіз українського історико-педагогічного наративу середини XIX – початку XX ст. дає змогу виокремити низку елементів зовнішньої критики джерел, які найчастіше використовували вчені.

1. *Місцезнаходження джерела.* В історико-педагогічних наративах історики педагогіки доволі часто дотримувалися правила оприлюднювати місцезнаходження джерела, причому не лише у посиланнях, але і в основному тексті. Так, М. Лавровський таку особливість джерела вказував лише за умови його рідкості, давності, маловідомості. Так, в археографічній статті «Пам'ятки старовинного російського виховання» (1861) вчений вів мову про «дорогоцінний педагогічний збірник кінця XVII ст.», вказував, де він знаходиться (Імператорська Публічна бібліотека) і в яких каталогах та описах каталогів про нього згадувалося раніше [548, с. 32]. Подібно й І. Франко, ведучи мову про меморіал графа К. Красицького щодо освіти селян (1841), вказував, що знайшов його в бібліотеці Осолінських (рукопис № 2843) [649, с. 160 прим.]. Про публіковані ним «Шкільні правила» (1817) зазначає, що вони перебувають у бібліотеці НТШ, а про документ «Просьба Любачівських міщан за руську мову в школі з 11 липня 1827 року» пише як такий, що знайдений між деканальними актами в містечку Яворів [963, с. 206, 249].

Чимало історико-педагогічних документів, публікованих ученими, були їхньою власністю, зберігалися в особистому архіві, про що вони зазвичай повідомляли. Наприклад, І. Франко в одній з історико-педагогічних праць повідомив про наявність у нього книг протоколів із різних сіл Скалатського і Бучацького повітів, де нотувалося чимало офіційних документів щодо шкільництва. Учений коротко сповіщав: «в моїм посіданню» [963, с. 176, 182, 200]. За таких обставин він вказував те, яким чином джерело потрапило до нього. Зокрема, у виданні матеріалів до «культурної історії» Галичини І. Франко завжди зазначав, від кого він отримав аналізовані джерела: рукописний підручник «Богословіє нравственности» учений одержав від о. О. Бобикевича зі Стрия, буквар о. М. Щавінського придбав у «одного львівського антикварія», шкільний підручник «Методика» М. Торбацького йому передав журналіст В. Торбацький [978, с. 279, 286, 290];

2. *Матеріальна основа джерела.* До реалізації цієї складової зовнішньої критики історики педагогіки вдавалися нечасто, здебільшого як до фрагменту опису джерела. Так, С. Голубев з усіх своїх історико-педагогічних праць лише в статті про ректора Києво-Могилянської академії Г. Одорського описав один з давніх документів, які йому довелося опрацьовувати. Йдеться про панегірик, який написав Г. Одорський на честь московського патріарха Адріана: «Панегірик написаний на лицевій стороні двох склеєних листів великого розміру і хорошої якості паперу» [242, с. 188].

При публікації деяких джерел І. Франко, дотримуючись археографічних вимог, описував папір, на якому зафіксовано текст джерела. Характеризуючи матеріальну основу такого історико-педагогічного джерела як «Богословіє нравственности» (1806), учений вказував, що рукопис написаний на «сірому, грубому, дуже примітивно робленому папері без ніяких водяних знаків» [978, с. 280]. Не забував учений, коли працював з оригіналом, а не копією, описати й формат джерела: «Книжочка формату 8-ки, має 84 нумерованих сторін і в дадатку дві друковані табелі, вирізані з якихось інших друків з доклеєними до них руськими писаними титуликами (оправа нова)» [978, с. 286], – писав він про рукописний буквар о. М. Щавінського; «...рукопис оправний in folio, добре захований, зложений з 62 нумерованих карток, без титулу...» [978, с. 290], – окреслював «Методику» М. Торбацького.

Публікуючи низку документів, пов'язаних з освітою галицьких священиків другої половини XVIII ст., І. Свенціцький (1909) детальніше аналізував шкільні свідоцтва, які видавалися після закінчення тогочасних шкіл. Він зауважив, що вони являли собою різні за формою документи: «чвертки паперу», «грамоти», друковані бланки. Оскільки останні видавали Львівська єзуїтська школа, василіанські школи у Шаргороді і Бучачі, піярська школа в Золочеві [840, с. 2], то дослідник міг робити висновки про стан організації шкільного дипломатичного у той час. Подібно вчений приділив увагу й шкільним зошитам П. Білянського

(середина XVIII ст.), згодом львівського унійного єпископа. Описавши їх розмір та якість паперу, дослідник звернув увагу й на акуратний почерк й «чистоту» ведення зошитів, на основі чого зробив припущення про риси характеру їх власника [841, с. 117].

3. *Мова джерела*. Звертаючи увагу на мову джерела, учені піклувалися про адекватне прочитання документу, особливо, коли при цьому треба вдаватися до перекладу. Так, С. Голубев в одній із праць (1901) розкритикував історика Київ-Могилянської академії В. Асоченського за викривлену – неправильно перекладену з латинської мови цитату, записану на Євангелії, яке подарував колегії її колишній ректор о. Й. Кроковський. У перекладі С. Голубєва в ній йшлося про відродження Й. Кроковським студентських організацій-конгрегацій (содаліцій), а з викривленої В. Асоченським цитати цього не видно. Проте саме невдалий переклад був використаний іншим істориком академії – М. Петровим [237, 77прим]. Цим С. Голубев показував те, як помилкові твердження стають надбанням історіографії.

Водночас учений виявляв добре знання особливостей перекладу документів російською канцелярською мовою. Так, у праці про ректора Києво-Могилянської колегії Г. Одорського (1900) професор відзначив, що деякі джерела з досліджуваного питання дійшли до нас у перекладі російською мовою, здійсненому наприкінці XVII ст. У ті часи офіційні документи перекладали буквально, слово за словом, внаслідок чого переклади виходили «аляповатими» [242, с. 182].

Мові джерела, на думку С. Голубєва, слід приділяти особливу увагу при його опублікуванні. Він зауважив, що в опублікованих документах опечатки, недогляди і помилки зустрічаються, але в історичних пам'ятках XVII–XVIII ст., з якими він переважно працював, вони, якщо не спотворюють сенс оригіналу, істотного значення для історика не мають. А от філологи, на переконання вченого, не повинні у своїх працях користуватися опублікованими джерелами без співставлення їх з оригіналами, «бо тут різного роду недогляди і помилки – справа цілком звичайна» [244, с. 185]. Щоправда, коли М. Петров закинув, що С. Голубев надрукував документи неякісно, бо не міг відчитати текст, професор відповів: такий висновок можна зробити тільки, якщо зіставити надрукований документ з оригіналом і запропонувати своє, більш краще прочитання. Проте М. Петров, зауважив він, цього власне й не зробив [240, с. 21]. З цього бачимо, що не лише філологам, а й історикам С. Голубев рекомендував зіставляти надрукований документ з оригіналом.

Як першорядний філолог І. Франко теж не легковажив цим аспектом. При цьому, звісно, звертав увагу і на мову як лінгвокультурне та історичне явище, і на алфавіт. Говорячи про «Ізборник» 1073 р., учений відзначає, що він є переписом староболгарського збірника царя Симеона староруською мовою «з виразними відтінками київського говору», а другий «Ізборник» (1076), на його думку, написаний «мовою, живішою і більше зближеною до народної південноруської» [960, с. 98]. «...Увесь писаний руською мовою, але латинським письмом» [978, с. 279], – зауважив дослідник щодо рукопису «Богословіє нравственности» (1806). Про «Методику» М. Торбацького (1827–1828) І. Франко писав таке: рукопис, за винятком другої (німецькомовної) частини арифметики та кількох інших вставок німецькою мовою, написаний «по руськи, а властиво тою церковно-руською мовою, що тоді вважала ся книжною *par excellence*». Титули переважно написані «по руськи» кирилицею, трапляється «гарна руська скоропись», але переважна частина руського тексту писана латинкою [978, с. 291].

Дослідники звертали увагу й на різноманітні позначки (знаки, підкреслення, *nota bene* тощо) у джерелах, сприймаючи їх також як мову джерела. Так, Н. Калениченко (1967), аналізуючи педагогічні погляди М. Коцюбинського, опрацювала бібліотеку письменника в Чернігівському літературно-меморіальному музеї. Дослідниця виявила, що у книзі А. Вержбицького «Приступ до школи» декілька окремих речень і навіть п'ять абзаців у розділі «Рукомесла» підкреслені рукою М. Коцюбинського [443, с. 101]. Це дало їй підстави вести мову про зацікавлення педагога конкретними аспектами трудового виховання.

4. *Датування документа і часові обставини його появи.* Вітчизняні історики педагогіки переважно мали справу з датованими документами історико-педагогічного характеру, і їм не доводилося встановлювати час їх написання. З огляду на це вони інколи вдавалися до *характеристики часу появи документа*. Для прикладу, І. Франко, аналізуючи «Богословіє нравственности», написане одним зі студентів під час навчання у Львівському університеті 1806 р., використав працю польських учених Л. Фінкеля та С. Стажинського з історії цього закладу і зазначив, що моральну теологію читав призначений власне цього року професор Т. Мараморош – вірменський священик, доктор теології і вихованець цього ж університету [978, с. 280]. Подібно й Д. Багалій, використовуючи документи переважно XIX ст., не мав потреби дошукуватися дати появи джерела, але подекуди описував умови його появи. Зокрема, говорячи про донос професора Венедиктова, учений описав підстави, зміст, наслідки написання цього та кількох інших документів у цій справі [47, с. 438–439]. Виклавши хронологію подій, Д. Багалій подекуди характеризував й мотиви учасників справи Венедиктова – авторів документів-джерел, надаючи конкретно-історичним умовам появи джерел певного особистісно-психологічного забарвлення.

Проте неодноразово вчені демонстрували вміння встановлювати час джерела на основі поєднання різних його характеристик, як зовнішніх, так і внутрішньозмістових. Зокрема, М. Лавровський (1861) узявся встановлювати час появи педагогічного твору, уміщеного в одному з рукописних збірників кінця XVII ст. Дослідник зазначив, що твір починається віршем, після якого йде педагогічна передмова, звернена до князя Петра Михайловича Черкаського. При визначенні часу написання вищезазначеної пам'ятки педагогічної думки він передусім звернув увагу на мову джерела, яке написано з «дотриманням панівних риторичних прийомів», й зробив висновок, що це твір «книжної людини кінця XVII ст.». Намагаючись точніше визначити дату написання документа, у рукописі якого на це не було вказівок, М. Лавровський зосередився на присвяті князеві П. Черкаському. Оскільки час народження князя був невідомим, учений зробив спробу вивести датування іншим шляхом. Він зазначив, що у П. Черкаського був брат Олексій, якого також згадано в передмові, при цьому припустив: він ще не почав навчання в укладача цього твору, бо передмова звернена винятково до Петра. Відтак аналізований педагогічний твір з'явився на світ між народженням Олексія, але до початку здобуття ним освіти. Дата народження Олексія була відомою – вересень 1680 р., тож дослідник зробив висновок, що педагогічний збірник складений не раніше і не пізніше 1680-х рр. [548, с. 69–70].

Яскравим прикладом глибокого аналізу джерела та встановлення дати створення його тексту є датування С. Голубевим «упису до Києво-Богоявленського братства». Приклад цікавий тим, що вченому довелося датувати втрачений оригінал документа, користуючись його копією.

Учений говорив про «упис», як про документ, що є безсумнівним доказом існування цього братства не раніше 1614 р. Прихильники думки щодо ранішого існування братства і школи при ньому намагалися підірвати вагу цього документа, висловлюючи такі аргументи: 1) «упис» був поміщений в II томі «Пам'ятників Київської Археографічної комісії» і датований 1631 роком; 2) насправді він ще пізніший, бо там немає ні Є. Плетенецького, ні І. Копинського, ні І. Борецького (які мали б вписатися у 1615 р.), а є підписи І. Трофимовича-Козловського та С. Косова, які в 1631 р. були ще у Львові і прибули до Києва у червні цього року до лавровської, а не братської школи; 3) слова в документі «начинаєм братство церковне» – це стереотипна фраза не лише для перших, але і для наступних «уписів» і аж ніяк не свідчить про заснування братства [236, с. 27]. Ці аргументи С. Голубев назвав «плодами недомислення і необачності», які «розбиваються при першому ж науковому до них доторку» [236, с. 28].

Він указав, що братський «упис» до нас не дійшов в оригіналі, але 1773 р. з нього було зроблено копію, пізніше з неї ще одну, яка й була опублікована Археографічною комісією. Копіїсти зробили неповну копію, вписали не всі прізвища (бо додали: «і інших в братство численно вписавшихся»). Але й сам оригінал мав дефект, бо в ньому не було початку братських

підписів. Відтак С. Голубев зазначив: «Оскільки в самому «уписі» немає дати (чи, можливо, вона не була прочитана копіїстами внаслідок псування оригіналу), то даних для визначення, хоч б приблизного, часу складення розглядуваної пам'ятки слід шукати в ньому самому: по-перше, в його тексті (точніше в передмові) і, по-друге, в дійшовших до нас підписах під ним осіб, які вступили до братства» [236, с. 29]. Звісно, цю цілком слушну методологічну декларацію можна було зреалізувати лише наполовину: оскільки документ був копією, то датувати його за матеріалом (папером, філігранями, чорнилом, стилем письма тощо) було неможливо.

Тож учений узявся датувати втрачений оригінал документа за текстовими вказівками копії «упису» й звернув увагу на такі обставини: 1) в передмові до «упису» вказується, що київське братство починається з благословення константинопольського патріарха Тимофія. Останій був патріархом у 1614–1622 рр., тому складення «упису» відбулося не раніше 1614 р. На думку С. Голубева, фраза про благословення патріарха Тимофія не могла бути стереотипною і використовуватися в «уписі» за 1630-ті рр.; 2) крім підписів С. Косова та І. Трофимовича-Козловського, які справді прибули до Києва не раніше 1631 р., в «уписі» є ще підпис архімандрита Трахтемирівського монастиря Є. Куневича (Курцевича), але він з 1621 р. був уже єпископом і не міг підписуватися як архімандрит – тож його підпис поставлено до 1621 р.; 3) в «уписі» є запис З. Копистенського, датований 4 січня 1616 р.

Попри ці датування С. Голубев урахував і те, що в копії «упису» є спочатку запис П. Могили від 11 березня 1631 р., а після нього – луцького єпископа А. Пузини, А. Літинського, І. Трофимовича-Козловського та С. Косова. При цьому записи З. Копистенського та Є. Курцевича займають 15 і 17 місця. Але ж підписи ставилися в строго хронологічній послідовності. З цього приводу С. Голубев висунув декілька гіпотетичних пояснень, з якими водночас і дискутував. По-перше, після передмови до «упису» була залишена велика прогалина для підписів найбільш шановних осіб, і саме на ньому пізніше зробив запис П. Могила та інші особи. Для підкріплення своєї думки учений навів приклад братського «упису» до Віленського братства, де у велику прогалину вписався через кілька років митрополит М. Рогоза, але перед тими записами, які були зроблені раніше. По-друге, в оригіналі, який до нас не дійшов, підписи були в хронологічній послідовності, але в копії копіювальники перерахували лише найбільш важливих для них осіб, роблячи вибірку із реєстру, порушували його хронологію. Проте С. Голубев сам же відкинув своє припущення: розташування підписів в копії виключає думку про довільне групування підписів (поряд із відомими і заможними були прізвища невідомих і бідних) [236, с. 31–34].

Дослідник передбачив й інші зауваження від опонентів: П. Могила вписався 11 березня 1631 р., а його послідовники, чії підписи йдуть одразу після підпису архімандрита Києво-Печерської Лаври, прибули до Києва у червні 1631 р. Відтак С. Голубев висунув припущення про помилку переписувача, бо насправді П. Могила був відсутнім на той час у Києві: він перебував у Львові (учений наводив докази з львівських джерел початку 1631 р.). Тому архімандрит, мабуть, поставив свій підпис у братському «уписі» у березні 1632 р., тим більше, що на той час П. Могила називав себе старшим братом, опікуном і фундатором братської школи, а це звання він отримав після того як на початку 1632 р. зблизився з братством [236, с. 34–37].

Зрештою С. Голубев зробив висновок, що копія «упис» до Київського братства складається з двох частин: 1) листа із братського реєстру, заповненого підписами П. Могили і членів підпорядкованої йому корпорації 11 березня 1632 р.; 2) записів ранішого часу, які в копії «упису» займають останнє місце. Відповідаючи на питання, де закінчуються записи 1632 р. і починаються записи більш ранні, учений стверджує, що перша частина копії «упису» (хронологічно пізніша) закінчується записами ієромонахів Ф. Оранського і А. Горбацького, а друга (хронологічно пізніша) починається записом З. Копистенського від 4 січня 1616 р. При цьому цей запис ще не складає початку братського реєстру, який, на жаль, був втрачений. З. Копистенський – особа доволі відома, але такою він став із 1620-х рр., коли почав видавати

свої трактати («Книга про віру», «Палінодія» та ін.). На початку ж 1616 р. З. Копистенський був маловідомим інок, а тому навряд чи удостоївся честі внести свій підпис першим до братського «упису». Важко припустити, що до братства не вписалися Єлисей Плетенецький, Іов Борецький, проте їх підписів там немає. «Словом, – констатував С. Голубев, – при першому ж погляді на киево-братський реєстр втрата початкових його листів (або, принаймні, листа) стає справою очевидною і такою, що не вимагає довгих доказів» [236, с. 38–41]. Відтак учений спростовував датування «упису» 1631 роком, як це зробила Київська археографічна комісія, й ствердив, що він почав формуватися незадовго після дарчої Гальшки Гулевичівни на монастир і школу – наприкінці 1615 або на початку 1616 рр.

Професорові С. Голубєву, як і багатьом іншим ученим, доводилося мати справу переважно з уже датованими джерелами. Проте дослідник закликав не довіряти навіть їм. Зокрема, ведучи мову про навчальні книги у Києво-Могилянській академії, він наголосив: «...датовані підручники повинні бути, принаймні, зовнішнім чином вивчені і описані, тобто приведені в повному вигляді, без пропусків, їх заголовки, вказано одним чи декількома особами писані, зазначені, якщо знаходяться, датовані чи легкоприурочувані до певного часу, вірші і т.п., – словом, повинно бути відзначено все, що може слугувати до вияснення питання, коли і протягом якого часу складався і переписувався підручник» (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [241, с. 18].

Прикладом такого застереження є датування посібника «Praecepta de arte poetica ... tradita nec non explicate sub Reverendissimo Patre Professore Poeseos Georgio Koniski (anno) 1746», який знаходився у бібліотеці Київської духовної академії. Попри зазначену дату не підлягає сумніву, стверджував С. Голубев, що посібник лекцій з поетики писався і в 1747 р та наступних роках, коли Г. Кониський вже не був професором поетики. Бо у ньому наведені вірші на честь самого Г. Кониського як префекта (а цю посаду він обійняв не раніше травня 1747), вірші на честь митрополита Т. Щербацького, а він був посвячений на митрополію у 1748 р. [241, с. 15].

Прикладом більш точного датування джерела є, зокрема, аналіз брошури про «березневий рух» студентів Київського університету 1878 р., який здійснив О. Назаревський. Він встановив, що вона була написана і опублікована у часі між 6 травня і 1 липня 1878 р. Нижню межу вчений визначив з огляду на те, що автори брошури у тексті зіслалися на газету «Кієвлянін» (Ч. 53), яка побачила світ саме цього дня. Оскільки ж у брошурі не було згадки про № 77 від 1 липня 1878 р. цієї ж газети, де йшлося про визнання студента Подольського невинуватим (а укладачі брошури, на переконання О. Назаревського, неодмінно згадали б про цю замітку), то дослідник ствердив вихід брошури ще до 1 липня. [674, с. 121].

Змальовуючи часові обставини появи джерела, дослідники подекуди описували його *археологічну* долю – перипетії, пов'язані зі зміною розташування і належності документа, його опублікування і републікації тощо. Зокрема, Ф. Свистун у 1886 р. розповів про таке рукописне джерело, як «Historia gymnasii ressoviensis ab anno 1809», виклавши історію його написання і зберігання [1127, с. 5–6]. О. Попович (1904) розповів про сумну долю складеного Ф. Федьковичем проекту облаштування шкільних бібліотек 1872 р., який був спрямований до Краєвої шкільної ради у Чернівцях, звідти – учителеві руської мови Чернівецької гімназії І. Глібовицькому, «у котрого він і пропав по нинішній день» [769, с. 235]. Д. Багалій, ведучи мову про справу професора Й. Шада і віднайдені щодо неї документи, зазначав, що вона велася весь час конфіденційно, секретно. В архіві Харківського університету про Й. Шада не збереглося тих оригінальних документів, які складали поточне справочинство і стосувалися не самого його вигнання, а попередніх обставин. Учений пояснював це відсиленням їх до Петербурга в Міністерство народної освіти [47, с. 437–438].

Учений С. Сірополко описав історію порятунку матеріалів Міністерства народної освіти УНР про третій ступінь єдиної школи – колегію (1938). Вони були підготовлені до друку у Вінниці 1920 р., але загублені з огляду на воєнні обставини. Лише в умовах еміграції до польського м. Тарнув, де перебувало міністерство з кінця 1920 р., вдалося за чернетками і

протоколами різних комісій відтворити проект та підготувати його до друку. Він, однак, залишився в трьох примірниках машинопису, з яких два зберігаються в архіві уряду УНР, а один належав особисто головному творцеві проекту єдиної школи П. Холодному. Останній подарував свій примірник з власноручними правками С. Сірополкові [849, с. 129–130]. Обставини, пов'язані з вітальним листом письменника В. Короленка до дирекції Полтавської української гімназії, відкритої 1918 р., висвітлив радянський історик педагогіки О. Мазуркевич (1957). Він розповів, що 1949 р. до Полтавського міського відділу народної освіти прийшов старий педагог А. Чумаков із проханням призначити йому пенсію. Серед різних документів, які підтверджували його стаж, він показав і оригінал листа В. Короленка. Виявилося, що А. Чумаков був із 1 вересня 1918 р. до квітня 1921 р. директором саме цієї гімназії, педагогічний раді якої В. Короленко адресував своє привітання [600, с. 76]. Так само О. Мазуркевич (1962) розповів про шлях потрапляння до нього щоденника Х. Алчевської за травень – жовтень 1860 р. та березень 1862 р.: Христина Данилівна передала його сину – педагогові Миколі Олексійовичу, а від нього він потрапив у володіння її внучки Наталі Миколаївни Викул. Остання ж дала змогу дослідникові «розгорнути ще одну, ніким досі не прочитану сторінку життєвого подвигу славної дочки українського народу – великої просвітительниці своєї епохи» [602, с. 46]. Відзначимо, однак, що такі подробиці, хоч і цікаві, давали небагато підстав для критики самого джерела.

5. *Авторство джерела.* Звісно, проведення атрибуції джерела здійснювалося переважно щодо джерел давнього походження, автор якого залишався невідомим, але твір був самостійним, а не запозиченим. Загалом атрибутивні практики вітчизняних істориків педагогіки можна поділити відповідно до їх результативності – високого ступеня достовірності і приблизні.

Прикладом атрибуції *високого ступеня достовірності* може слугувати здійснений М. Петровим аналіз джерел з історії Києво-Могилянської академії. Як історик літератури, він описував та публікував п'єси, драматичні твори, комедії, які постали в академії у першій половині XVIII ст. Зокрема, учений віднайшов непідписані тексти двох комедій, які, зрештою, надрукував у 1865 р., встановивши їх автора. На думку М. Петрова, ним був учитель піітики (поетики) Київської академії М. Довгалецький. Відстоюючи своє твердження, він навів такі докази: по-перше, обидва комедійні твори записані в посібнику піітики, яку у 1736–1737 рр. викладав М. Довгалецький; по-друге, у цьому ж посібнику містяться п'єси, котрі передували згаданим комедіям, а саме: «Комічна дія на Р[іздва] Хр[истове]» і «Властотворний образ». Вони були написані, як зазначено наприкінці їхніх текстів, у 1736 і 1737 рр., тобто на той час, коли М. Довгалецький виконував функції учителя піітики. При цьому, як наголошував М. Петров, учителі піітики були зобов'язані, за існуючим звичаєм, писати для учнів п'єси. Крім того, у першій п'єсі («Комічна дія на Р[іздва] Хр[истове]») зазначено й автора – саме М. Довгалецького, а в другій є вступ, який дуже схожий на вступ до першої п'єси. Схожі вступи до п'єс, як зауважив київський професор, «змушують припускати одного автора», тобто їхню належність до творінь однієї й тієї ж особи. По-третє, комедії поміщені в «Піітиці» 1736–1737 рр. поряд із вказаними п'єсами «Комічна дія на Р[іздва] Хр[истове]» і «Властотворний образ» та мають з ними певний змістовий зв'язок (вертеп під час Різдва Христового, пасхальний час) тощо [734, 315–316 прим.]. Наведений приклад атрибуції джерела засвідчує належну кваліфікацію вченого як джерелознавця.

Інколи визначення достовірного автора джерела не потребували в учених великих зусиль. Так, для І. Франка (1902) не складало труднощів ідентифікувати автора рукописної «Методики» (1827–1828 рр.), який підписався ініціалами «Н. Т.», бо цей рукопис він отримав від В. Торбацького, котрий передав ще й «цілий жмут» інших рукописних матеріалів свого діда Миколи, підписаних або «Торба», або «Торбацький» [978, с. 290].

Високим ступенем достовірності, але все ж певною спірністю вирізнялася атрибуція джерела, здійснена О. Мазуркевичем у групі досліджень, присвячених Х. Алчевській (1958–

1964 рр.). Як відомо, у травневому номері львівського журналу «Житє і слово» за 1895 р. І. Франко опублікував цікавий лист до О. Герцена, датований 1859 р. і підписаний псевдонімом «Українка». Коротку передмову написав М. Драгоманов і подав лист мовою оригіналу (російською). О. Мазуркевич надрукував його у перекладі українською [599, с. 73–74; 598, с. 10–12]. Констатувавши, що в науці й досі не встановлено, хто ж ховався за псевдонімом «Українка» (не допомогли й видання творів О. Герцена, де цей лист надруковано), учений узявся встановити авторство джерела.

Передусім він звернув увагу на вік авторки листа – вона вказала на свої 18 років. О. Мазуркевич вказував, що в 1859 р. Х. Алчевській якраз було 18. Йому довелося вказати на помилку, яка закралася у низку довідкових видань про народження Х. Алчевської у 1843 р. Дослідник довів, що Х. Алчевська народилася 1841 р., при цьому зіслався на її щоденник та один із листів, де педагог вказувала свій вік (не дату народження, а власне кількість прожитих років, що, з огляду на відомі дати написання спогадів у щоденнику та листах, дає змогу вказати на 1841-й рік як рік її народження). Свою думку вчений підкріпив і спогадами педагога Е. Вахтерової, яка добре знала Х. Алчевську, писала про неї брошуру і вказала саме цей рік народження [599, с. 74–75].

Розуміючи, що вказівка на однаковий вік «Українки» та Х. Алчевської ще не є достатнім доказом для однозначної атрибуції, О. Мазуркевич взявся зіставляти зміст листа з творами педагога. При цьому наперед зазначив: «Зіставлення змісту листа з біографією та творами Алчевської остаточно переконують нас в її авторстві під псевдонімом «Українка»» [599, с. 75]. Він виокремив декалька цитат-думок з листа «Українки» до О. Герцена і знайшов певне суголосся у творах Х. Алчевської. Так, учений звернув увагу на думку з листа про те, що поміщики вважають працю, серце, розум і майно селян своєю власністю та розпоряджаються ними як своїми речами. Антикріпосницькі думки О. Мазуркевич знаходить і в щоденнику Х. Алчевської та у пізніших спогадах «Передумане і пережите». Слова «Українки» про читання в дитинстві нею книг селянам він зіставляє зі згадкою у щоденнику педагога, відповідно до якої Х. Алчевська в дитинстві читала жінкам, які працювали на кухні [599, с. 75–76]. Заявивши без вагань, що під іменем «Українки» писала О. Герцену молода Х. Алчевська, він зауважив: «Кожна деталь її спогадів про дитинство і юність нагадує нам зміст цього листа «Українки», пройнята тим же духом, при повному співпадинні конкретних фактів» [599, с. 76].

Попри таку гучну заяву О. Мазуркевич все ж відмовився, за браком місця, розгорнути порівняльний текстологічний аналіз, обмежився лише публікацією текстів, бо «читачеві неважко буде самому порівняти, зіставити всю силу фактів, думок і навіть окремих висловів і, поєднавши це з уважним аналізом усієї педагогічної спадщини Алчевської, остаточно переконатися в правильності нашого висновку» [599, с. 76]. Як бачимо, замість самому доводити, він запропонував проаналізувати факти читачеві, але зробити це так, щоб переконатися в правильності власного висновку.

Надалі радянський учений опублікував низку листів Х. Алчевської до М. Павлика на початку ХХ ст. Звісно, у них не йшлося про авторство листа до О. Герцена, але дослідник знову апелює до «духу документу», тобто висловів, які демонструють світоглядні настанови Х. Алчевської і які ж начебто збігаються з життєвими поглядами «Українки». Попри очевидну гіпотетичність такої аргументації, учений опублікував перекладений українською мовою автобіографічний лист Х. Алчевської до М. Павлика, в якому йдеться, що в юності вона була запальною і схильною захоплюватися [599, с. 78]. І хоч у цій автобіографії педагог ніде не згадала про свою кореспонденцію до О. Герцена, історик педагогіки О. Мазуркевич все ж не сумнівався в цьому.

Надалі він згадав про лист-відозву «До російських жінок» за підписом «Українка», який опублікував О. Герцен в «Колоколі» у 1863 р. із приводу польського повстання. Також і цей лист учений безапеляційно визнав таким, що написаний Х. Алчевською. «Опублікований в «Колоколі» лист Х. Д. Алчевської має велике значення для характеристики її світогляду і

громадської діяльності» [599, с. 78], – записав О. Мазуркевич. Відзначимо, що з приводу авторства другого листа він наводив дедуктивні докази: 1) Х. Алчевська після відкриття школи в селі у 1862 р. виїжджала на три місяці за кордон і там могла передати лист до публікації в «Колоколі»; 2) педагог мала зв'язок з діячами польського визвольного руху (про що свідчила її донька Христя Алчевська), а відозва у герценівському журналі власне була спрямована на підтримку польського повстання [599, с. 79–80]. Звісно, гіпотетична дедукція не давала однозначної певності у висновках О. Мазуркевича, але значно їх підсилювала.

Через декілька років дослідник знову повернувся до питання авторства листа до О. Герцена. Йому вдалося отримати досі не опублікований щоденник Х. Алчевської за травень – жовтень 1860 р. та березень 1862 р. Назвавши це джерело найбільш переконливим документальним підтвердженням того, що автором зазначеного листа вісімнадцятирічної дівчини «Українки» до О. Герцена була саме Х. Алчевська, дослідник знову пише про «нескорений дух» та «полум'яне слово», цитуючи, зокрема такі рядки (написані 14 березня 1862 р. якраз перед відкриттям Харківської недільної школи): «...Я бачила людей, що б'ють по цілих днях поклони, я бачила релігійних дам – деспотів родин, я бачила старих ласолюбців... і поруч, немов для контрасту, мені зустрічались люди, котрі не вірять ні в бога ні в загробне життя, люди правдиві, готові допомогти ближньому, які вмерли мучениками своїх переконань» [602, с. 46]. Як бачимо, О. Мазуркевич знову пішов тим же шляхом: намагався довести авторство листа до О. Герцена вказівкою на непрямі докази, а саме на характер міркувань, «дух», який виявляється з рядків щоденника і рядків листа: вони начебто тотожні, вказують на одного автора.

Подекуди його аргументація видається зовсім недоречною. Так, згадуючи про другий лист від «Українки» в «Колоколі» 1863 р. із приводу польського повстання, О. Мазуркевич зазначив, що ім'я О. Герцена згодом неодноразово траплялося в неопублікованих ще епістоляріях Х. Алчевської. Але при цьому говорить про листи педагога Бунякіна, надісланих їй з Нової Олександрії 15 і 14 серпня 1907 р. [602, с. 46]. Автора не засмутило те, що ім'я О. Герцена згадується в листах до Х. Алчевської, а не в написаних нею. Зрештою, навіть коли б Х. Алчевська писала про О. Герцена, особливо майже через 40 років після його смерті, то це не доводило б її авторства листа «Українки».

Ще через два роки О. Мазуркевич звертається вже до неопублікованих щоденників Х. Алчевської за 1859–1862 і 1877 рр. та деяких її листів. З них він нарешті дізнався, що педагог читала суворо забороненого в Росії «Іскандера»-Герцена, брала участь у діяльності таємно зв'язаних з О. Герценом «гуртків революційно-демократичної молоді». Процитувавши відповідні зізнання Х. Алчевської, учений стверджував, що це «є ще одним і притому незаперечним доказом того, що автором знаменитого листа до Герцена за підписом «Українка», як це доводилося ще в нашому дослідженні 1958 року, є видатний педагог – народний просвітитель Х.Д. Алчевська» [603, с. 91]. Насправді у доказах автора немає «незаперечності», натомість знову проявився дедуктивно-гіпотетичний силогізм: якщо Х. Алчевська захоплювалася О. Герценом, то, цілком можливо, написала і лист до нього й підписалася «Українка». Власне на оте «можливо» учений вперто не звертав уваги.

Слід визнати, що аргументація О. Мазуркевича щодо авторства листа «Українки» все ж доволі серйозна. Недаремно О. Дзевєрін у рецензії на монографію О. Мазуркевича (1964) писав: вчений «досить переконливо довів», що автором листа до О. Герцена 1859 р. та відозви 1863 р., які підписані зазначеним псевдонімом, треба вважати саме Х. Алчевську. Водночас зауважив, що «бажано було б знайти в процесі дальшого дослідження не тільки посередні, але й прямі докази» [332, с. 98]. Тож здійснена О. Мазуркевичем атрибутивна процедура вирізняється високим ступенем вірогідності.

Прикладів встановлення приблизного автора можна наводити багато. Зокрема, у 1861 р. М. Лавровський взявся атрибутувати вищезгадане педагогічне джерело, написане невідомим на ім'я вихователем князя П. Черкаського. При встановленні автора дослідник передусім звернув

увагу на стиль мови джерела, прийоми схоластичної риторики: «Із запропонованого короткого огляду змісту передмови видно, що воно (джерело. – Авт.) виявляє собою всі прийоми тої книжної мудрості XVII століття, яка почала до нас швидко переходити із головного, відкритого для нас, її джерела, Київської Академії. Ці прийоми виявляються не тільки в загальній побудові передмови, але і в окремих місцях, інколи доволі турботливо прикрашених квітами схоластичної риторики» [548, с. 59]. За мовою документа М. Лавровський визначав автора як можливого вихідця з Київської Академії, наводив приклади риторичних зворотів, які прийшли в той час з України (що також вказує на знання дослідником мови давніх документів) [548, с. 59]. Навівши приклади з тексту таких «слів і зворотів», учений знову зауважив, що зіставлення всіх цих аспектів може привести до висновку про південно-західне походження укладача передмови, просякнутого «Латинською освітою», а можливо, і до висновку про безпосереднє запозичення, принаймні деяких місць із якихось готових, але тепер невідомих, західних джерел. Підтвердженням припущення про південно-західне походження чи освіти вихователя малолітнього князя Черкаського, на думку М. Лавровського, можуть слугувати також і взяті з міфології і «Західної історії» приклади, посилання на Амфросія, Платона, Аристотеля та інших філософів [548, с. 61].

На жаль, М. Лавровський не зробив жодних припущень щодо імені автора, визнаючи, що на цей час немає з цього приводу ніяких більш точних вказівок. Ученому була добре відома особистість Е. Славинецького, автора педагогічного твору «Громадянство і навчання звичаїв дитячих», тож він припускав, що саме ця праця або частини з неї могли бути тими втраченими трьома главами, до яких написана й аналізована М. Лавровським передмова. Звісно, дослідник відкинув думку про Е. Славинецького як автора передмови, адже той помер 1675 р., за кілька років до написання твору [548, с. 62].

Приблизну атрибутивність зустрічаємо і в історико-педагогічних працях І. Франка. Цікавим є зауваження І. Франка з приводу о. М. Щавінського, автора рукописного «Букваря» (1814–1815 рр.). Біля букви «ю» у цьому рукописі автор зобразив пастуха, що грає на сопілці. І. Франко припустив, що це зображення мало позначати слово «югас» (вівчар, пастух), яке, щоправда, було невідомим у Болохівцях на Дрогобиччині – селі, де душпастирював о. М. Щавінський. А тому І. Франко зробив висновок, що священник-автор букваря походив із Лемківщини або Турківського повіту, де власне вживається слово «югас» [978, с. 286–287]. Таким чином, учений завдяки своїм блискучим знанням діалектології вказав на приблизне місце народження автора історико-педагогічного джерела.

Іншим прикладом наближеної атрибуції джерела є визначення національної, соціальної приналежності автора. Для прикладу, Б. Барвінський у 1926 р. опублікував написану на початку XIX ст. безіменну «Похвалу» вихованням віденського конвікту. На думку дослідника, автор цього твору був одним із вихованців конвікту, за національністю поляк або українець з польською ідентичністю («gente Ruthenus, natione Polonus»), бо, давши перелік вихованців двох обрядів (римо- і греко-католицького) 1804–1819 рр., усіх назвав поляками [65, с. 422]. На переконання Б. Барвінського, українець-русин ніколи б греко-католиків не включив до списку «tych Polskich Atletów», а тому це міг зробити тільки римо-католик (поляк), або греко-католик, який визнавав себе поляком.

Наближене авторство відомого українського педагогічного твору «О воспитанії чад», полемічного трактату «Пересторога» та двох «Відповідей» І. Потію від анонімного «Клірика» (початок XVII ст.) установив Ф. Науменко (1963). Він звернув увагу на вислів «и так», який часто зустрічається у «Відповідях», приблизно 15 разів в «Пересторозі», 5 – 6 разів в «Епістолії». Дослідник відзначив, що цей вислів є характерним для гострополемічних творів І. Борецького. Водночас зауважив, що для цього українського мислителя було притаманним вживання полонізмів, якими сповнені й «Пересторога», «Епістоля» і навіть збірник «О виспитанії чад» [682, с. 69–70]. Однак такі аргументи не дають упевненості в належності

зазначених творів І. Борецькому, бо полонізми і слова «и так» зустрічаються й в інших працях того часу.

Проведення атрибуції джерела вчені часто здійснювали за допомогою зіставлення з іншими документами про ту ж подію, явище, факт або ж з документами, автори яких відомі (і знаним був їх почерк). Зокрема, І. Филипчак (1935), зіставив документи з кількох шкіл Самбірщини ХІХ ст. За почерком і естетичним оформленням шкільних каталогів у с. Стрільбичі, які вів учитель П. Буцаковський, дослідник з'ясував, що й каталоги зі шкіл Лінини, Білич, Бистриці також писав цей учитель. Вочевидь, до нього зверталися інші вчителі й він допомагав оформляти документи [938, с. 174]. М. Возняк (1936) настільки добре знав почерк членів «Руської трійці» з їхніх праць, що міг установити, хто допомагав М. Шашкевичу переписувати його «Читанку» 1836 р. – це був І. Вагилевич [158, с. 65]. Радянський дослідник І. Матюша (1957) стверджував, що статтю «Лист про домашніх учителів» написав Д. Фонвізін, оскільки вона «органічно зв'язана» з думками письменника про гувернерів, висловленими в комедії «Недоросток» та інших творах [633, с. 75]. Учений не показав, у чому саме перегукувалися ці думки, не навів порівняльних цитат. Але тут бачимо встановлення авторства на основі суголосності ідей у творах відомого автора та неавторизованих творах.

Зіставлення джерел допомагало й виключати можливість гіпотетичного авторства. Для прикладу, Д. Багалій в публікації про професора Й. Шада навів два документи: анонімну цензурну рецензію на праці Й. Шада і доноси на нього професора А. Дегурова. Зіставивши їх, він відкинув думку про А. Дегурова як автора анонімного відгуку [56, с. 183]. Критерієм для Д. Багалія у цьому випадку слугувала «не настільки значна» схожість змісту (викладених думок) і стилю (мови) обох документів. Таким чином, учений здійснив «негативну атрибуцію»: не встановив автора, але відкинув можливість належності документу найбільш вірогідному кандидатові на авторство.

6. *Адресат документа (за наявності)*. Зазвичай учені не звертали особливої уваги (крім констатації факту) на адресатів певних документів офіційного характеру. Проте були й винятки. В одному випадку І. Франко прокоментував цей джерелознавчий аспект з огляду на його нестандартність. Публікуючи в «Київській старовині» скаргу селян с. Залуччя на місцевого поміщика за його утиски з приводу школи (1840), І. Франко відзначає, що вона спрямована до городенського декана, а не снятинського, у віданні якого перебувала залуцька парафія. Відтак учений зауважив: звернувшись зі скаrgою до іншого декана, громада с. Залуччя прирікала її на безплідність, оскільки цей декан нічим не міг допомогти їй, навіть коли б і бажав. Спершись на невисловлену прямо думку, що селяни знали про безперспективність цієї скарги, І. Франко робить «очевидні» висновки: мешканці Залуччя не довіряли своєму деканові, рівно ж як і священику свого села; скарга такого змісту була не першою, але усі попередні не дали результату (були «кинуті належними властями під сукно»); селяни хотіли поділитися своєю бідою із сусіднім деканом, можливо, сподіваючись на його особисте втручання [649, с. 164]. У цьому випадку адресованість джерела підштовхнула дослідника ще й до аналізу обставин появи документа.

7. *Класифікація (типологізація) джерел*. До практики класифікації джерел безпосередньо в історико-педагогічних наративах учені вдавалися рідко, переважно лише у більших за обсягом працях. Так, М. Лавровський у дослідженні про давньоруські школи (1854) поділив джерела (в основному літописні) за їх географічним та культурно-цивілізаційним походженням на місцеві, візантійські і західні [544, с. 13]. У праці про педагогічні здобутки Катерини ІІ (1856) М. Лавровський, зазначив: «...твори Імператриці в педагогічному плані можуть бути розділені на два роди по двох напрямках – негативному і позитивному. Перший не багатьма, але різкими рисами обмальовує тодішній стан виховання і освіти, виявляючи переважно слабку, темну сторону того й іншого. Сюди належать: драматичні спроби, за винятком спроб історичного змісту, Билини і Небелиці. У другому, в формі побіжних, але влучних нарисів, Імператриця з одного боку викладає свої педагогічні переконання, проводячи

їх по всьому процесу виховання і освіти і намагаючись обійняти, за можливістю, всі умови і потреби останніх, з іншого – пропонує підготовлені і оброблені нею виховні і освітні засоби. Сюди належать: Інструкція Князю Ніколаю Івановичу Салтикову, казки про царевича Федея і про царевича Хлора, Вибрані Російські Прислів'я, Громадянське початкове учіння, Продовження початкового учіння і Записки першої частини» [545, с. 6–7]. Бачимо, що педагогічні твори Катерини вчений не поділив за формою чи жанрами, лише за змістом: перші – це критика наявного стану речей, другі – пропозиції, проекти, міркування щодо покращення системи освіти та виховання. Зауважимо, що класифікація доволі проста, але важливо, що М. Лавровський, як фаховий дослідник, проводив поділ джерел за викладеними там ідеями (тобто насправді це також і поділ педагогічних міркувань та ідей). Проте за кожним напрямом він прописав групу джерел, так наче одне джерело не могло включати і критики, і проектів.

Найчастіше вчені все ж типологізували джерела за принципом жанрової належності. Так, у працях з історії освіти, написаних упродовж 1860–1880-х рр. і присвячених здебільшого окремим аспектам історії Київської колегії, М. Петров часто послуговувався лише певним типом джерел, в основі якого лежав принцип жанровості. Для прикладу, у 1865 р. він аналізував містерії та комедії М. Довгалецького [734], наступного року ґрунтовно описував і зміст перших драм-містерій професорів Київської академії, які дійшли до нашого часу [735, с. 359–367], а 1877 р. досліджував трагікомедію «Фотій» Г. Щербацького [669]. Зокрема останню він зараховував до творів того ж типу, що і «Милість Божа» Ф. Прокоповича (1728) та інтермедії М. Довгалецького (1736 – 1737). Загалом назвав 12 «південно-російських творів цього роду» [669, с. 740]. Іншим різновидом джерел, якими доволі часто послуговувався М. Петров, були рукописні посібники риторики, поетики, філософії. Зокрема вони стали основним типом джерел, які використав учений у праці про розвиток гомілетики в Київській академії XVII–XVIII ст. (1866) [733].

Згодом учений, крім жанрового принципу групування джерел, використав тематичний принцип. У першому томі «Актив і документів, які відносяться до історії Київської академії. Відділення II (1721–1795 г.г.)» (1904) (далі – АДКА-II), як зізнався сам М. Петров, багато документів він об'єднував з огляду на спорідненість їх змісту в особливі групи під одним загальним номером. Наприклад, група № 9 містила 24 документи про надання парафій «учительним людям» і зобов'язання служителям Церкви віддавати своїх дітей на навчання до Київської академії. «Кожен з цих документів, – зазначив професор, – розглядається поза зв'язком його з іншими однорідними документами, не створює загальної історичної картини цієї справи, яка постає тільки при вивченні їх в історичному і генетичному зв'язку між собою» [736, с. IX]. Тож він вірив у можливість створення документами «загальної картини», але за умови вивчення їх у генетичному взаємозв'язку.

Остання була тісно пов'язана з внутрішньою критикою джерел, завдяки якій певне джерело М. Петров зараховував до тієї чи тієї групи, інколи навіть змінюючи традиційне уявлення про тематично-типологічні аспекти джерела. Наприклад, відомий в науці лист Ф. Прокоповича до київського архієпископа Р. Заборовського від 8 березня 1736 р., у якому йшлося про непорядки в економічному управлінні Київською академією і братським монастирем, учений не включив до групи джерел про матеріальний стан закладу освіти. На його думку, джерело, котре дотепер розуміли лише в «буквальному сенсі», слід помістити в групу документів про щорічну виплату Київській академії 200 рублів із військового гетьманського скарбу. Тому, за словами М. Петрова, цей документ після розміщення в іншу групу «втрачає для нас свій оригінальний вигляд і отримує цілковито інший сенс і значення» [736, с. IX–X].

Звісно, професор усвідомлював можливу інформаційну непов'язаність певного типу джерел. Саме тому у передмові до першого тому АКДА-II він зазначив: «... У тих випадках, коли певні документи не доповнюють і не пояснюють себе взаємно, ми старалися оснастити їх пояснювальними передмовами чи післямовами і підстроковими примітками» (курсив наш. –

Авт.) [736, с. X]. Мета пояснень, звісно, полягала в обґрунтуванні належності таких джерел до певного тематичного типу документів. Мабуть, учений зрозумів недосконалість подібної тематичної типологізації джерел, зміст яких давав можливість умістити їх одразу в декілька груп документів. Можливо, тому при укладанні другого тому АКДА-II М. Петров уже не об'єднував документи в групи під певним номером [737, с. IV].

Типологізаційний аналіз джерел виявляв і М. Маккавейський. Будучи фахівцем з пасторології, він у 1910 р. аналізував послання ростовського митрополита Димитрія (Туптала) «Про пастирство духовних пастирів» (початок XVIII ст.). Відзначивши його педагогічний зміст, учений зарахував джерело до класичних східних древньоотцівських творинь цього роду та виділив такі типові ознаки: «ідеальний підйом високо-християнської думки»; «благочинного почуття»; такий же метод аналізу питання і прийом обґрунтування положень, що розвиваються св. Писанням з широким використанням старозавітніх і переважно пророчих місць; часті посилання на св. Івана Золотоуста [612, с. 61–62].

На потребі класифікації джерел, особливо при формуванні хрестоматій з історії педагогіки, наголошував А. Готалов-Готліб (1927). Він пропонував ділити джерела за провідними напрямками, ідеями, методологією, генезою і динамікою [256, с. 279]. На жаль, учений не пояснив принципи такої класифікації, передовсім за генезою та динамікою. У наступних працях він використовував класифікацію за напрямками та ідеями, коли зарахував педагогічну працю Шалоте (1941) про національне виховання до типових для просвітництва текстів «звернень до нації» [257, с. 87]. Інші радянські вчені класифікували історико-педагогічні джерела переважно за жанрами, політично-ідеологічним, партійним, соціальним, інституційним походженням, часом виникнення тощо.

8. *Репрезентативність джерел.* Найчастіше вчені коротко визначали проблему чи питання, розв'язанню якого може прислужитися зміст документа. Так, М. Лавровський лише окреслював змістові аспекти джерела, немов підводячи читача до його правильного тлумачення. Траплялося, що дослідник вказував на репрезентативність джерела з огляду на соціальне чи посадове становище його автора. Так, у праці про Ніжинську гімназію (1879) професор подає документ – донесення директора гімназії щодо справи про вільнодумство і зауважує: із цим документом слід ознайомитися тому, що він становить зведення всього змісту справи з «погляду начальника закладу» [549, с. 116]. Тож репрезентативність джерела підсилюється наголосом на поінформованості автора. У цьому контексті, але з дещо іншими, не зовсім критичними наголосами, вчений висловив думку і про педагогічні твори Катерини II, як джерела, що мають особливу вагу з огляду на особистість їх авторки – російської імператриці. «Твори Катерини Великої, які торкаються виховання і освіти дітей, – зауважує М. Лавровський, – як за своїм змістом і внутрішнім достоїнством, так і за становищем Автора, представляють важливе і повчальне явище в історико-педагогічній літературі» [545, с. 5].

З усієї гами опрацьовуваних джерел до історії освіти та педагогічної думки XVIII–XIX ст. професор М. Лавровський більшу вагу надавав «офіційним документам» – продуктованому владними та освітніми інституціями дипломатарієві, який, на його переконання, здатен представити більш певні і повніші відомості. Пишучи про одного з перших ректорів Харківського університету А. Стойковича (1871), він декларував упевненість у своїх твердженнях: «Ми впевнені, – і наша впевненість ґрунтується на офіційних документах...» [542, с. 218]. Ведучи дискусію щодо деяких аспектів початкової історії цього ж університету з автором статті у «Вестнику Европы», котрий підписався «К-ій», М. Лавровський заперечує його думку, що «офіційні видання надзвичайно бідні на матеріал» і навіть припускає, що згаданий автор узагалі жодного разу не заглядав у ці «офіційні матеріали» [543, с. 13, 15]. Натомість В. Василевський (1907), пишучи про протоколи Полтавської гімназії першої половини XIX ст., відзначив «бідність змісту» цих офіційних документів, в яких відсутня інформація навіть про персональний склад учителів, особливості навчальної та виховної роботи згаданого закладу освіти [119, с. 266].

Дещо іншими були погляди вчених на «нетипові» для історії педагогіки джерела. Так, С. Голубев, оповідаючи про такі типи джерел до історії освіти і культури «південно-західної Русі», як гербовники, полемічні твори, панегірики, підручники, судові акти тощо, висловлював свою думку про їх репрезентативність для з'ясування певних питань. Зокрема, про панегірики вчений зазначив таке: «Перебільшення і сервілізм їх, особливо за розглядуваний час, відомі. Ніяк не можна, тому, довіряти цьому реєстру різномірних чеснот і достоїнств, який зазвичай виготовляється послужливою рукою панегіриста для свого патрона. Але незважаючи на це, у певних випадках, й подібні панегірики представляють інколи неоціненний матеріал для історика» [240, с. 68]. На доказ цього С. Голубев наводив декілька прикладів придатності панегіриків для історика: саме з панегірика стала відомою точна дата народження П. Могили; підпис С. Почаського під одним із панегіриків 1632 р. свідчить, що він на той час у Лаврській школі займав посаду професора риторики; саме з панегірика стало відомо, що Могилянська колегія у 1631–1632 рр. містилася в Києво-Печерській Лаврі [240, с. 69].

Для С. Голубєва репрезентативність джерела була тісно пов'язаною з його історичним значенням. Розшукуючи джерела до історії заснованої П. Могилою школи в Києво-Печерській Лаврі, вчений натрапив на панегірик «Євхаристіон або вдячність», який студенти лаврської школи піднесли архімандритові з нагоди великодніх свят 1632 р. Панегірик був єдиною відомою на той час літературною пам'яткою Києво-Могилянської колегії за час її знаходження в Лаврі. У ньому в патетичному тоні оповідається, що П. Могила заснував на Русі «Гелікон», в якому є такі науки: граматика, риторика, діалектика, арифметика, музика, геометрія, астрономія, теологія [238, с. 451]. Відтак С. Голубев підсумував: «Сказаним вичерпується все історичне значення зазначеного панегірика, оскільки вірші, що знаходяться в ньому, представляючи спробу у вправлянні віршескладання (при чому зміст завжди приносився у жертву формі) не дають можливості зробити ніяких висновків ні про об'єм, ні про характер викладання перерахованих в Євхаристіоні наук. Але, зрозуміло, цікавим є вже і саме перерахування наук, хоч би й зроблене штучно» (курсив наш. – Авт.) [238, с. 452]. Як бачимо, професор відзначив незначну інформативність (репрезентативність) цього джерела, проте саме вона була тим аспектом, який, на думку С. Голубєва, виявляв історичне значення документа.

Міркування С. Голубєва щодо репрезентативності та значимості джерела особливо рельєфно відбилися у його рецензії на працю Д. Вишневецького, присвячену історії Києво-Могилянської академії першої половини XVIII ст. Учений, ведучи мову про т.зв. представлення, які писали ректори митрополитам про кандидатів, здатних зайняти ту чи ту кафедру, і наголосив, що Д. Вишневецький мінімально звузив значення цих актів як джерел для визначення складу академічного персоналу. Для доказу малоприматності зазначеного типу джерел Д. Вишневецький указав на те, що інколи з декількох кандидатів, які представлялися митрополитові, жоден не визначався ним на певний предмет. С. Голубев з цим погодився, але зауважив: такі джерела мають і дещо стуттєве. «...Що стосується цього джерела (представлень, які робили ректори митрополитам про кандидатів на кафедри), то воно має *суттєву важливість* у тому тільки випадку, якщо при своїх рекомендаціях ректори *вказували*, що певна рекомендована ними особа *перед тим* (тобто в минулому чи минулих роках) *викладала в Академії той чи інший предмет*. Така вказівка дає можливість з точністю робити певні висновки для *попереднього часу* щодо цього питання» (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [241, с. 14]. Тож С. Голубев чудово розумів усю релятивність репрезентативності джерела: навіть з одного й того ж досліджуваного питання, яке складається з певних частин, воно може мати різну вагу для різних складових питань.

Цікавим виявився спосіб характеристики репрезентативності джерела, до якого вдався І. Франко, публікуючи матеріали з історії галицького українського шкільництва за 1801–1848 рр. (1902). Учений зазначив: «Загалом усі ті доступні нам матеріали – розпорядження та куренди дають лише частину образу руського нар. шкільництва, виявляють наміри та погляди правительства та єрархії, нариси, як повинно було бути, подають норми або рами образу, але

не показують нам, як виглядала наша нар.школа на ділі, чим була вона в життю нашого народу під панщиною, який був стан освіти, яке становище вчителів супроти властей і народу, який був персонал тих учителів іт.д. Для відповіді на ці питання маємо в наших матеріалах лиш дуже скупі відомости (в загальних числах шкіл, у конкурсах на вчительські посади, де вказано дотацію вчителя в поодиноких селах, у дисциплінарних судах на поодиноких учителів суджених за різні проступки і т.и.)» [963, с. 174–175]. Таким чином, І. Франко окреслив загальну історичну інформативність джерел, ширше описавши коло питань, які вони не висвітлюють.

Інколи репрезентативність одного джерела характеризувалася за допомогою зіставлення з іншим документом подібного характеру і змісту. Так, зокрема, вчинив Д. Багалій при аналізі опублікованої широкої автобіографії М. Костомарова (1910). Учений зіставив її з двома іншими – коротшими – автобіографіями історика і виявив у них такі факти, про які не було й слова в розширеному документі [58, с. 420]. М. Маккавейський, досліджуючи виховання у давніх євреїв (1901), узяв за джерело св. Письмо – Старий Заповіт та порівняв наведені в ньому закони Мойсея з іншими законами давніх народів: Лікурга у Спарті та Солона в Афінах. Зауважив передовсім зовнішню відмінність: в законі Мойсея не було спеціальних розділів чи глав, які б присвячувалися питанням виховання єврейських дітей, натомість в обох державах давньої Греції помітне місце в законодавстві було відведено виховній справі [615, с. 123].

Ведучи мову про таке джерело як «Притчі Соломона», М. Маккавейський охарактеризував його як «досить широкий кодекс порад і настанов загального морально-практичного характеру», а відтак стисло окреслив змістові аспекти джерела: «Тут поміщені уроки, які складають плід глибокого особистого життєвого досвіду авторів книги і багатовікових традицій народу, які мають велику виховну цінність не тільки для незрілої юності, але і для дорослої людини» [615, с. 125]. У цій лаконічній дескрипції репрезентативності джерела помітні авторські номінації упривненого змісту («уроки»), герменевтичні експлікації когнітивної та мотиваційної складових («плід глибокого життєвого досвіду авторів книги і багатовікових традицій народу»), а також педагогічна оцінка («мають велику виховну цінність») київського професора.

З приводу прохання любачівських міщан щодо впровадження української мови навчання у школі (1827) І. Франко у 1902 р. писав: «Вона («просьба». – Авт.) показує наглядно, як національне почуття будилося у нас наслідком самого тиску абсолютизму та покривдження руського обряду й руської мови» [963, с. 246]. Польський дослідник зі Львова Ф. Кіпа (1910), друкуючи інструкцію А. Чарторийського для директора Кременецького ліцею, обмежився вказівкою на те, що документ подає цікаву думку особи, найскоріше покликаній до оцінки становища в зазначеному закладі освіти [1109, с. 350].

Цікавий, але дещо невинуватий з наукового погляду спосіб характеристики репрезентативності джерела ужив радянський учений М. Миронов (1953) у статті про шкільні підручники Л. Толстого «Азбука» і чотири читанки «Русская книга для чтения» (1872–1875 рр.). Про згадані джерела він подав епістолярний відгук самого Л. Толстого на свій доробок [650, с. 19]. Тож замість власної характеристики джерела дослідник поклався на бачення автора цього джерела.

Радянські вчені репрезентативність джерела іноді окреслювали в політико-ідеологічних тонах. Так, О. Мазуркевич у 1957 р. опублікував лист Р. Роллана до конгресу французьких революційних учительських об'єднань у Бордо. Якоїсь глибокої характеристики листа він не подав, лише патетично зазначив: «В дні, коли імперіалістичні хижаки знову й знову намагаються накинати на шию волюблених народів ярмо колоніалізму, могутній голос Ромена Роллана лунає на захист людей неправої сили і закликає вчительство всього світу виховувати молоде покоління в душі ненависті до рабства й колоніалізму» [601, с. 78]. Подібно, але без пафосу, О. Дзевєрін окреслював репрезентативність однієї зі статей Т. Лубенця 1919 р. як історико-педагогічного джерела. На його думку, стаття цікава тим, що вона показує, як уже в перші роки соціалістичної революції кращі, передові педагоги старого часу ставали на шлях

широї підтримки Комуністичної партії, як вони включалися у боротьбу за творення радянської школи [338, с. 62]. Ідеологічно-методологічний акцент репрезентації помітний у монографії Б. Мітюрова (1968) щодо статуту Львівської братської школи. Він зауважував, що документ не тільки розкриває педагогічні сторони організації роботи школи, але і свідчить про «жорстоку класову боротьбу, яка кипіла всередині братств» [655, с. 128].

У працях українських істориків педагогіки використовувалася й узагальнена репрезентативність масових джерел. Зокрема, М. Гриценко у нарисі історії радянської школи і педагогіки писав, що в офіційних документах царського уряду, міністерства освіти, адміністрації шкільних округів, губернських і повітових шкільних рад майже немає зведених даних про кількісний і якісний склад учителів в школах України, і зовсім немає даних, які характеризували б умови життя та праці учителів народних шкіл. Але до таких репрезентативних джерел він зарахував праці В. Леніна, Н. Крупської, О. Горького, А. Чехова, українських письменників Т. Шевченка, І. Франка, П. Грабовського, А. Тесленка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Х. Алчевської, С. Васильченка, О. Кобилянської, В. Стефаника та інших, а також більшовицьку пресу, листівки та інші документи більшовицьких організацій, спогади старих учителів [315, с. 55].

Отже, українські вчені в історико-педагогічному наративі середини XIX – початку XX ст. найчастіше використовували такі елементи зовнішньої критики джерел: місцезнаходження, матеріальна основа, мова, датування, часові обставини його появи, авторство, адресованість, класифікація, репрезентативність. Особливостями застосування критики датування була, зокрема, недовіра деяких учених до вже датованих джерел, змалювання археографічної долі джерела, наявності атрибуції джерел високого ступеня достовірності і приблизної, типологізація джерела переважно за принципом жанрової належності, використання коротких характеристик репрезентативності джерела, розуміння релятивності репрезентативності джерела, яке навіть щодо певного досліджуваного питання може мати різну вагу для різних складових питання, застосування радянськими вченими узагальненої репрезентативності масових джерел, окреслення її в політико-ідеологічних тонах.

Джерело: Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. С. 402–425.

Додаток К.2.

Механізми використання українськими вченими внутрішньої критики історико-педагогічних джерел

Практика внутрішньої критики джерел в історико-педагогічній науці поступово удосконалювалася. Якщо у 1840-х рр. Й. Міхневич та М. Булгаков здебільшого використовували документи доволі некритично, «виймаючи» з них відомості про минуле без належної верифікації, часто без уваги на позицію автора джерела, пояснювально-риторичний шар документа, то згодом ці підходи змінюються. Ще за два десятиліття до появи герменевтичних студій В. Дільтея в історичній науці, зокрема і вітчизняній, утверджується розуміння необхідності заглиблюватися в текст джерела та критично осмислювати авторську позицію.

Так, М. Лавровський у 1850–1860-х рр. неодноразово згадував у своїх працях про уважне вивчення ним джерел, зокрема говорить про «уважний розгляд» драматичних творів Катерини II як педагогічних джерел [545, с. 7], застосовує поняття «уважно вдивляючись» [545, с. 102], «уважне читання» [542, с. 218], «Я уважно переглянув...» [543, с. 20], «уважний перегляд» [549, с. 19]. «*Уважно переглянувши* (курсив наш. – Авт.) всі справи за перший період Харківського

університету (1805–1817 рр.) і всі журнали ради на латинській мові, ми рішуче не знайшли вказівок, які б могли виправдати відзив Роммеля» [542, с. 223], – писав учений про свій підхід до історичних джерел. Цим він, з одного боку, надав вагомості виокремленій з них інформації і власним висновкам, з іншого – вказував на загальногерменевтичний принцип проникнення у текст – уважне читання останнього. Дослідницька позиція М. Лавровського щодо потреби проникати-заглиблюватися у зміст джерела непрямо задекларована також у праці про педагогічні твори Катерини II: «*Вникаючи в зміст* Записок, ми помічаємо в ньому...» (курсив наш. – Авт.) [549, с. 164]. Пишучи ж про К.-Я. Ербена, дослідник підкреслив: «Ніхто із сучасних вчених не міг краще за нього (К.-Я. Ербена. – Авт.) відчутти (рос. «прочувствовать». – Авт.) поезію «Слова [о полку Ігоревім]» і знайти в своїй мові кращі засоби для її вираження» [546, с. 18]. Оце «прочувствовать» М. Лавровський схоже сприймав як один із важливих герменевтичних принципів (заглибитися в текст, відчутти емоцію-думку автора твору і ретранслювати її).

Крім цього, вчений відзначав потребу безпристрасної, незаангажованої, водночас «здорової» (заснованої на здоровому глузді) історичної критики. Ведучи мову про працю В. Татищева, зокрема ті моменти, що пов'язані з історією освіти в давній Русі, М. Лавровський зазначив: «Нерозсудливо було б, звичайно, стверджувати безумовну віру до всього, про що говорить Татищев, але здорова і безпристрасна історична критика, не обмежуючись загальними місцями, може і повинна відділити в цій праці те, що складає невід'ємне надбання історії, від вигадок...» (курсив наш. – Авт.) [544, с. 43]. У цьому вислові можна побачити тверде переконання вченого у значних можливостях науково-історичної критики.

Цінність внутрішньої критики джерел підкреслював і радянський вчений А. Готалов-Готліб. У 1927 р. він писав: «Якщо історичний документ (джерело) має літературну форму, то він піддається попередньо критичній обробці: встановлюється його справжність, і текст його очищається від сторонніх нашарувань. Тут слід, звичайно, обмовитись, що критична очистка джерела нерідко залишає на ньому сліди суб'єктивних поглядів самого дослідника, але у всякому випадку без попередньої наукової обробки історичний документ має сумнівну цінність» [256, с. 263–264]. Під справжністю, мабуть, слід розуміти адекватність поданих у джерелі відомостей. Її можна встановити завдяки внутрішній критиці (звісно, з урахуванням зовнішньої). Навіть визнавши суб'єктивність ученого при опрацюванні джерела, А. Готалов-Готліб наголошує на потребі «наукової обробки» історичного документа.

Наголосимо на двох особливостях реалізації внутрішньої критики історико-педагогічних джерел вітчизняними істориками педагогіки. Перша полягає у тому, що історики освіти та педагогічної думки *майже не застосовували внутрішню критику до так званих «офіційних» джерел з історії шкільництва*: законодавчих актів, статутів освітніх закладів, звітної документації освітніх органів управління, протоколів засідань педагогічних чи вчених рад тощо. Ці документи, попри їх авторський характер (бо й закони та статuti мають авторів), не викликали сумнівів, особливо якщо вони стосувалися XIX–XX ст. Характерним у цьому ключі є зауваження І. Филипчака, який при написанні історії шкільництва на Лемкіщині (1939) мав справу з «офіційними документами»: курендами, звітами парохів про діяльність шкіл. Навіть коли виникали сумніви у звітній інформації, він розумів її неперифікованість, тому й одного разу зазначив: «Мусимо в це повірити, бо так в екстракті написано» [936, с. 97]. Більш давні «офіційні» документи (наприклад, статuti братських шкіл) могли лише привернути увагу з приводу мови і висловлювань, які слід було розтлумачити.

Сприйняття «офіційних» документів як достовірних джерел помічаємо, наприклад, у працях С. Голубєва, який, до слова, поняття «достовірність» інколи заміняв поняттям «документальність». Так, ведучи мову про список ректорів, префектів і викладачів Києво-Могилянської академії, який був складений в другій половині XVIII ст. (під час ректорства С. Миславського), вчений зазначив: «Хоча список цей, не кажучи вже про суттєві пробіли, переповнений крупнішими помилками і довірливе користування ним може принести (і

принесло) більше шкоди, ніж користі, – тим не менше свідчення, які повідомляються в ньому щодо ректури Ясинського, носять сліди *документальності, а тому і достовірності*» (курсив наш. – Авт.) [237, с. 34–35 прим.]. Ознаки документальності-достовірності (а вчений навів цитату із списку) для С. Голубєва полягали в точному датуванні обрання В. Ясинського на ігуменство в Братському монастирі (що водночас було і ректорством в колегії) – вибраний 13 листопада 1665 р., а 6 січня 1666 р. затверджений єпископом Мефодієм Филимоновичем – містоблюстителем Київської митрополії. Мабуть, усвідомлюючи, що «документальності» зазначеного джерела все ж не вистачає для доведення, учений вдався й до інших джерел. Те, що вже на початку 1666 р. В. Ясинський був ігуменом і ректором, С. Голубєв підтвердив й двома документами: листом київського полковника В. Дворецького до гетьмана І. Брюховецького від 29 лютого 1666 р. і чолобитною київського духовенства до царя від 4 березня 1666 р., де В. Ясинський підписаний як «ректор і ігумен Брацький» [237, с. 35 прим.].

Друга особливість полягає у доведенні достовірності свідчень історико-педагогічного джерела як *шляхом аналізу лише його змісту, так і шляхом зіставлення змісту цього джерела з іншими джерелами*. Прояви цієї особливості продемонструємо у контексті аналізу механізмів внутрішньої критики історико-педагогічних джерел.

Аналізуючи історичні джерела з метою виокремлення правдивої інформації, дослідники історії педагогіки здебільшого використовували такі *механізми внутрішньої критики*:

1. *Визначення достовірності джерела через вказівку на специфіку його виникнення*. Зокрема М. Лавровський, характеризуючи спогади колишнього студента Харківського університету Т. Селіванова, зауважив, що це хоч і меморії літньої людини, але вони не писалися для широкої публіки і не призначалися для оприлюднення [543, с. 26–27]. По суті, наголошуючи на тому, що спогади записували не для публіки, дослідник намагався акцентувати на їхній незаангажованості, об'єктивності, а відтак і достовірності. Насправді ця теза не робить джерело надійнішим, тому що, навіть пишучи для себе, не для оприлюднення, сумлінний вчений чи людина, не пов'язана з наукою, може прикрасити дійсність.

Прикладом некоректності внутрішньої критики джерела, яка спирається не лише на факт поінформованості його автора, можна назвати міркування А. Хаїта (1936), який цитував спогади одного з колишніх студентів Харківського університету середини XIX ст. Де-Пуле про розумову тишу, посередність і духовну убогість, які в той час стали вважатися за ідеал. Учений наводив текст без аналізу змісту, а достовірність документа підсилював лише словами: «Так писали сучасники» [985, с. 30]. Тож лише тому, що певні міркування висловлювали сучасники, дослідник уважав їх опис об'єктивним.

2. *Визначення достовірності джерела й джерельної інформації через аналіз можливостей автора адекватно відобразити дійсність*. Так, А. Андрохівич у праці про «руський інститут» Львівського університету (1922) вів мову про достовірність спогадів І. Гарасевича. Попи те, що вони були написані і опубліковані на схилі віку автора (у «Зорі Галицькій» 1851), вчений надає їм достовірності, вказуючи, що ще семирічним хлопчиком І. Гарасевич бачив відкриття «*Studium ruthenum*», потім навчався на «латинських студіях», але зустрічався зі студентами й «українських студій», у 1803–1807 рр. був професором догматики в тому ж інституті. «Тому сміло можемо вважати його майже самовидцем початків *studii rutheni* і не маємо причини не вірити його словам» [23, т. СХХХІІ, с. 195], – підсумував А. Андрохівич.

Подібно М. Возняк у 1936 р. подав характеристику стану руського шкільництва другої половини XVI ст. на основі опису свідка – протестантського письменника П. Одербона 1581 р. Останній, зокрема, залишив таку дескрипцію: «Русини мають завжди при церквах школи; тут тридцятилітній молодик учить дітей перших початків письма; їх азбука дуже подібна до давньої грецької. Катехизму не вчать ніякого, а подають дітям лиш молитви до Пресв. Діви й св. Миколая, написані в книгах; а втім учаться апостольського символу, дещо зміненого. Потому йдуть псалми Давида, що їх уживають і вдень, і вночі» [162, с. 129]. Достовірність цього свідчення М. Возняк доводив вказівкою на обізнаність автора джерела зі станом справ,

про які писав. За його словами, П. Одербон був пастором Ковна, а отже, знав життя місцевого люду, крім того, їздив до Вільна (де був присутній на богослужінні митрополита О. Дівочки), тож бачив дорогою життя руського народу [162, с. 129].

3. *Визначення достовірності джерела й джерельної інформації через аналіз мотивів автора.* Серед численних прикладів такої критики вкажемо й на здійснений М. Лавровським в одному з наративів (1854) аналіз літописних повідомлень про заснування шкіл у Київській Русі. Учений власне взяв до уваги два повідомлення: 1) про князя Володимира, який зібрав боярських дітей на книжну науку; 2) про князя Ярослава, котрий приблизно 1030 року в Новгороді зібрав на навчання 300 дітей бояр і старост. Одразу ж відзначив, що ці згадки мають різний ступінь достовірності, але висловив упевненість у безсумнівності першої, оскільки вона зустрічається у всіх списках усіх літописів [544, с. 20]. Друге повідомлення є лише у трьох списках Софійського літопису XV–XVI ст., звідки воно було переписано до Никонівського літопису XVII ст. В одному зі списків Софійського літопису згадка про заснування Ярославом Новгородської школи є на полях тексту (в інших двох – у самому тексті). Жоден інший літопис про цю школу нічого не говорить, зокрема і Новгородський літопис [544, с. 22–23].

При цьому М. Лавровський все ж відкинув сумніви у достовірності й цього запису й навів такі аргументи: 1) укладач першого списку Софійського літопису зовсім не мав і не міг мати мотивів вигадувати подібну подію і записав її, очевидно, запозичивши з якогось давнішого списку, який до нас не дійшов; 2) сам характер повідомлення – короткий, простий і неочікуваний – свідчить, що автор сам не знаходив у ньому особливої ваги і помістив наче випадково між іншими подіями (коли б подія була вигадана з певною метою, то згадка у літописі зайняла б більше місця); 3) відсутність цієї згадки в новгородських літописах пояснюється тим, що в той час у Новгороді складалося декілька літописів різними особами, які неоднозначно дивилися на історичні події (бо суздальські і київські літописці, наприклад, по-різному оцінювали одних і тих же князів), тож відмінні оцінки й погляди могли бути і в новгородських літописців щодо школи – одні згадали, і ці літописні свідчення до нас не дійшли, але дійшли до автора Софійського літопису, інші – не згадали і ці свідчення до нас дійшли (а в Новгородських літописах і щодо Ярослава були різні підходи: в одних описувалися його дії, в інших – ні); 4) на Соборі духовенства 1551 р. згадувалося те, що у Новгороді з давніх часів була школа [544, с. 23–26]. Власне у цьому прикладі бачимо застосування вченим *аналітичної та синтетичної критики*. Перші дві тези спрямовані на спростування можливої авторської вигаданості описуваної події, третя – на зародження думки про існування повідомлення про подію у раніших джерелах, які до нашого часу просто не дійшли, а четверте – на підкріплення думки про існування навчальних закладів у Новгороді загалом і водночас закладення інтенційного уявлення про існування, зокрема, й Ярославової школи у цьому загалі. На нашу думку, всі чотири складові цього пояснення мають проблеми з доказовістю і викликають сумніви. Проте М. Лавровський уважав згадку в Софійському літописі про закладення Ярославом школи в Новгороді достовірною.

Увага до психології історичних діячів – авторів джерел – була одним із важливих способів визначення їхніх мотивів істориками педагогіки. Як приклад наведемо рецензію М. Петрова на дисертацію Д. Вишневецького, присвячену історії Київської академії першої половини XVIII ст. Особливу увагу вчений присвятив листові Ф. Прокоповича до київського митрополита Р. Заборовського 1736 р., у якому той дорікає Братському монастиреві за погане ведення господарства. М. Петров, очевидно, вважав, що не слід прямолінійно розуміти критику Прокоповича, з огляду на історичні та біографічні обставини. На той час київський митрополит Р. Заборовський звернувся до Синоду, щоб виклопотати дозвіл на відновлення грошових виплат із військового гетьманського скарбу на Київську академію, котрі надавалися до 1722 р., коли російський уряд розпорядився, щоб кошти з гетьманського скарбу йшли лише на військові потреби. Як президент Синоду, Ф. Прокопович, на думку М. Петрова, не хотів плисти проти

урядової течії, а тому написав листа-відповідь Р. Заборовському, в якому відмовив у задоволенні прохання митрополита, але мотивував це не власним небажанням вкотре клопотатися перед урядом (та ще й у роки «біронівщини»), а іншими причинами – начебто поганим веденням господарства Братського монастиря, при якому діяла Київська академія. Професор наголосив, що господарство монастиря, а відтак й закладу освіти, було кепським, але через «історичні обставини», а не погане господарювання. Тому й зауважив Д. Вишневецькому, що той «вірить щирості листа Ф. Прокоповича і не розуміє справжнього його значення і сенсу» [668, с. 83–84]. По суті, М. Петров показав молодому колезі, як слід зважати на соціальне становище автора джерела, його посадові обов'язки й пов'язані з ними мотиви, а відтак інтерпретувати висловлену ним думку, знаходити поза нею інші стимули, ніж ті, які прямо декларувалися.

Цікавим є спосіб визначення достовірності джерельної інформації з огляду на мотиви одного з авторів, який продемонстрував С. Голубев. В одній із праць (1907) він подав спогади І. Тимковського, що навчався в Києво-Могилянській академії з 1785 р., але написав свої меморії через кілька десятиліть після цього (уперше опубліковані 1852 р.). Колишній студент академії, зокрема, згадував про наслідки пожежі 1780 р., яка завдала значної шкоди будівлі та бібліотеці навчального закладу. Один із опонентів С. Голубєва Ф. Тітов зауважив, що І. Тимковський не був свідком пожежі 1780 р., а тому його спогади не становлять великої цінності. С. Голубев це заперечував, стверджуючи, що І. Тимковський, хоч і не був присутнім під час пожежі, але *«добре був поінформований (і це цілком природньо) про зазначену пожежу і її наслідки*. Мова Тимковського про це так ясна і визначена, що сумнівів не збуджує» (виділено С. Голубєвим. – Авт.) [244, с. 61].

Професор С. Голубев пішов далі, зіставивши два документи, у яких мовилося про одну й ту ж подію: 1) згадані свідчення колишнього студента Києво-Могилянської академії І. Тимковського про пожежу в бібліотеці 1780 р. і стан книг після неї (на 1785); 2) свідчення ректора академії, який писав до властей про пожежу майже одразу після неї. Учений відкинув думку про те, що потрібно надати перевагу свідченню ректора, а не спогадам экс-студента. «Я надав би перевагу свідченню першого (тобто спогадам І. Тимковського. – Авт.), як ясному і визначенішому, перед свідченням другого (тобто ректора академії. – Авт.) ... Чому? – Та тому, що при двох суперечливих показах я, при наявних даних, поставився б до показання ректора Академії з деякою недовірою, і для цієї недовіри мав би деяку підставу. Підстава ця – загальнолюдська слабкість перебільшувати розміри біди у сподіванні отримати найбільшу допомогу» [244, с. 61]. Для вченого свідчення ректора хибують перебільшенням розмірів біди, а свідчення І. Тимковського, який не був заангажованим у цій справі, більш відповідають дійсності.

У радянській історико-педагогічній науці особливо посилилася увага до соціального становища авторів історико-педагогічних джерел, а відтак до їх соціальних, класових мотивів. Свідчення (особливо спогади) авторів, які начебто перебували на класово ворожих позиціях, одразу зараховувалися до ненадійних, сумнівних або й до недостовірних. Щоправда, траплялися й зворотні випадки, коли свідчення «класового ворога» сприймалося за правду. Так, О. Назаревський у статті, присвяченій історії вищої жіночої освіти в Україні (1927), вів мову про Вищі жіночі курси у Києві в 1870–1880-х рр. та аналізував свідчення кількох джерел (зокрема, періодичних видань) про начебто аморальність курсисток. На противагу їм учений навів лист куратора Київського шкільного округу генерала П. Антоновича, який заперечував зазначені свідчення, трактуючи їх, як наклеп. При цьому О. Назаревський підкреслив, що П. Антонович не мав симпатій до жіночих курсів і навіть прагнув закрити їх [675, с. 114–115]. Цією вказівкою дослідник усував можливі зауваження до тверджень П. Антоновича як заангажованих, бо уже те, що він мав ворожі наміри до Вищих жіночих курсів, але при цьому захистив курсисток від наклепів, мало свідчити про достовірність його слів.

У праці С. Томашівського, присвяченій історії Бережанської гімназії (1906), бачимо приклад визнання недостовірними свідчень автора джерела. Йдеться про таємну кваліфікацію

вчителів збаразької гімназії, написану префектом Е. Ковачем і надіслану вищій краєвій владі у 1804 р. У цьому документі з усього грона педагогів автор позитивно охарактеризував лише двох (учителів інфіми та граматики), а іншим дав негативну оцінку [1130, s. 66–67]. С. Томашівський поставив під сумнів достовірність джерела: «Коли б так було в дійсності, як написав тогочасний префект Ковач, то було б дуже сумним. При ближчому однак розгляді і порівнянню з іншими відомостями мусимо ці *notitiae secretae* назвати якщо не витворами якоїсь бридкої злостивості префекта, то в кожному разі дуже пересоленими» [1130, s. 67]. Учений поставив під сумнів «вірогідність свідцтва» префекта, бо знайшов про нього чимало інформації з інших джерел: Е. Ковач за весь час своєї префектури (1789–1810) провадив «тяглу війну з вчителями, принаймні з деякими з них» і вже за це у 1792 р. мав бути переведений до Самбора. Особливо завзята боротьба йшла між ним та учителем А. Сулішевським, якого у своєму документі найбільш негативно характеризував Е. Ковач. Відтак С. Томашівський описав зміст конфлікту між ними, додавши, що непорозуміння особливо загострилися у 1804 р., коли власне й було вислано ці «секретні нотати» до органів влади [1130, s. 67]. Тож саме мотиви автора джерела дали підстави зробити висновок про достовірність його свідчень.

На жаль, прикладів визнання недостовірності певних джерел не так вже й багато, з огляду на те, що дослідники минулого освіти та педагогічної думки не часто вмонтовували в свої наративи описи саме негаційних джерелознавчих процедур. Зазвичай свідчення джерела вони відкидали ще на етапі підготовки до написання праці, не переймаючись додатковими поясненнями у тексті наукової праці.

4. Встановлення достовірності через підтвердження інформації одного джерела свідченнями іншого, пов'язаного з попереднім локаційно, хронологічно, тематично та ідейно. Зокрема, М. Лавровський, говорячи про спогади екс-професора Харківського університету Роммеля, відзначив, що свідчення, «...як загалом повідомлювані мемуарами, вимагають в кожному даному випадку ретельної перевірки» [543, с. 3]. Спогади Роммеля він верифікував за допомогою спогадів колишнього студента цього ж навчального закладу Т. Селіванова. Схоже діяв і Д. Багалій. Описуючи просвітницьку діяльність слобідського дяча о. Василя Фотієва, він зазначив, що з священником трапилося лихо (ув'язнення) в часи царювання Павла І. При цьому навів два задокументовані джерела – розповідь сучасника і спогади харківських старожилів. «Обидва джерела, розходячись в деталях, загалом підтверджують і доповнюють один одного» [44, с. 24], – зауважив професор. Далі переказав джерела і, зрештою, зіставив їх. Учений звернув увагу на те, що в обох документах, по-перше, згадуються історичні особи (наприклад, харківський єпископ Х. Сулима), по-друге, фіксуються тогочасні історичні події загальнодержавного характеру (зокрема те, що Олександр І вступив на престол 12.03.1801 р., тобто якраз біля Пасхи, а це зазначалося в одному з джерел), по-третє, існують розбіжності в деталях і хронології, але водночас дослідник пояснив кожен з них як лише можливу. Відтак Д. Багалій зробив висновок, що подія й справді відбулася [44, с. 24–29].

Прикладом встановлення факту (датування події) на основі внутрішньої критики джерела через зіставлення з іншими документами є здійснене С. Голубевим уточнення часу ректорства в Києво-Могилянській школі відомого освітнього діяча першої половини XVII ст. І. Трофимовича-Козловського. Чимало дослідників вважали, що він був ректором ще на 1635 р., коли його прізвище згадано в «Патериконі». С. Голубев навів витяг із «Патерикона» 1635 р., в якому польською мовою йшлося про те, що у 1633 р. П. Могила послав за сакрою до царгородського патріарха о. І. Трофимовича – на той час ректора київських шкіл. Відтак учений стверджував, що у 1635 р., коли писався «Патерикон», І. Трофимович уже не був ректором. При цьому передбачив зауваження можливих опонентів з приводу того, що слова «*na ten czas*» мають dvojake значення і можуть перекладатися і «в той час», і в «цей час». Але, на його думку, потрібно дотримуватися першого із вказаних значень цих слів з таких міркувань: по-перше, у протилежному випадку вийшла б «нескладиця», адже І. Трофимович відправився до патріарха за сакрою для П. Могили у 1633 р., і коли б на 1635 р. він продовжував бути ректором, то автор

«Патерикону» не міг вживати слова «на той час» через недоцільність (він, на переконання С. Голубева, написав би просто, що І. Трофимович – ректор); по-друге, в трактаті «Тератургима» А. Кальнофойського, який почали друкувати 1637 р., серед осіб, які відбирали в уніатів собор Св. Софії у 1633 р., згаданий І. Трофимович – «на той час Колегії Могилянської в Києві Ректор, зараз ігумен монастиря св. ієрарха Миколая Пустинного...» [242, с. 601]. Звідси вчений зробив остаточний висновок, який вважав фактом: у 1633 р. І. Трофимович-Козловський був ректором, а в 1635–1637 р. – ні.

У вже згадуваній праці з історії Бережанської гімназії (1906) С. Томашівський використав такий же підхід. Оцінку вчителям, яку давав у звітах префект гімназії А. Сулішевський у першій половині XIX ст., дослідник не піддав сумніву, зауваживши, що «сторонничості цьому префектові приписати важко». Проте акцентував не так на чесності автора джерел, які вчений цитував, а на зіставленні з іншими документами, зазначаючи: «акти підтверджують таку характеристику» [1130, s. 69].

5. *Встановлення факту на основі критики змісту одного джерела через задіявання логіко-гносеологічних процедур.* Знову ж наведемо як приклад аналіз С. Голубева, спрямований на встановлення часу, коли у Києві відбулися заворушення православних киян проти Лаврської школи. Раніше цю подію датували 1634 або 1635 рр. Джерелом такого датування був «Exegesis» – трактат на захист київських шкіл, що був виданий власне у 1635 р. У ньому й описувалася ця подія, причому так, наче відбулася нещодавно. Але С. Голубев доводив інше, причому на основі цього ж джерела. Беручи за основу надруковане в «Exegesis» повідомлення С. Косова, він подав його повністю, а відтак зауважив: «І прямі вказівки в приведеному місці, і міркування, які безпосередньо витікають з нього, не дають ні найменшої підстави відсувати описуване тут обурення киян проти могилянської колегії далі за осінь 1631 року» [238, с. 438].

Для підтвердження своєї думки він навів такі аргументи. По-перше, С. Косов приурочив цю подію до того часу, коли він разом з іншими вчителями нововідкритої школи щойно прибув до Києва. Він прямо говорить, що події відбулися в той час, коли вони під захистом «святих стражів» (С. Косов натякає на Лавру, де були поховані святі «угодники») застосували *primus Minervae munus* (перший обов'язок служіння Мінерві). У цьому твердженні, на переконання С. Голубева, є дві вказівки на дати: а) під «покровом» Лаври колегія була один рік, а потім (з 1632) переїхала до братського монастиря, а тому у 1635 р. С. Косову не було потреби говорити, що незадоволення киян могилянською школою відбулося тоді, коли вони перебували під захистом «святих стражів»; б) латинський вислів вказує, що С. Косов та його колеги лише приступили до навчання (виконували перший обов'язок служіння науці). По-друге, С. Косов у цьому документі проводить різку межу між тим тривожним становищем могилянської школи, коли вони застосували *primus Minervae munus*, і сучасним для «Exegesis» становищем, коли «серця всіх просвітилися» і київські обивателі з охотою наповнювали «Аполонові житниці»-школи своїми дітьми як мурахами. Коли б виступи киян проти Могилянської колегії були в 1635 р., або навіть у 1634 р., то невже її наставники протягом кількох місяців могли настільки заслужити любов киян, щоб ті почали своїх синів посилати до цих шкіл [238, с. 438–439]. По-третє, якщо визнати, що кияни мали намір громити Київську колегію у 1634–1635 рр. (тобто через три-чотири роки її існування), то видається дивним, як це могло статися на той час, коли П. Могила своєю енергійною діяльністю на користь православ'я під час сеймів 1632–1634 рр. заслужив загальну прихильність «південно-руського народу» і за свої заслуги був вшанований обранням у сан митрополита [238, с. 439]. Як бачимо, третій аргумент не ґрунтується на джерелі, – він позаджерельний, але дедуктивно-логічний.

Інший приклад знаходимо в одній із праць М. Маккавейського (1897), де учений цитував ранньохристиянського письменника Тертуліана, наводив його опис життя вчителя-християнина, котрий, попри все, змушений був брати участь у язичницьких обрядах, жертвувати гроші Мінерві, викладати язичницьку літературу, розповідати про язичницьких богів, а тому такий учитель був близьким до ідолопоклонства. Проте професор закликав

ставитися обережно до міркувань Тертуліана: «Цю думку церковного письменника, який достатньо відомий крайністю суджень з багатьох питань, звичайно, не можна вважати, у такій формі, загальною думкою всіх християн того часу; але вказана ним особливість становища сучасного шкільного вчителя, – близька дотичність останнього зі світом язичницьким, незворотна для нього через сам порядок речей, – не може підлягати сумніву» [610, с. 57]. М. Маккавейський, отже, розрізняв власну думку Тертуліана, яка була обтяжена консервативною оцінкою (щодо зарахування таких учителів-християн до ідолопоклонців), і його описові твердження (про вимушені язичницькі релігійні практики таких дидакалів), щодо котрих дослідник не висловлював жодних сумнівів, по суті, вважав їх адекватним відображенням минулої реальності.

Прикладом задіяваної внутрішньої критики слугує використовуваний ученим спосіб робити висновки на основі малоінформативних джерел. Так, у праці про виховання у давніх євреїв він навів три цитати з Второзаконня, в яких йдеться про потребу навчати дітей закону, розповідати їм про те, що Бог зробив для народу Ізраїля (вивів з єгипетського рабства), не забувати про це самому і переповідати «синам своїм і сином синів своїх» [615, с. 123]. Аналізуючи їх зміст, М. Маккавейський спочатку констатував малу інформативність джерела: ці вказівки законодавця є недостатніми для того, щоб на їх основі робити «якісь широкі висновки, малювати картину, як велася виховна справа в епоху Мойсея: ніяких даних для цього в законодавстві Мойсєєвому ми не маємо» [615, с. 124]. Але попри це вказав: цих «небагатьох слів є достатньо для того, щоб з упевненістю сказати, що в програму давньо-єврейського виховання обов'язково повинно було входити наставляння вихованців в законі, ознайомлення їх із релігійними основами життя Ізраїля. Щобільше: на основі вищенаведених слів Мойсея ми знаходимо можливим висновувати, що саме цей елемент, релігійний, складав найголовнішу, найсуттєвішу частину виховання єврейського юнака, що порівняно з ним усе інше займало другорядне, службове місце» [615, с. 124]. Тобто попри вузьку текстуальність, учений усе ж виокремив найбільш суттєву інформацію, на основі якої можна було дедуктивним шляхом будувати характеристику засад виховання давніх євреїв.

Доволі простий, але цікавий за своєю логікою спосіб видобутку адекватної інформації з одного джерела продемонструвала О. Водолажченко у праці про деякі аспекти історії Харківського колегіуму XVIII ст. (1927). Дослідниця використала інструкцію для інспекторів, які відповідали за учнів, що мешкали на приватних квартирах. З документа вона використала норми, які забороняли інспекторам ображати несмішливими прізвиськами учнів, зобов'язували не називати їх «каналіями, бестіями, сучими синами» тощо, не бити учнів по щоках і по спині, за волосся не рвати, не штрикати в очі, зуби і груди, також по руках палицею не бити або товстою палею так, щоб вона від удару розбилася, «як це роблять запальні». Відтак дослідниця зробила висновок: «З цього видно, як жилося учням на приватних квартирах» [149, с. 117]. Авторка, отже, застосувала звичайну дедукцію: оскільки про насильство згадувалося в інструкції, причому з детальним описом способів сварок і бійок, значить такі випадки бували.

6. *Критика педагогічних поглядів автора джерела, спрямована на виявлення його результативності та/або помилок його аналізу.* Такий різновид внутрішньої критики притаманний лише для педагогічної та історико-педагогічної науки, а його специфіка полягає не у встановленні адекватного до дійсності факту, а у виявленні коректності пропонованих автором педагогічних ідей щодо цілей змісту, форм засобів і методів навчання та виховання. Звісно, аналіз педагогічних ідей минулого здійснюється дослідником на основі своїх, порівняно сучасних педагогічних знань і уподобань, світоглядно-ціннісних переконань, філософських систем та політико-ідеологічних доктрин, соціального замовлення, власного професійного досвіду педагога і вченого. Тож критика дослідником педагогічних поглядів автора джерела несе на собі відбиток суб'єктивності, заангажованості та модернізаційного презентизму. В умовах такої критики історик педагогіки не лише аналізує погляди автора педагогічного джерела, але передусім виявляє свої.

Як приклад такої критики джерела наведемо міркування М. Миронова у рецензії на працю М. Ніжинського, присвячену педагогічним поглядам А. Макаренка (1958). Погодившись з багатьма елементами аналізу М. Ніжинським поглядів зазначеного педагога, вчений зосередився на недоліках, серед яких вказав на «недостатньо критичний підхід до педагогічної спадщини А. С. Макаренка». «Хоч заслуги останнього перед радянською педагогікою дуже великі, – писав М. Миронов, – проте не можна вважати всі його твердження абсолютно вірними. Звичайно, у популярних статтях або лекціях нема потреби показувати окремі помилкові місця у його творах або наголошувати на них. Але в докладній монографії, де подається глибокий аналіз всієї педагогічної спадщини Макаренка, необхідно було чітко вказати, що в ній підтверджено дальшим розвитком радянської педагогіки і практичним досвідом комуністичного виховання, а що відпало, не витримавши перевірки часом. Адже саме такого підходу до оцінки творів, написаних в інших історичних умовах, вимагають від нас ленінські вказівки про критичне використання культурної спадщини» [652, с. 84]. На думку рецензента, відмовитися від критичного підходу до спадщини А. Макаренка, намагатися будь-що виправдати кожне його, навіть сумнівне твердження – це означає свідомо або мимоволі ставати на шлях догматичного, авторитарного підходу до цієї спадщини [652, с. 84].

Він дорікав М. Ніжинському за те, що той навів «деякі неясні, сумнівні твердження Макаренка», зокрема про те, що «психологія повинна стати не основою педагогіки, а продовженням її в процесі реалізації педагогічного закону», що «основою нової російської школи повинна стати не праця-робота, а праця-турбота», що повинно мати місце «цілковите зречення думки, ніби для хорошої школи потрібні передусім хороші методи в стінах класу». М. Ніжинський указав лише на те, що не всі ці твердження безперечні, але А. Макаренко серйозно замислювався над шляхами педагогіки та намагався по-своєму їх розв'язувати. М. Миронов вважав, що М. Ніжинський визнавав суперечність цих висловів, але все ж підводив до думки про їхню правильність, бо ж вони начебто відображають своєрідне розв'язання А. Макаренко найважливіших педагогічних питань [652, с. 84]. До слова, пізніше й М. Гриценко, цитуючи «Особисту справу студента А. Макаренка», визнав неправильним твердження про перебудову російської школи так, щоб її основою стала не «праця-робота», а «праця-турбота» [315, арк. 499].

М. Миронов не погоджувався з абсолютизуванням вимоги А. Макаренка до педагогів «не цікавитися минулим наших дітей» і дорікав М. Ніжинському за наведення цієї вимоги без жодних застережень (як «тверде правило»), співчутливе цитування заяви радянського педагога: «Мені вдалося добитися того, що нам навіть справ і характеристик не присилають» [652, с. 84]. Сам М. Миронов заперечував таку думку А. Макаренка, наголошуючи, що кожен радянський педагог, «який мислить як діалектик-матеріаліст», звик розглядати явища не ізольовано, а в їх розвитку і зв'язку з іншими, які їх обумовили, що цілком виправданим є вимога радянської педагогіки про необхідність для вчителя знати попередній життєвий шлях вихованця; для цього слід використовувати особові справи та характеристики, встановлені органами Міністерства освіти [652, с. 84].

Крім того, М. Миронов дорікав М. Ніжинському за схвальне цитування твердження А. Макаренка, нібито «для виховання будівника-більшовика і переконаного буржуазного діяча часто-густо може згодитись один і той же список прийомів, як вимагається однакова цегла, бетон, залізо, дерево і для спорудження храму, і для будівництва робочого клубу». Рецензент підкреслював, що насправді ж педагогічний прийом – не мертвий будівельний матеріал; виховні прийоми радянського педагога якісно відмінні від прийомів буржуазної школи [652, с. 85]. Тож М. Миронов виявив традиційну для радянської новомови дихотомію, згідно з якою радянські методи і прийоми кращі, ніж буржуазні методи.

Зауважимо, що М. Миронов трактував такі думки А. Макаренка як «випадкові обмовки», або «окремі помилкові твердження», не збираючись, звісно, деконструювати його педагогічну систему та утверджений в радянській педагогіці авторитет цього педагога. Водночас дорікав

М. Ніжинському за те, що він «...подекуди не лише солідаризується з подібними твердженнями, а й намагається показати їх як зразок глибокого і творчого підходу» [652, с. 85]. Рецензент критикував М. Ніжинського й за те, що той підтримував деякі помилкові думки А. Макаренка, зокрема про міркування про відсутність «засобів обов'язково порочних» (бо ж М. Ніжинський побачив у цьому глибокий і творчий підхід до цих питань). І М. Миронов одразу риторично запитав: «А як же бути з такими засобами, як биття дітей? Чи не є вони обов'язково порочними?». Таким чином історик педагогіки натякнув на замовчувані відомості про використання у керованих А. Макаренком закладах фізичних покарань вихованців. Загалом в такій підтримці макаренківського релятивізму щодо засобів, методів і прийомів навчання М. Миронов убачав і релятивізм автора. На його думку, М. Ніжинський «...у бажанні підкреслити відносність педагогічних прийомів переходить на позиції релятивізму, який хибує перш за все на те, що саму відносність вважає абсолютною» [652, с. 85].

Характеризуючи використання істориками педагогіки механізмів внутрішньої критики, відзначимо й те, що вони доволі часто не виявляли особливої критичності при використанні авторських джерел. Зокрема, це помітно у деяких творах М. Маккавейського. Так, у праці про К. Ушинського (1896), дослідник піднесено описав студентський етап життя видатного педагога. У примітках він навів спогади про К. Ушинського його студентського товариша Ю. Рехневського [608, с. 10], але без будь-якої критики щодо коректності викладених там оцінок. Учений не врахував, що спогади були написані після смерті К. Ушинського, коли його ім'я стало відомим, тож можливою була певна пієтичність і сублімованість цих меморій, не кажучи вже про притаманну всім авторським джерелам суб'єктивність.

Подібно й Д. Багалій у праці про Г. Сковороду цитував опис філософа його учнем М. Ковалінським, після чого зауважив: «У цих словах учня свого Сковорода виступає перед нами як живий; тут всяка фраза малює нам чи образ його життя, чи моральну фізіономію, чи характер» [43, с. 12]. Бачимо, що тут Д. Багалій не поставився критично до опису М. Ковалінського, який був другом і учнем Г. Сковороди, не допустив сумніву щодо наявності певної суб'єктивності в усіяному оцінці описі, а прийняв усе за істину. А текст джерела вплинув на дослідника так, що описуваного персонажа – Г. Сковороду – він уявив як «живого». Вважаємо це прикладом, коли некритичне ставлення до джерела, поєднане з емпатією та симпатією до персонажа, допускають і навіть сприяють формуванню в уяві автора ідеалізованого образу історичного героя.

Водночас сам Д. Багалій не пробачав слабкої критики джерел іншим авторам. Аналізуючи працю В. Семевського про В. Каразіна, він відзначив недостатню критичність історика: «Суєтливість В. Н. Каразіна неприємно діяла на його сучасників, а враження і відгуки цих останніх не залишилися без впливу на нинішніх дослідників; п. же Семевський довірився їм цілком» [49, с. 570].

З іншого боку, в наративі вчених не завжди упривнювалася аргументація авторів щодо критики джерел. Для прикладу, І. Крип'якевич, досліджуючи деякі аспекти освіти Б. Хмельницького, роздобув виписку з хроніки Тшемешненського монастиря, де на схилі віку перебував учитель Львівської єзуїтської колегії А. Г. Мокрський, який вийшов з ордену єзуїтів і вступив до чину регулярних каноніків. У документі сказано, що А. Г. Мокрський навчав Б. Хмельницького у школах львівської колегії [526, с. 29]. Відстоюючи достовірність джерела і зазначеного свідчення, І. Крип'якевич, визнавши досить пізній час написання хроніки, вважав, що записані в ній біографічні дані про А. Г. Мокрського спираються на якесь раніше джерело, близьке до цього педагога, а тому «нема причини їх відкидати» [526, с. 34]. Як бачимо, учений не навів доказів на користь того, що опрацьоване ним джерело спиралося на інше – більш раннє й достовірніше, а запропонував одразу прийняти («не відкидати») свідчення пізнішого джерела як також доволі вірогідні.

Ще одним проявом некритичного ставлення до джерел був уже згадуваний «міф історичних джерел». До частини джерел учені ставилися як до безумовно достовірних, надаючи

змогу джерелу (чи його автору) «говорити за себе». При аналізі педагогічних творів педагогів минулого такий підхід, звісно, був логічним і виправданим. Якщо автор педагогічного твору писав, наприклад, про необхідність рідномовної освіти, морального виховання чи використання певного підручника, то піддавати сумніву саму наявність цієї думки було нелогічно – вона, вочевидь, корелювала з поглядами автора. Тож історики педагогіки й справді мали підстави давати можливість джерелу «говорити за себе». Для прикладу, у 1909 р. І. Кревецький, рецензуючи публікацію матеріалів до історії шкільництва в Галичині XVIII–XIX ст., зауважив, що вони «розкривають перед нами незвичайно сумний стан нашого народного шкільництва в Галичині» та «малюють незвичайно погані відносини», серед яких розвивалася освіта в краю [518, с. 104]. Віра у здатність джерела «розкривати» і «малювати» помітна і в праці О. Дзеверіна, який опублікувавши одну з невідомих статей А. Макаренка (1958), зазначив: «Зміст її говорить сам за себе» [334, с. 71].

Однак така позиція нерідко й підводила, бо непомітно для дослідників вони свої міркування і узагальнення подавали як «джерельне знання». Так, Г. Іваниця (1926) навів три цитати Г. Сковороди (про природу як матір і вчительку, про вчителя як працівника з народу і для народу, про поширення знання на весь народ [413, с. 19–20]) і зауважив: «Ці цитати, здається, не потребують пояснень. Вони красномовно свідчать про те, що Г. С. Сковорода стояв на ґрунті поступових педагогічних ідей європейської буржуазії того часу» [413, с. 20]. Тож попри твердження про непотрібність пояснень цих міркувань видатного філософа Г. Іваниця усе ж дав їм соціально-ідеологічну характеристику.

Іншою причиною проявів некритичного (навіть, донаукового) ставлення істориків педагогіки до минулого педагогічної думки був вплив ідеологічного доктринерства. Внаслідок цього вчені змушені були без зайвого аналізу приймати твердження ідеологічних авторитетів. Особливо це помітно на прикладі українського історико-педагогічного наративу, який розвивався в радянській Україні. Праці К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, Й. Сталіна, партійних діячів (М. Калініна, С. Кірова, А. Жданова), письменників (О. Горького), які у певних наративах використовувалися власне як історико-педагогічні джерела, дослідники не піддавали внутрішній критиці, не дошукувалися у них помилок та не висловлювали своєї незгоди щодо тих чи тих тверджень. Очевидні недоліки інформативності і достовірності таких джерел замовчувалися.

Ця ж проблема поширювалася і на аналіз партійних та урядових документів щодо освіти, навіть партійної періодики. Зокрема, М. Ніжинський, аналізуючи публікації газети «Іскра» щодо освіти (1950), без будь-яких сумнівів сприймав зазначені там свідчення як істинні. «Із наведених газетою «Іскра» даних видно, що всіма засобами підтримувана центральною владою церква вже забрала в сферу свого впливу не тільки дорослих, а й підростаюче покоління» [687, с. 8], – писав учений. Подібно ставився до матеріалів газети «Правда» В. Ніколаєнко (1962) [691]. Навіть матеріали регіональної радянської періодики не піддавалися сумніву, що бачимо зі статті У. Краглик, де подано розлогі цитати з газет «Червоні Бережани» і «Вільне життя» [515, с. 47]. Ще далі пішов О. Дзеверін, увівши до історико-педагогічного наративу таке джерело, як пропагандистські більшовицькі листівки початку XX ст. (1955). Учений цитував їх як документи, що відображали погляди партії (і «пролетаріату») на питання освіти [336, с. 21, 23], що було цілком виправдано. Однак подекуди він подавав наявну у листівках інформацію як опис дійсного стану речей. Схоже діяла і К. Ятлук (1967), подаючи описи стану шкільництва західноукраїнських земель на основі резолюції I з'їзду комсомолу Західної України у грудні 1931 р., листівок, статей нелегального журналу «Комсомолец західної України» за 1935 р. [1091, с. 20, 26].

Схожого статусу набули й педагогічні наративи Н. Крупської, А. Макаренка, котрим у період сталінщини надано виняткового епістемного авторитету, а відтак їх праці, як історико-педагогічні джерела, одразу отримували імунітет від внутрішньої критики. Навіть літературні твори А. Макаренка часто визнавали достовірними історико-педагогічними джерелами. Зокрема, у 1948 р. М. Луппол художній твір «Педагогічна поема» сприймав за документальний,

говорив про «граничну ширість і простоту» автора, порівнював книгу зі щоденником [587, с. 10]. Щобільше, цей імунітет поширювався і на джерела, які мали слугувати справі звеличення зазначених педагогів. Той же М. Луппол наводив спогади колишнього керівника школи в Крюкові М. Компанцева, экс-директора Полтавського учительського інституту А. Волніна, які знали А. Макаренка, зрештою, й спогади самого Антона Семеновича про свою діяльність [587, с. 7–9]. Дослідник й не намагався проаналізувати ці меморії, сублімованість яких була очевидною й повинна була викликати хоча б зауваження з приводу суб'єктивності джерел. Лише в часі деєсталінізації з'явилися спроби проаналізувати хоча б деякі педагогічні міркування А. Макаренка, що бачимо зі згаданої вище рецензії М. Миронова чи неопублікованої в 1960-х рр. статті В. Сухомлинського [904]. Однак ці спроби не були послідовними й мало сприяли розвитку джерелознавчої аналітики.

Відзначимо, що в українському історико-педагогічному наративі увага до літературних творів письменників як джерела до пізнання їхніх педагогічних поглядів була явищем традиційним. Подібний підхід бачимо ще в працях М. Лавровського (1856) [545] та Г. Житецького (1915) [418]. Згодом він використовувався у дослідженнях, присвячених творчості видатних українських письменників Т. Шевченка, І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки та інших. Проте й тут вчені подекуди допускалися помилки документалізації літературного твору. Так, Г. Паперна, аналізуючи педагогічні погляди І. Франка (1946), вдалася до аналізу його оповідання «Отець-гуморист», де йдеться про вчителя-василіянина о. Телесницького. Дослідниця зауважує: «... той факт, що подібний «педагог» міг працювати цілий рік безкарно, здійснюючи свої патологічні звірства, ... цей факт досить яскраво промовляє за всю шкільну систему, дає нам яскраву характеристику вчительського контингенту того часу» [723, с. 44–45]. Використання Г. Паперною поняття «факт» свідчить, що вона сприйняла літературний опис за достовірні свідчення. Хоча ще І. Франко у своїх статтях застерігав від погляду на його оповідання про шкільні роки як біографічно-документальні нариси.

Отже, українські історики педагогіки зазвичай визнавали цінність внутрішньої критики історико-педагогічних джерел. Застосовуючи внутрішню критику, вони, з одного боку, майже не застосовували внутрішню критику до так званих «офіційних» джерел з історії шкільництва, з іншого – виявляли уміння доводити достовірність свідчень історико-педагогічного джерела як шляхом аналізу лише його змісту, так і шляхом зіставлення змісту цього джерела з іншими джерелами. Серед механізмів внутрішньої критики історико-педагогічного джерела вчені найбільш часто використовували визначення його достовірності через вказівку на специфіку виникнення документа, через аналіз можливостей автора адекватно відобразити дійсність і шляхом експлікації його мотивів, через підтвердження інформації одного джерела свідченнями іншого, пов'язаного з попереднім локаційно, хронологічно, тематично та ідейно, через здійснення педагогічної критики поглядів автора історичного джерела. Встановлено й те, що дослідники історії педагогіки доволі часто не виявляли особливої критичності при використанні авторських джерел, не завжди упрямлювали аргументацію щодо критики документів, до частини з них ставилися як до безумовно достовірних, надаючи змогу джерелу (чи його автору) «говорити за себе». Значний вплив на формування некритичних підходів до джерела мав тиск ідеологічної доктрини, внаслідок чого вчені (насамперед радянські) змушені були без зайвого аналізу приймати твердження ідеологічних та подекуди й наукових авторитетів.

Джерело: Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. С. 425–441.

Додаток К.3.

Обґрунтування та аргументація в українському історико-педагогічному наративі

Упродовж досліджуваного періоду в українському історико-педагогічному наративі вдосконалювалася система обґрунтування та аргументування, яку задіювали вчені в процесі дослідження та його наративної репрезентації. Наголосимо, що вітчизняна історико-педагогічна наука формувалася в умовах домінування класичної наукової свідомості, у якій, за слушним висловом Я. Яскевич, панувала логічна вимога Г. Лейбніца «Нічого не буває без достатнього обґрунтування» [1083, с. 45].

Обґрунтування являє собою одну з фундаментальних умов формування наукового знання. Будь-яке обґрунтування спирається на аргументацію як логічно-гносеологічний засіб. На думку О. Івіна, аргументація – це певна людська діяльність, яка протікає у конкретному соціальному контексті і має своєю кінцевою метою не знання саме по собі, а переконання в прийнятності якихось положень (описи реальності, оцінки та ін.) [404, с. 4]. Загалом, аргументація – це наведення доказів з метою переконати у чомусь.

Дослідники наукової логіки поділяють обґрунтування на абсолютне та порівняльне. Перше полягає в наведенні переконливих чи достатніх доказів, з огляду на які слід прийняти обґрунтоване положення. Натомість друге складається з системи переконливих доказів на користь того, що краще прийняти обґрунтоване положення, ніж інше, яке йому суперечить. Абсолютне обґрунтування відноситься до окремого твердження і являє собою сукупність доказів на його підтримку. Порівняльне обґрунтування стосується декількох пов'язаних між собою тверджень і є системою доказів на користь того, що слід прийняти одне з тверджень, а не інше [404, с. 10]. І перше, і друге обґрунтування послуговуються трьома видами аргументації: емпіричною, теоретичною та контекстуальною.

Емпірична аргументація обов'язково посиляється на досвід – емпіричні дані. Вона здебільшого спирається на використання прикладів, ілюстрацій, аналогій [404, с. 27]. Оскільки історія педагогіки, як дисципліна історична, немає можливості безпосередньо спостерігати описувані події, явища, процеси, то оперує непрямыми даними, вдається до опосередкованого підтвердження. Виокремлюючи з історико-педагогічних джерел історико-педагогічні факти, вчені отримують хоч і непрямий, але все ж емпіричний матеріал, який активно використовують у процесі аргументації своїх тверджень.

Наводити зразки використання в українському історико-педагогічному наративі таких елементів емпіричної аргументації як аргументація за допомогою прикладів чи ілюстрацій можна безліч. Відзначимо, що в її основі лежить переважно логічний механізм індукції. Нерідко розмістивши у наративі декілька фактів (тверджень про факти), учені здійснювали індуктивну логічну операцію, котра полягала у виведенні узагальнювального висновку. Саме в цій площині вчені найчастіше використовували приклади. Причому чітко розуміли, що вони наводять саме приклади. Це бачимо з праць В. Бузескула, який говорив про «прикладні», наводячи факти існування державних і приватних шкіл в античній Греції [108, с. 4–8]; І. Франка, що вів мову про приклади середніх шкіл у різних країнах Європи [967, с. 101]; І. Филипчака, котрий заявляв про наведення прикладів із львівського архіву (має на увазі джерела) щодо діяльності шкільного інспектора А. Реваковича [939, с. 51], та багатьох інших учених.

Ілюстрації ж становлять собою факт або окремий випадок, який покликаний зміцнити переконання в правильності вже відомого твердження. Якщо приклад підштовхує думку до нового узагальнення і зміцнює його, то ілюстрація прояснює відоме твердження, демонструє його значення з допомогою низки проявів. Як зауважив О. Івін, факти, які наводять для узагальнення, є, зазвичай, прикладами. Натомість один чи деякі факти, які дають після узагальнення, становлять ілюстрацію [404, с. 50, 51–52].

Вітчизняні історики педагогіки також використовували ілюстрацію як засіб емпіричної аргументації. Зокрема, І. Франко (1904), хвалив невідомого польського автора (на псевдонім

«Swiatłomir»), який у праці про освіту в підавстрійській Галичині розкривав наслідки неосвіченості. Український учений відзначив, що автор «ілюструє кожду тезу дуже проречистими статистичними таблицями...» [950, с. 43–44]. М. Григоревський, характеризуючи педагогічні погляди К. Победносцева та показуючи його ідею християнського виховання (1909), стверджував, що «прекрасною ілюстрацією» візій досліджуваного педагога є видана ним книга «Історія дитячої душі» [268, с. 7]. А. Андрохович, пишучи про деякі негативні моменти історії академічної гімназії у Львові (1930), зазначив: «ганебне упослідження» академічної гімназії в справі наповнення її бібліотеки книгами «зілюструє нам найліпше такий факт...». Відтак розповідав, як до гімназійної бібліотеки через неуважність чиновників не потрапляли певні журнали [24, с. 292]. І. Лоський у статті про навчання українців в XVI–XVIII ст. у німецьких університетах (1931), запевняв, що наведені ним факти «...вистарчаючи ілюструють той потяг до знання, який панував серед української молоді тих часів і ту величезну культурну роль, яку Українці відіграли відносно цілої Росії» [581, с. 109].

Натомість В. Родніков (1914), доводячи розвиток гуманістичних ідеалів у російській педагогіці минулого, проілюстрував свою думку описом двох власне книжкових ілюстрацій: 1) картиною, яка вміщувалася в букварі Ф. Полікарпова 1701 р., де зображено вчителя і учнів, причому один з учнів стоїть на колінах, а іншого шмагають; 2) картиною М. Богданова-Бельського «Усний рахунок», на якій змальовано учнів, що вільно згрупувалися біля вчителя та розв'язують завдання [798, с. 123]. Так само й Г. Жураківський (1940) ілюстрував свої твердження наведенням опису зображень на давньогрецьких вазах [375, с. 37].

Подекуди задля ілюстрації використовувалися порівняння. Так, ще М. Ястребов, доводячи прагнення єзуїтів шляхом релігійного виховання сформувати слухняних собі вихованців, ілюстрував його одним з різновидів покарань, котре співставив з покаранням студентів Казанського університету в часи попечительства М. Магніцького [1085, с. 271]. С. Русова (1912), порівнявши П. Лесгафта з психологом Ф. Бенеке, відзначила, що філософські погляди російського психолога і педагога, все його просте і вбоге життя, глибокі етичні поради наближають його до Сократа [810, с. 25]. Оскільки співставлення двох хронологічно віддалених постатей є надто надумане, то мова тут іде скоріше про ілюстрацію. Подібно й Г. Жураківський, демонструючи популярність дитячих оповідань Езопа в Давній Греції, вдався до порівняльної ілюстрації, згадавши про панування творів Лафонтена серед французьких, та Крилова – російських дітей [375, с. 38].

Ще одним елементом емпіричної аргументації, який використовувався дещо менше, ніж приклад та ілюстрація, була аналогія. Це пояснюється значно нижчою доказовою силою цього аргументу, бо доведення за аналогією є, по суті, гіпотетичними конструкціями. Зокрема, М. Лавровський, зважаючи на тісні стосунки галицького князя Ярослава Осмомисла з візантійським імператором Емануїлом, який змушував монастирі відкривати школи, стверджував, що й Ярослав був проникнутий тими ж переконаннями і старався здійснити їх у своїй державі [544, с. 46]. Подібно вчений доводив використання Псалтиря в давньоруських школах. Не маючи про це джерельних свідчень, він узявся наводити аналогії із західноєвропейськими школами того часу [544, с. 128–131]. Ні в першому, ні у другому випадку аргумент до аналогії не забезпечив вченому стовідсоткової гарантії в достовірності власних тверджень. Проте тут бачимо яскравий приклад порівняльного обґрунтування, оскільки історик педагогіки навів певні докази на користь прийнятності певного твердження, порівняно з іншим, котре полягало в запереченні існування шкіл у галицькому князівстві XII ст. та навчання на основі Псалтиря.

Траплялося, що вчені плутали приклад з ілюстрацією, а останню з аналогією. Зокрема, К. Корж (1912), навівши факти-приклади зросійщення українських дітей у школах Російської імперії, назвав їх «ілюстраціями», які наводять на думку про «велику руїну», котру несе сучасна школа українцям [488, с. 31]. Ф. Тітову у праці про історичне значення Київської академії (1903) спала на думку «історична аналогія», яка може «красномовно ілюструвати», що освічені

«південно-російські люди» XVII–XVIII ст. користувалися польською і латинською мовами не тому, що не знали руської, або вона не була пристосована до літературного вживання, а тому, що польська і латинська мови в той час були загальновживаними у Польщі. Аналогія ж стосувалася Чехії, де в 1860-х рр. почалося національно-літературне відродження. За словами Ф. Тітова, Чехія тоді була «цілком подавлена німецьким впливом», навчання в школах велося німецькою мовою, а чеські патріоти, відроджуючи власну мову, все ж звернулися до співгромадян, щоб вони навчали своїх дітей німецької мови, оскільки остання була загальнорозповсюдженою в державі [912, с. 401–402]. Польський дослідник А. Кнот (1929), рецензуючи історико-педагогічну студію Й. Скочека про Львівську кафедральну школу, запевняв, що задля ілюстрації наукової вартості згаданої праці, подасть «пару прикладів» [1110, с. 569].

Теоретична аргументація у вітчизняному історико-педагогічному наративі набула масштабного використання. Під нею зазвичай розуміють аргументацію, яка спирається на міркування і не користується безпосередньо посиланнями на досвід [404, с. 27]. Як відомо, теорії та концепції як узагальнення емпіричного матеріалу не виводяться логічно з цього матеріалу. Одну й ту ж сукупність фактів можна по-різному узагальнювати і охопити різними теоріями. При цьому жодна з них не буде цілком узгоджуватися з усіма відомими у своїй сфері фактами. Самі факти і теорії не тільки постійно розходяться між собою, але ніколи чітко й не відділяються один від одного [404, с. 56].

Способами теоретичної аргументації є дедуктивна, системна та методологічна аргументації.

Дедуктивна аргументація – одна з найбільш поширених в історико-педагогічному наративі. Міркування, у якому певне твердження витікає з інших тверджень, власне називають дедукцією. Відтак дедуктивна аргументація – це виведення обґрунтованого положення з уже встановлених положень, а тому воно є прийнятним настільки, наскільки прийнятними є самі ж ці положення [404, с. 57]. Тож застосування дедукції до певних тверджень гарантує отримання висновків різного ступеня достовірності. Якщо засновки істинні, то й дедуктивно виведені з них висновки будуть істинними. Коли ж засновки будуть гіпотетичними, то й висновки – агалогічного характеру.

Задля ілюстрації дедуктивного міркування наведемо думку О. Соболевського, який ще наприкінці XIX ст. дискутував із С. Голубєвим з приводу Київської братської школи. С. Голубєв уважав останню попередницею Київської колегії-академії, заснованої П. Могилою, а тому й писав про «домогилянський період» її історії. Натомість О. Соболевський відстоював думку про те, що братська школа і колегія були двома різними інституціями. Ця теза й послужила головним засновком його міркування. Додатковими засновками стали такі твердження: 1) братська школа існувала деякий час спільно з лаврською, яка діяла в Києво-Печерській лаврі; 2) братська школа потім була ліквідована і до її приміщення запровадили учнів, учителів і адміністрацію лаврської школи; 3) братська і лаврська школи відрізнялися змістом навчання, організаційною побудовою і порядками. Висновок: братська школа не була попередницею Могилянської колегії – це дві різні установи [870, с. 45]. Як бачимо, висновок у цьому силіогізмі цілком відповідає головному засновку. Однак при цьому слід узяти до уваги адекватність додаткових засновків, які, здебільшого, виведені на основі індукції. Остання, особливо у другому і третьому додаткових засновках, забезпечила усе ж гіпотетичне знання, котре відтак послабило обґрунтовальну силу зазначеного дедуктивного силіогізму.

Водночас траплялося й інше – використання у додаткових засновках цілком достовірних даних (наприклад, статистичних), які, однак, подавали спотворену картину реальності через їх уміщення в дедуктивний силіогізм з наперед хибним головним засновком. Для ілюстрації наведемо дедуктивне обґрунтування Ю. Яворського, який із позицій російського шовініста розглядав галицьке шкільництво в 1914 р. Цей дослідник прагнув довести, що в Галичині живе російський люд, який, з огляду на політику австрійських і польських властей, був позбавлений

власної школи, а тому слід відновити справедливість і утворити в захопленому російськими військами краї саме російські школи. Зазначене твердження послужило головним засновком в його силогізмі. Дадотковим засновком стала статистика австрійської Краєвої шкільної ради у Львові за 1911–1912 н.р. щодо кількості шкіл в Королівстві Галичини та Лодомерії: всього шкіл було 5824, з них українських – 2505, польських – 3194, німецьких – 125, середніх шкіл (чоловічих і жіночих гімназій, реальних шкіл, ліцеїв) – 134 (українських – 11, польських – 119, польсько-українських – 3, німецьких – 1), учительських семінарій – 43 (українських – 3, польських – 27, українсько-польських – 11, польсько-німецьких – 2) [1073, с. 4–6]. Тут важливо наголосити, що у статистичному звіті йшлося про «руські» школи, які Ю. Яворський свідомо назвав «українські», не бажаючи зараховувати їх до російських. Тобто він не вдався до лінгвістичного шахрайства з приводу слова «руські», «русини», але зробив це свідомо, маючи на меті довести головний засновок. Проте елемент шахрайства полягав у тому, що, по-перше, автор виходив з хибної національної теорії про єдиний російський народ, по-друге, статистика стосувалася всієї Галичини, а російські війська в 1914 р. захопили лише частину цієї території. Тож ці дані дещо спотворювали картину шкільництва у створеному російськими окупантами Галицькому генерал-губернаторстві. Проте автор цим не переймався, маючи на меті показати безвідрадний стан справ у справі російської освіти в Галичині. Висновок з цієї дедукції був аналогічний до головного засновка: російської школи в Галичині немає, є «псевдомалоросійська» та іншомовна школи, а тому задля справедливості потрібно усі школи перетворити на російські.

Українські дослідники подекуди вдавалися й до не зовсім продуманої аргументації, у контексті якої піддажували власні дедуктивні обґрунтування. Це траплялося, коли до головного засновка вносилися номотетичні історичні узагальнення, під які не завжди можна підвести усі факти описуваної історико-педагогічної канви подій. Зокрема, Г. Жураківський (1926), бачив причини занепаду ораторського мистецтва і його викладання в Афінах на межі старої і нової ери у тому, що місто перестало бути великим громадсько-політичним центром, де вже не тривало активне суспільне життя [376, с. 125–126]. Головний засновок тут претендує на номотетичний статус: якщо у суспільстві не відбувається активне громадсько-політичне життя, то втрачається необхідність готувати ораторів як майбутніх політичних діячів, а тому занепадає й цей сегмент освітньої справи. Вказавши на падіння ораторського мистецтва в Афінах (додатковий засновок), учений однозначно підвів до того ж висновку, який було закладено в головному засновку. Проте одразу після оприлюднення такого дедуктивного обґрунтування, він, немов суперечачи сам собі, стверджував, що Афіни залишалися великим культурним центром та описав діяльність двох знаменитих гімназій – Птоломенон і Діогеніон [376, с. 125–126].

Траплялися в українській історико-педагогічній науці й випадки порушення дедуктивного міркування. Зокрема, М. Даденков, пишучи в ідеологічному річищі статтю про шкільництво України XVI–XVII ст. (1954), у дедуктивному ключі вибудував гіпотезу про російський вплив на складений Арсенієм Еласонським та його учнями у Львівській братській школі підручник «Адельфотес». Зауваживши, що у Москві в середині XVI ст. Дмитрієм Толмачем була складена слов'янська граматики, яка поширювалася у списках, учений визнав відсутність можливості порівняти цю граматику з «Адельфотесом». З огляду на це, він не міг беззастережно сказати, чи була граматики Д. Толмача взірцем для Арсенія та його учнів у їхній праці. Проте далі М. Даденков удався до дедукції, наголосивши, що Арсеній двічі їздив до Москви, причому перший раз 1585 р. – перед початком праці у львівській братській школі. Припустивши, що він шукав там і привозив звідти книги, матеріали, які були б корисними для роботи над підручником, учений особливо наголосив на існуванні практики серед діячів культури України і Білорусі їздити до Москви за книгами і рукописами [305, с. 26–27]. Відтак майже безапеляційно заявив: «Очевидно, що вже під час першої поїздки до Москви в 1585 році, яка саме передувала роботі Арсенія в братській школі, він дістав можливість не тільки

ознайомитися з досягненнями російської культури, але й визначити свою ідейну і науково-педагогічну орієнтацію, озброїтися необхідними для майбутньої діяльності виданнями, науковими творами, в тому числі слов'янською граматику Д. Толмача. Все це дає право зробити висновок, що «Адельфотес» – праця, в якій знайшли свій вияв об'єднані творчі сили російського і українського народів» [305, с. 27]. Як бачимо, М. Даденков почав з гіпотези про можливість російського впливу (граматики Д. Толмача) на працю братських педагогів і учнів у Львові. Саме вона й стала головним засновком дедуктивного міркування, тож за правилами логіки висновок теж мав бути гіпотетичний. Проте вчений надав йому безсумнівного статусу, перетворив у фактичне твердження про російський слід у львівському «Адельфотесі».

Безумовно, порушити правила логіки вчених примушувало панування ідеологічного дискурсу в науковому наративі. Саме на догоду офіційній ідеології М. Даденков сформулював висновки, які не відповідали засновку. Траплялося й інше: з огляду на ідеологію вчені ставили під сумнів й коректність головних засновків. Так, І. Батюк (1959), пишучи про антирелігійне виховання в радянській школі впродовж 1917 – 1929 р., зауважив вказівки попередніх дослідників на те, що Наркомос у досліджуваній час вів школу помилковим шляхом так званого безрелігійного виховання. Учений заперечив це твердження, але не вказівкою на факти діяльності Наркомосу щодо антирелігійного виховання, а зауваженням із приводу неправильної дедукції: «Розглядати діяльність Наркомосу в даному питанні як помилкову або ж таку, що складається тільки з помилок, – значить зображувати її як стихійну і, тим самим, заперечувати керівну роль Комуністичної партії в перебудові всієї системи шкільного виховання в нашій країні» [71, с. 68], – зазначив він. Тож І. Батюк вказав на ідеологічно-політичний (а відтак і науковий) «закон» про керівну роль Компартії в усіх сферах суспільного життя, в усіх радянських інституціях, зокрема й Наркомосі. А оскільки Компартія за визначенням помилятися не може, то осуд помилок Наркомосу є, по суті, вказівкою на помилки партії, що є порушенням зазначеного «закону». Зважаючи на це, дослідник відкинув твердження попередніх дослідників як такі, що суперечать дедуктивній логіці.

Ще одним прикладом порушення механізму дедуктивного обґрунтування є спроба П. Лисенка довести знання і використання А. Макаренком ідей Н. Крупської. Дослідник сформулював головний засновок: «Крупська і Макаренко – однодумці за своїми ідейними переконаннями, за змістом теоретичної і практичної діяльності» [570, с. 29]. Відтак додатковими засновками виступили факти, а саме те, що у бібліотеці українського педагога (вона зберігається у педагогічно-меморіальному музеї А. Макаренка) знаходилася книга Н. Крупської «Политпросветработа» (1932). На її полях А. Макаренко зробив записи, на основі яких дослідник вказував, що саме зацікавило педагога в зазначеній книзі. Крім того, П. Лисенко переказав й одне з питань, яке висвітлила Н. Крупська і яке, на думку дослідника, повинно було зацікавити А. Макаренка з огляду на його тогочасну діяльність у комуні ім. Ф. Дзержинського (хоч щодо нього відомий педагог позначок на полях книги не робив). Ідеться про те, яких кваліфікованих робітників треба готувати: вузьких спеціалістів, що вміють артистично працювати на тому чи іншому верстаті, чи робітників, які добре знають певну галузь виробництва, вміють добре працювати на кількох трохи видозмінених машинах і взагалі значно легше пристосовуються до нових умов техніки. Висновки ж автора були доволі специфічні. На його переконання, вказівки Н. Крупської вчасно допомогли колективу комуні ім. Ф. Дзержинського успішно впоратися із завданнями, що постали перед А. Макаренком. Дослідник також резюмував: «Можна з певністю сказати, що Макаренко був учнем Крупської» [570, с. 31]. Насправді, твердженнями про читання А. Макаренком книги російського педагога, наголосом на актуальності для нього деяких питань, які висвітлила Н. Крупська, можна довести гіпотезу про них як певних однодумців (що й було задекларовано в головному засновку), але жодним чином не можна підвести до висновку про «допомогу» та «учнівство».

Системна аргументація полягає у включенні власної аргументації як складового елемента в систему добре обґрунтованих (або які видаються добре обґрунтованими) тверджень,

теоретичних положень (теорію), які надають їй більшу стійкість, доказовість [404, с. 65]. З огляду на це, системну аргументацію як спосіб теоретичної аргументації можна назвати також теоретичною аргументацією у вузькому розумінні.

Різновидів системної аргументації в історико-педагогічному наративі можна виокремити чимало. Проте найбільш масовим ужитком для побудови системної аргументації українськими педагогами ХХ ст. користувалася марксистська філософська система, насамперед, матеріалістичний (економічний) монізм, формаційна теорія, класовий підхід до розгляду історичного процесу, міф прогресу і революції тощо. Масштаби застосування системної аргументації відповідно до марксистської теорії в українському історико-педагогічному наративі були різними: від майже цілковитого опертя своєї аргументації на номотетичні твердження марксизму (для прикладу, у наративах Г. Жураківського з історії античної педагогіки) до схематичного пристосування переважно класового підходу у невеликих за обсягом статтях з історії педагогіки.

Слід зауважити, що марксистська теорія, на думку істориків і філософів науки, мала необмежені пояснювальні можливості. К. Поппер, зокрема, писав: «Я виявив, що ті з моїх друзів, які були прихильниками Маркса, Фрейда і Адлера, знаходилися під враженням деяких моментів, загальних для цих теорій, зокрема під враженням їх явної пояснювальної сили. Здавалось, ці теорії здатні пояснити практично все, що відбувалося в тій сфері, яку вони описували. Вивчення будь-якої з них наче приводило до повного духовного переродження чи одкровення, яке розкриває наші очі на нові істини, приховані від непосвячених. Раз ваші очі одного разу були відкриті, ви будете бачити підтверджувальну приклади скрізь: світ сповнений верифікаціями теорії. Все, що відбувається, підтверджує її. Тому істинність теорії здається очевидною і ті, хто в ній сумнівається, виглядають людьми, які відмовляються визнати очевидну істину...» [771, с. 242].

Подібну думку висловлював і французький філософ Р. Арон, запевняючи, що історичний матеріалізм Маркса не піддається ні верифікації, ні спростуванню. При аналізі капіталізму його не можна заперечити кількісними даними, бо він їх не визнає. При аналізі історичних подій він знову ж неспростовний, бо врешті-решт він їх пояснює і приймає [32, с. 334]. Учені наголошували на тому, що марксизм, по суті, відкидає наукову критику себе самого, виводячи себе за межі науки. Бо постійне надходження підтверджень, які верифікують теорію, на думку К. Поппера, є вираженням не сили, а слабкості цієї теорії. Учений, як відомо, надавав наукового статусу лише фальсифіковуваним теоріям, тобто таким, до яких можна висунути несумісні їй твердження.

Крім теорій універсально-світоглядного характеру, історики педагогіки послуговувалися й менш масштабними теоретичними системами та концепціями. Для прикладу, М. Лавровський, аналізуючи педагогічні погляди Катерини II (1856), обіперся на теорію німецького філолога Беккера, який описував мовні запозичення. На його думку, запозичувалися зовнішні мовні форми, а потім і внутрішні. Вітчизняний учений використав цю теорію, але розширив її з лінгвістичної площини до меж усього суспільства, а відтак писав про запозичення російськими інтелектуалами XVIII ст. зовнішніх форм європейської культури і науки, які лише частково проникли у внутрішнє життя [545, с. 13–14]. Ця теорія загалом визначила загальну канву його дедуктивно-номологічного пояснення в усьому наративі.

Київський учений М. Владимирський-Буданов, будучи правником, у своєму дослідженні історії народної освіти в Росії XVII – початку XIX ст. (1874) [144] відкинув теорію німецьких учених, за якою держава протиставляється громадянському суспільству (до останнього зараховують і такі історичні форми суспільства як роди, прошарки). Тобто держава – це щось окреме від суспільства і лише керує ним, а органи самоврядування – це вже елементи громадянського суспільства, а не держави. Натомість учений висунув власну теорію, за якою роди, громади, корпорації, прошарки – це все історичні форми самої ж держави і їх не можна протиставляти державі. По суті, він розумів державу дуже широко: усе суспільство, у тому

числі і його освітня сфера, це держава. Якщо за першою теорією, засновані громадою школи є громадськими, то за другою вони державні. Таким чином, усю свою подальшу аргументацію щодо шкіл він будував на основі свого погляду на державу у широкому сенсі цього слова.

Послугуючись своєю теорією, М. Владимирський-Буданов, до слова, вмонтував терен Західної Русі (України і Білорусі) та, відповідно, освіти на цих територіях, до російської держави. «Коли ми говоримо про російське державне право, – наголосив він, – про відношення держави до народної освіти, то повинні пам'ятати, що хоча литовсько-руська держава втратила самостійне існування ще в 1569 році, але цей закон залишився мертвою буквою; загинули лише деякі із установ, запозичені із польського державного права. На їх місце одразу з'явилися старі, руські установи в їх досконалій чистоті і одразу вступили у боротьбу з польськими. Гетьманщина, цей штучний зв'язок литовсько-руської держави з польськими, представляє собою цілком самобутній руський центр, у якого з державою польською було лише одне спільне – король. У всякому випадку, дії громад і корпорацій щодо народної освіти в західній Русі XVII століття, і за своїм духом, і за зовнішніми ознаками, ніяк не можуть бути виключені із історії відносин російської держави до народної освіти. З часу імперії всі інші частини обох держав зливаються разом; поза нею залишаються такі пасивні частини литовсько-руської держави, в яких неможна помітити ніяких слідів руху в інтересах російської освіти» [144, с. 3–4]. Як бачимо, для підтвердження свого міркування учений використав концепт «литовсько-руська держава» так, наче вона тривала і після Люблінської унії (хоча свою «руськість» Велике князівство Литовське почало активно втрачати ще в XV ст.), забуваючи й про те, що українські землі під час Люблінської унії були виведені зі складу Литви і приєднані до Корони Польської. Проте М. Владимирського-Буданова це не бентежило, оскільки він спирався на теорію руської (зокрема української, бо згадує Гетьманщину) громади, спільноти як частини держави власне російської – навіть попри те, що ці землі не входили в кордони Московської держави. Очевидно, учений стояв на засадах давньоруської етнічної спільності, історичну тяглість якої однозначно зараховував до історії державності, але російської (куди також втрапив додати і литовсько-руську державу та Гетьманщину). На цій основі він усі школи, засновані українською спільнотою (зокрема братські), сміливо зарахував до російської освітньої системи.

В українській історико-педагогічній науці відомою є дискусія, яка розгорілася в другій половині XIX ст. з приводу часу заснування Київської братської школи (як, зрештою, і самого братства). Учені тривалий час вважали, що братство і школа були засновані в 1588–1589 рр. – цю думку відстоювали М. Булгаков, В. Асоченський, пізніше П. Лашкар'єв, І. Каманін. Однак М. Максимович, І. Малишевський і, головним чином, С. Голубєв запропонували нове бачення, навівши чимало аргументів за заснування братства і школи в 1615 р. Відтак О. Соболевський назвав їх системи обґрунтувань «старою» і «новою теорією». Не вдаючись у детальне висвітлення цієї, безумовно, цікавої, дискусії, яка чудово ілюструє різноманітні аргументаційні механізми тогочасних вчених, відзначимо, що в рамках цих теорій наступні вчені продовжували будувати свою аргументацію. Так, К. Харлампович виступив за більше пізнє заснування братства і школи, навівши ще низку джерельних тверджень за 1619–1624 рр., які називають братство «ново закладеним» [992, с. 347–348]. Надалі він вів мову про Київську братську школу в рамках «нової теорії».

Іншим прикладом системної аргументації є використання вченими історико-теоретичних концептів, яким надавалася певна пояснювальна сила. Зокрема для Д. Багалія, який, пишучи про стан освіти на Харківщині у першій половині XIX ст., таким концептом було поняття «реакції». Так, епізод з вигнанням професора Й. Шада із Харківського університету та Російської імперії загалом дослідник вмонтував у синергований концепт «реакції». Він підкреслював: цей епізод «...стоїть в тісному зв'язку з тією реакцією, яка почалася у нас в другу половину царювання Імператора Александар I-го і виразилася в Казанському університеті погромом Магніцького і в Петербурзькому – відомою історією професорів, яких піддав Шемякін судові Рунича. Висилка Шада була одним із проявів реакції в Харківському

університеті» [56, с. 155]. Подібно вчені використовували концепти «античність», «елінізм», «феодалізм», «капіталізм», «соціалізм», «вільне виховання», «реформаторська педагогіка», «трудова школа» тощо як теоретичні системи, у рамках яких розкривали ті чи інші аспекти минулого освіти та педагогічної думки.

Траплялося, що вчені послуговувалися й менш концептуально насиченими, проте системотворчими поняттями. Так, Ф. Тітов, дискутуючи з польським ученим А. Яблоновським з приводу історичної ролі і значення Київської академії (1903–1904 рр.), веде мову про формальну і реальну сторони феноменів «культура» і «цивілізація». Йому вони потрібні для того, щоб підірвати аргументи А. Яблоновського щодо Київської академії як продукту західної, латинської цивілізації. Ф. Тітов доводив, що латино-польська культура і цивілізація впливали на руську народність, у тому числі на Київську академію, формально. Тож лише на цій основі не можна визнавати зазначену інституцію тільки посередницею між західною і східною культурами, заперечувати будь-яку її самостійність. Бо ж якщо це робити лише з формального погляду, то й саму польську культуру треба визнати несамостійною, оскільки вона виросла під впливом західної латинської середньовічної культури (у польських школах панували латина та запозичені з Європи шкільні порядки). За цією логікою, стверджував Ф. Тітов, між Київською академією і польськими школами не буде ніякої різниці – вони усі виявляться представниками латинської, західноєвропейської освіти, яка виросла на ґрунті «класичної цивілізації» [912, с. 73–75]. Відтак київський учений закликав звернути увагу на реальну сторону культури і цивілізації, представницею якої була Київська академія. На його думку, академія була школою православною та російською за внутрішнім духом і характером, а її професори й вихованці користувалися «латинопольською» культурою і цивілізацією не змістом, а формою. А за змістом вона слідувала іншій культурі і цивілізації [912, с. 76–77]. Завершуючи свою системну аргументацію, Ф. Тітов ще раз переконував у необхідності брати до уваги не формальні, а реальні сторони культури при визначенні її впливу на процеси, явища, факти.

Методологічна аргументація – це обґрунтування окремого твердження чи цілісної концепції шляхом посилення на безсумнівно надійний метод, з допомогою якого отримано обґрунтоване твердження чи відстоювана концепція [404, с. 89]. Як зауважує О. Івін, сучасна методологія науки скептично ставиться до думки, що суворе слідування методу здатне само по собі забезпечити істину і тим більше слугувати її обґрунтуванням. Учений відзначив, що посилення на метод, з допомогою якого отримано конкретний висновок, є доволі звичайними в природничих науках і вкрай рідкісними в гуманітарних науках [404, с. 90].

Вітчизняні історики педагогіки не просто використовували певні методи, зокрема спеціально-історичні (історико-генетичний, історико-типологічний, історико-системний, історико-порівняльний), але нерідко й апелювали до них, декларували їх необхідність при розв'язанні тих чи інших питань. Ще М. Ларовський, аналізуючи давньоруське шкільництво (1854), зазначав, що певні моменти його минувшини можна пізнати лише шляхом зіставлення зі схожими явищами в синхронічній чи діахронічній площинах. «...Для пояснення деяких сторін свого питання, – зауважував учений, – ми знаходимо не менше корисним звертатися і до Західних джерел, коли останні, маючи в своїх відомостях про устрій шкіл схожість з нашими, представляють можливість повідомити більшу повноту і ємність поняття про характер давньо-Руських шкіл» [544, с. 13]. В іншому випадку, М. Лавровський, прагнучи пізнати невідомий із наявних джерел спосіб навчання грамоти в давньоруських школах, наголосив на потребі звернутися до своєї сучасності, яка, за його переконанням, несе на собі відбиток древніх способів навчання [544, с. 126]. Це обґрунтування методу екстраполяції минулого на сучасне і, навпаки, яке будується на принципі аналогії. Звісно, для його застосування потрібно бути цілковито впевненим, що сучасна тобі освіта несе на собі відбиток давніх педагогічних технологій. У XIX ст. в Російській імперії все ще діяли церковно-парафіяльні школи, де навчання вели священники або дяки чи найняті вчителі. Такі осередки народної освіти виникли

ще в давньоруські часи, і М. Лавровський вважав, що вони несли давню традицію навчання, у тому числі й методику викладання грамоти.

Найбільш чітко вираженою декларацією необхідності методологічної аргументації у вітчизняній історико-педагогічній науці здійснив Г. Іваниця, який у 1926 р. пропонував використовувати так званий метод соціально-генетичного аналізу життя і поглядів педагогів минулого. Його увага до соціальних умов життя і творчості історичних діячів обумовлювалася, звісно, антропологічною та соціально-економічною частинами марксистського вчення. Г. Іваниця був упевнений, що «буття диктує свою владну волю людській свідомості», а тому коріння певної ідеї слід шукати не лише в «голові мислителя», але і в соціальних обставинах. Учений наголошував: психічна діяльність людини базується на рефlekсах, а останні виробляються у нервах під впливом соціального середовища. Тому психічна діяльність людини у своїй генезі залежить від соціальної атмосфери і саме в її аналізі здобуває собі найкраще витлумачення. Спричинена соціальними обставинами (в даному разі певною педагогічною практикою чи теорією) реакція окремого мислителя виявляється у певній сформульованій ним ідеї чи системі ідей. Вони поширюються серед різних соціальних груп і стають «категорією соціального споживання», набуваючи «соціальної закраски». Здебільшого їх сприймають позитивно ті, у кого характер реагування на оточення такий же, як і в автора ідеї, негативно ті, хто реагує на оточення інакше. Сприйнята певною соціальною групою ідея стає частиною ідеології цієї групи, а її автор – ідеологом групи [413, с. 10–11].

Підвівши такий методологічний фундамент під метод соціально-генетичного аналізу, Г. Іваниця розкривав вимоги до його застосування. Вони важливі тим, що автор подав ілюстрації застосування методу. Перша вимога до зазначеного методу полягала у необхідності дослідникові при аналізі певного соціального ґрунту тієї чи іншої педагогічної теорії розглядати соціальні взаємини не тільки в статисті, але й у динаміці. Учений пропонував простежувати соціальну динаміку в максимально можливих розмірах, виявляючи її вплив на розвиток педагогічних ідей та систем [413, с. 12].

Для ілюстрації застосування першої вимоги Г. Іваниця зупинився на педагогічних поглядах Платона, якого одразу окреслив як представника «педагогічної реакції», що належав до певної соціальної групи, а це позначилося на його філософських концепціях, у яких виявлялися «аристократичні тенденції та реакційний нахил до феодальної старини» [413, с. 12]. Відзначивши наявність двох педагогічних систем давньогрецького філософа, які зафіксовані у діалогах «Держава» та «Законо» та між якими є значні відмінності й чималий проміжок у часі, учений вдавсь до опису соціально-політичних і біографічно-особистісних обставин появи творів. Говорячи про появу педагогічної системи в «Законах», він зупинився на таких аспектах: занепад патріотизму і громадської моральності в Афінах, невдала спроба Платона взяти участь в управлінні Сіракузами, природний консерватизм старечого віку, безнадійний з політичного боку стан аристократії в останні роки життя філософа. Г. Іваниця вказав, що дослідники (Є. Мединський, Г. Жураківський) не провели «належних ниток аналізу від цього стану аристократії до характеру поданої в «Законах» концепції», а тому залишається нез'ясованим, чому в цьому діалозі помітна складна мозаїка певних політичних крайностей з ще більшою, ніж в «Державі», увагою до педагогічної справи [413, с. 12–13]. Відтак учений подав свою інтерпретацію, вочевидь, уважаючи її соціально-генетичний аналіз.

Спочатку він розглянув зображену в «Державі» педагогічну систему Платона, де виховання розглядалося як засіб створення найвищої породи людей, командного класу. Останній виступав на тлі певного державного ладу, але цей лад мислиться як готовий: Платон не пояснює, звідки держава могла б утворитися. Г. Іваниця дав таке тлумачення у «Державі» Платона: аристократію, ідеологом-репрезентантом якої був філософ, звичайно, не задовольняло сучасне їй соціально-економічне і політичне життя. Відтак вона мріяла про інші організаційні форми управління, про прихід до влади. Тому й не ставила за мету формувати лад, а лише запропонувати форми його удосконалення під своїм керівництвом. Рецепт таких організаційних

форм і запропонував Платон [413, с. 13–14]. На нашу думку, таке пояснення, яке начебто є прикладом соціально-генетичного аналізу, все ж надто схематичне, складається більше з уявного, інтерпретаційного, ніж фактичного і реального. У міркуванні Г. Іваниці Платона подано мало не як звичайного ідеолога, публіциста, який просто отримав замовлення на твір з певними ідеями та сюжетом і вправно його виконав. Особливо метафізичними видаються зображення аристократії, її інтересів та бажань, які багато в чому нагадують концепції романтиків щодо народу (уособистіснення, персоналізація, абстрактне узагальнення).

Такими ж недоліками страждає і думка Г. Іваниці про педагогічну систему «Законів»: «В кінематографічно-швидкому темпові соціально-економічного та політичного розвитку атенської держави обставини мінялися надзвичайно швидко й бурхливо і не на користь родовій аристократії. Останні карти аристократії було бито. Останні надії згасали. Непереможно розвивалося все те, в чому вбачала аристократія найбільше лихо: велика промисловість, фінансовий капіталізм, гострі соціальні суперечності. Глибока безсила ненависть до цих явищ мусила сполучитися з безкраїм песимізмом та з рішучим відходом від реальної дійсності. Що ж в таких обставинах лишається філософі-ідеологові тієї соціальної групи, що її непереможним ходом історії відкинуто від керма, позбавлено останніх надій до своїх рук його взяти? Піти в утопію! Вилляти свою енергію й творчі поривання в утопічні концепції!» [413, с. 14]. У цьому поясненні соціальної генези пізніх педагогічних ідей Платона помітна масштабна надуманість, бо ніякими доказами не доведеш, що Платон «пішов в утопію», оскільки відчув, що «останні карти аристократії бито».

Друга вимога до соціально-генетичного аналізу полягала в необхідності дослідникові історії педагогіки помітити головне в досліджуваному «моменті» крізь призму соціально-психологічного підходу [413, с. 15]. Г. Іваниця підкреслив доцільність такої вимоги тим, що деякі автори намагаються йти «лінією найменшого опору»: при пошуку того, як соціально-економічні обставини певної доби відбилися на тій чи іншій сумі педагогічних думок певного педагога, дослідники звертають увагу на дрібніші, другорядні моменти, не вказуючи того «як із ситуації доби зростає те, що є найхарактерніше, що об'єднує дану суму педагогічних думок» [413, с. 15].

Прикладом такого недогляду вчений уважав думку Є. Мединського про Я. А. Коменського, на творах якого начебто позначився вплив епохи торгового капіталізму. Г. Іваниця береться з'ясувати головну проблему у творах чеського педагога, вказавши на те, що той був передовсім дидактом. Оскільки в добу, на яку припала діяльність Я. А. Коменського, школа й освіта «служили командним класам – дворянству та духовенству», то клас буржуазії, який виходив на арену свого історичного розвитку, відчув усю вагу школи та освіти як засобів класового впливу та класової організації. Перед ідеологами буржуазії, що працювали в педагогічній галузі, гостро постав комплекс проблем: як розірвати монополію інших класів на школу й освіту, як поширювати знання, котрі є зброєю проти гнобителів. У цьому, на думку Г. Іваниці, є фокус діяльності Я. А. Коменського. Червоною ниткою через усі його твори й проходить характерний момент – пошук найкоротших та найлегших шляхів засвоєння знань. Боротьба за поліпшення методів педагогічної роботи була органічною конкретизацією того основного завдання, що стояло перед буржуазією в царині освіти – демократизації школи. Крім того, на заваді стояла не лише становість школи, але й мова викладання (латинська). Тому перед педагогом-реформатором постало завдання боротися за навчання рідною мовою [413, с. 16–17].

Насправді тут бачимо здебільшого повтор першої вимоги. Г. Іваниця доволі механістично, спершись на класовий підхід, який назвав соціальним аналізом, визнав Я. А. Коменського ідеологом буржуазії, а відтак пояснив, чому цей ідеолог почав займатися питаннями дидактики, навчанням рідною мовою, – бо це вигідно буржуазії. У візії радянського дослідника, чеський педагог, як і Платон, постав цілковитим виконавцем волі панівного класу, або класу, що поступово набував суспільної, зокрема й політичної ваги. Педагог-мислитель в

інтерпретації Г. Іваниці виявлявся не в змозі вийти за межі соціального буття, бо навіть тоді, коли він опонував середовищу або панівній групі, то це пояснювалося впливом вже іншої соціальної групи, що прагне домінувати. «Так непереможною силою соціального буття педагог – ідеолог буржуазії – мусів загострити увагу на дидактичних проблемах і стати дидактом. І він таким став» [413, с. 17], – безапеляційно стверджував дослідник. Очевидним є детерміністичний редукціонізм у розумінні та застосування ним методу соціально-генетичного аналізу. Зведення феномену психічного життя до звичайної нервово-рефлексивної діяльності, наслідком якого стало, зокрема, трактування певного творця педагогічної теорії не як креатора, а лише «оформлювача» (бо він просто оформив інтереси і бажання певних класів у більш-менш логічну теоретичну конструкцію) є підставою декларованих Г. Іваницею методологічних візій.

Третя вимога містить заклик до істориків педагогіки при соціально-генетичному аналізі тієї чи іншої педагогічної системи не обмежуватися даними сучасної для її «оформлювача» доби, а поглянути й у наступні часи, проаналізувати ті групи, у яких певна педагогічна теорія найбільше поширилася. Доцільність зазначеної вимоги Г. Іваниця намагався обґрунтувати тим, що система ідей начебто є категорією «подвійно соціальною», тобто вона є продуктом, сформованим у певних соціальних обставинах, та продуктом ідеологічного споживання у певних соціальних колах. А тому «внутрішню суть певних ідей можна збагнути не тільки вивчаючи ті групи, в яких та або інша ідея виникла, але належно оцінюючи й ті групи, що навіть через певний час, хоч-би шляхом рецепції даної ідеї роблять одну з складових частин свого ідеологічного арсеналу» [413, с. 17].

Ілюстрацією використання цієї вимоги соціально-генетичного аналізу вчений обрав творчість Й. Гербарта. На думку Г. Іваниці, коріння «глибоко реакційних» ідей німецького педагога слід шукати не так в персональному консерватизмі, як в характері тієї доби, на яку припала діяльність Й. Гербарта. Це знову ж проміжна доба в світовій історії – між двома революціями, коли філософська думка людства зазнала хитань. І німецький учений у своїх творах намагався піти «золотою серединою» між старим і новим у педагогії: ніколи не виступаючи проти Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці і І. Канта, по суті, став на ворожі позиції. За життя Й. Гербарта його твори мали небагато прихильників, що Г. Іваниця пояснив існуванням ще свіжих спогадів про Французьку революцію та гострого передчуття нової революції. Але після революцій 1848 р. в офіційній педагогії прагнули ліквідувати революційну ідеологію великих педагогів, знайти синтез між революційною практикою педагогів XVIII ст. та реакційною практикою школи, і тут, упевнений радянський учений, пригодилося педагогіка Й. Гербарта. Так характер тих соціальних груп, яким потрібна була рецепція Гербартових ідей, як зауважив Г. Іваниця, кидає світло й на характер та соціальну суть цих ідей [413, с. 17–18]. У цьому «аналізі» знову помітний формально логічний підхід: оскільки ідеї Й. Гербарта були популярні серед учителів середніх шкіл, тобто закладів для обслуговування правлячого класу, а останній боровся проти революційних впливів, тож педагогіка німецького мислителя була і є антиреволюційною та мала «стати могильником» для революційних педагогічних систем і теорій.

Сформульована Г. Іваницею четверта вимога до застосування методу соціально-генетичного аналізу: простежити на певній соціальній базі долю педагогічного явища, наприклад, успіх чи неуспіх якоїсь ідеї (системи ідей), затримку реалізації поступової ідеї, перемогу консервативної тощо [413, с. 18]. Очевидною є подібність цієї вимоги до попередньої, з тією різницею, що в третій вимозі йшлося про соціальні групи як реципієнтів педагогічної ідеї, а тепер про саму ідею. На нашу думку, таке наголошення є алогічним, бо ж немає ідеї без носіїв. Тому, коли, реалізуючи третю вимогу цього методу, дослідник вкаже, що певна ідея через 100 років була прийнята і пропагована певною соціальною групою, то він водночас здійснить четверту вимогу – вкаже на успіх чи не успіх теорії-ідеї у певній соціальній групі.

Знову ж Г. Іваниця подав ілюстрацію застосування зазначеної вимоги, завівши мову про педагогічні погляди і діяльність Г. Сковороди. Спочатку вчений констатував певну

невідповідність: з одного боку, обдарована особистість українського філософа, його блискуча освіта, красномовність, оригінальність думки, літературний хист, з іншого – невдалі спроби працювати в навчальних закладах, професія мандрівного вчителя, обмежений вплив на суспільство. Пояснюючи цю суперечність, Г. Іваниця відкинув особистісні чинники (світогляд і риси характеру педагогічного персонажа), звернувши увагу на соціальні моменти: Г. Сковорода – це типовий філософ-гуманіст, а гуманізм, як певна форма культурної свідомості є спробою систематизувати певні моменти ідеології буржуазного суспільства. Тому природно, на його думку, «протягти нитку» від поглядів Г. Сковороди до тих ідей, що зростали на ґрунті нової соціальної верстви – буржуазії. Відтак радянський учений дає ретроспективний опис розвитку гуманістичної ідей від часів Відродження до сучасних йому днів, стверджуючи, що «червоною ниткою» у педагогіці цього часу йшли дві головні ідеї – природовідповідності та демократизації школи. Повернутися до природи, дослухатися до її голосу, зробити школу доступнішою для людей – це гасла, які лунають у педагогічних творах «буржуазних педагогів-реформаторів», серед яких є Я. А. Коменський і Г. Сковорода [413, с. 19]. На доказ того, що український філософ поділяв згадані ідеї буржуазних педагогів-реформаторів, Г. Іваниця навів три його висловлювання: про природу як матір і вчительку, про вчителя як працівника з народу і для народу, про поширення знання на весь народ. Оскільки ж Г. Сковорода, як стверджував радянський учений, не міг реалізувати зазначені ідеї в тогочасних соціальних умовах, тому він обрав ті форми культурної діяльності, які створило українське міщанство (буржуазія) – мандроване вчителювання. У цьому був великий культурний сенс, але й велика соціально-культурна трагедія [413, с. 19–21].

Вочевидь, наведена ілюстрація була невдалою. Учений прагнув показати, що буржуазні педагогічні ідеї (гуманізм) були прийняті Г. Сковородою як представником клерикальної інтелігенції, проте несприятливе соціальне середовище не дало змогу реалізувати їх, тож філософ «утік від світу» – ідея зазнала поразки на певному етапі. Знову бачимо, що Г. Іваниця продемонстрував не так вимогу застосування методу, як чергову схематичну конструкцію, відповідно до якої людина є обов'язково виразником поглядів певної соціальної групи, не може висловлювати щось інше, і її погляди можуть прийматися або ні суспільством.

Описаний запропонований Г. Іваницею механізм методологічної аргументації, попри його очевидні вади, важливий наявністю авторської демонстрації його реалізації.

У 1948 р. В. Струмінський, обіпершись на міркування Ф. Енгельса, пропонував два шляхи дослідження будь-якого процесу: один – зверху вниз, від складних форм до простих, інший – знизу вгору, від простіших форм до більш складних. Обидва шляхи, на його думку, однаково закономірні й правильні: перший – низхідний, аналітичний, розкладає складні процеси на все більш прості і елементарні, другий – висхідний, генетичний, показує процес поступового ускладнення простішого руху і логічно відновлює його історичний шлях. На першому шляху думка дослідника йде від даної форми руху до її історичного початку, на другому, відштовхуючись від історичного початку, вона простежує послідовне ускладнення процесу, який вивчається, до його останньої стадії і найближчих тенденції розвитку. Обидва шляхи взаємно доповнюють один одного і допомагають із різних боків зрозуміти сутність даної форми руху [889, с. 17]. На жаль, учений не продемонстрував на практиці застосування зазначеної методологічної аргументації, тож подану ним дескрипцію зазначеної дослідницької процедури можна вважати лише декларативною.

Контекстуальні способи аргументації охоплюють аргументи до традиції, авторитету, інтуїції, віри, здорового глузду, смаку тощо [404, с. 105]. Найбільш поширеним є, звісно, аргумент до традиції, яка являє собою анонімну, стихійно складену систему взірців, норм і правил, якою керується у своїй поведінці доволі широка і стійка група людей. Традиція може бути настільки широкою, щоб охопити все суспільство в певний період його розвитку [404, с. 108]. О. Івін стверджує, що до традиції апелюють найчастіше люди (у т.ч. науковці), які

живуть у так званих традиційних або колективістичних суспільствах (зокрема, тоталітарних) [404, с. 108].

Наведемо декілька прикладів аргументу до традиції. Так, М. Владимирський-Буданов (1874) апелював до історичної традиції, описуючи зміст і мету навчання в російських школах (до яких зараховував українські та білоруські) XVII–XVIII ст. [144, с. 32–34]. С. Голубев (1901) вів мову про «давні академічні звичаї» в Київській академії, якими пояснював різноманітні прояви побутового ладу зазначеної інституції [237, с. 17]. Д. Багалій (1911) пояснював «університетською традицією» деякі факти з історії Харківського університету [54, с. 311]. Зокрема, пишучи про діяльність студентських товариств, він апелює до «історичної традиції» [46, с. 398]. С. Русова (1913), спираючись на традицію, доводила необхідність формування громадських, а не державних шкіл. На її думку, школа має бути громадською, «як були колись наші братські школи» [809, с. 37]. Г. Жураківський (1940) пояснював ті чи інші філософсько-педагогічні погляди давньогрецьких мислителів впливом «аристократичної традиції» [375, с. 123–124]. І. Ходорківський у рецензії на книгу С. Чавдарова про педагогічні погляди Т. Шевченка (1954) пояснював педагогічні погляди Кобзаря продовженням традицій «великих російських письменників» [998, с. 59]. Подібно й М. Походзіло (1955) вважав погляди І. Франка продовженням традиції російських революційних демократів [772, с. 21].

Аргумент до інтуїції у наукових працях зустрічається вкрай рідко, хоч сама інтуїція як позаепістемологічна процедура набуття певного знання притаманна науковій, як і будь-якій іншій пізнавальній діяльності. Ще 1917 р. український психолог А. Бурко, спираючись на слова А. Бергсона, наголошував, що «...чисті науки тільки інтуїції завдячують тай будуть завдячувати свої найбільші результати» [113, с. 17].

Щоправда, як зауважив О. Івін, у наукових працях навіть інтуїтивно здобуте знання вчені намагаються пояснити іншими аргументами [404, с. 132]. Зокрема, Д. Багалій на основі вкрай нечітких джерел (спогадів) про те, що Катерина II, цікавлячись справою відкриття шкіл у Харкові, доручила якомусь о. Василю повинчати педагогів шкіл, стверджував, що цим священиком міг бути відомий харківський просвітній діяч о. В. Фотієв [44, с. 23–24]. Попри те, що твердження було обрамлене дедуктивною логікою, на наше переконання, робити такі твердження історик освіти міг лише на основі інтуїції.

Радянський історик педагогіки Г. Жураківський, аналізуючи античне шкільництво (1940), припустив існування в тогочасній системі освіти, яка складалася з мусичних і гімнастичних шкіл, існували й певні приватні школи, які не складали якоїсь системи і мали різні терміни навчання. Це припущення вчений вивів на основі згадки в творах Ісократу про «вчителів народних шкіл, які навчають юнаків незнатного походження». Розуміючи, що згадка нечітка, він зрештою визнав існування таких шкіл проблематичним [375, с. 45]. Важливою тут стала певна герменевтична інтуїція вченого, його заглиблення в семантику тексту джерела, на основі якої він вивів зазначене припущення, спираючись не так на логіку, як на відчуття та уяву. У «Другій промові Ісократу до Нікокла» Г. Жураківський побачив фразу, яка когнітивно дизгармоніювала з рештою висловлювання і не відповідала сформованим на основі літератури і джерел знанням ученого про афінську систему шкільництва. Він усвідомив, що може йтися про інший тип шкіл в Афінах, однак, як справжній науковець, однозначно стверджувати це не взявся.

Інтуїтивний спосіб пізнання дослідники помітили і в М. Грушевського. В. Герасимчук (1922), зокрема, писав, що у своїй конструкційній творчості М. Грушевський послуговується «генетично-емпіричним способом» пізнання історичних подій. Він не дивиться на історичні справи, як це часто роблять раціоналісти-прагматики, з погляду теперішності, але намагається інтуїцією перенестися в давні часи і «вчитати як найосновніше душу давніх поколінь і давнього часу» [224, с. 11]. Цікавою є думка І. Франка щодо історичних здібностей О. Терлецького. Учений зауважив ньому відсутність «історичного нюху», завдяки якому дослідник за кожним явищем уміє вгадати його мотиви та знайти матеріал для їх пояснення [955,

с. 58]. Припускаємо, що І. Франко вів мову саме про інтуїцію історика, а відтак визнавав її необхідність.

Вважаємо, що саме інтуїція допомогла О. Мазуркевичу наприкінці 50-х на початку 60-х рр. XX ст. аргументувати своє твердження про те, що саме Х. Алчевська у 1859 і 1863 рр. писала листи О. Герцену під псевдонімом «Українка» [603, с. 91]. Нерідко вчені приховували свої інтуїтивні спостереження під поняттям «відчуття». Так, Б. Мітюров (1968), описуючи трактат Й. Галятовського «Наука, або способ зложення казання», як посібник з риторики, зауважив: «Крізь туман схоластики у творах Галятовського почуваються нові віяння» [655, с. 150].

Більш поширеним в історико-педагогічному наративі був аргумент до здорового глузду. Так, М. Лавровський (1854), доводячи необхідність зважати на твердження В. Татищева, запевняв, що й здоровий глузд говорить на користь їх достовірності [544, с. 42–43]. Так само вчений апелював до здорового глузду, намагаючись відкинути сумніви у наявності в Київській Русі вищих шкіл [544, с. 75], або доводячи існування в той час граматик слов'янської мови [544, с. 179]. До здорового глузду закликав звертатися і С. Голубєв, дискутуючи з Ф. Тітовим щодо деяких моментів історії Київської академії [244, с. 102].

Ще одним прикладом контекстуальної аргументації є аргумент до життя та його вимог. Пояснення певних подій, явищ чи фактів крізь призму вимог життя зустрічаємо в працях багатьох учених. Так, Г. Журавівський (1940) пояснював появу софістів тим, що цього «життя владно вимагало» [375, с. 130]. Схожим є аргумент до очевидного. Так, М. Маккавейський (1904) уважав, що засвоєння Росією передових ідей із заходу мало лише зовнішній характер. Для нього це було настільки очевидно, що вчений запитував: «А чи потрібно це взагалі доводити?» [618, с. 4].

Інколи дослідники вдавалися й до такого не зовсім коректного способу аргументації як аргумент до аудиторії (до читачів наративу). Так, М. Лавровський (1856), аналізуючи погляди Дж. Локка на такі засоби виховання як честь і сором, відмовився «входити в докази Локка» в цьому відношенні і зауважив: «Будь-хто легко може бачити, які небезпечні і шкідливі ці засоби, особливо у володінні недосвічених виховників» [545, с. 143]. Тобто турботи з приводу доведення хибності поглядів англійського філософа вчений переклав на «будь-кого», хто захоче розібратися у цьому питанні. Подібно вчинив і К. Харлампович (1898), зазначивши: будь-кому видно негативні якості єзуїтів та їх вихованців [992, с. 105]. Говорячи про педагогічні здібності одного з професорів Харківського університету початку XIX ст. І. Тимковського, Д. Багалій (1911), не маючи змоги довести їх наявність, запропонував читачам самим переконатися в цьому, прочитавши записку цього вченого щодо повітових народних шкіл [57, с. 150].

Аргумент до авторитету – епістемного (наукового) та деонтичного (морального, ідеологічного) – також належить до способів контекстуальної аргументації. Особливо багато випадків апеляції до авторитету спостерігалось в українському радянському історико-педагогічному наративі. Історики педагогіки, часто відмовлялися доводити ті чи інші твердження, спираючись лише на думку К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна й почасти Й. Сталіна. Зазначені авторитети набували ролі як епістемних, так й ідеологічних авторитетів, інколи одночасно. У статті М. Григор'єва про погляди К. Маркса на освіту і виховання (1933), автор використав цитати з творів В. Леніна та Й. Сталіна для окреслення думок німецького філософа [263, с. 8 – 9]. При цьому бачимо, що тези більшовицьких лідерів застосовано не так в епістемному, як деонтичному ключі: вони взяті не так для підтвердження чогось, як для номологізації вихідних положень. Не так думка М. Григор'єва є визначальною щодо поглядів К. Маркса, яка лише спирається на підтвердження думками інших дослідників, як слова Й. Сталіна та В. Леніна слугують визначальними номологічним, аксіоматичним стрижнем, навколо якого, немов для підтвердження, обертається думка автора.

Можна навести й приклади статей про педагогічні погляди В. Белінського та М. Чернишевського (1948), де автори використали слова В. Леніна та Й. Сталіна про зазначених діячів [362, с. 17; 73, с. 16] у такому ж форматі, що й М. Григор'єв. Останній, пишучи про Л. Толстого (1948), зазначив: «Правильно зрозуміти й оцінити педагогічну спадщину Толстого

можливо лише у світлі глибокого аналізу, даного творчості Толстого В. І. Леніним» [265, с. 27]. І далі, спираючись лише на думку більшовицького лідера, учений характеризував епоху діяльності Л. Толстого, його літературні, філософські і педагогічні візії. Такими прикладами сповнені праці українських істориків педагогіки радянської доби.

Виняткового епістемного авторитету у річизі вивчення історії педагогіки радянські вчені надавали Н. Крупській. Так, Л. Артамонова (1973) стверджувала: зауваження Н. Крупської щодо того, які саме положення К. Ушинського слід використовувати, «...послужать для радянських істориків педагогіки дороговказом у їх дослідженнях глибокого джерела вітчизняної педагогіки – педагогічної спадщини К. Д. Ушинського» [33, с. 17]. Як бачимо, у статті авторки відбулося зарахування Н. Крупської до провідних ушинськознавців.

Певним проявом аргументу до авторитету було прагнення побачити у творчості А. Макаренка безсумнівний авторитет навіть для провідних педагогів на зразок В. Сухомлинського. Саме тому радянські дослідники творчості павлишського педагога намагалися показати його продовжувачем ідей автора «Педагогічної поеми». Ще О. Дзевєрін у вступній статті до першого тому п'ятитомного видання творів В. Сухомлинського (1976) наголошував на цьому аспекті [330, с. 39–48]. Інші вчені повторювали цю думку. Так, В. Струбицький (1977) назвав В. Сухомлинського ідейним однодумцем та послідовником А. Макаренка [886, с. 112], Т. Будняк (1982) – вірним учнем Н. Крупської та А. Макаренка, продовжувачем їхніх ідей [105, с. 84, 87]. Характерною була й стаття С. Сухорського (1983) про розвиток В. Сухомлинським макаренківських концепцій комуністичного виховання [905].

Часто вчені вживали й аргумент до абсурду. Зведення до безглуздя (*reductio ad absurdum*) як спосіб аргументації був відомий ще з античних часів і застосовувався переважно для заперечення, спростування певних тверджень опонентів. Він передбачав тимчасове допускання істинності тези опонентів, після чого з неї виводили висновок, який виявлявся таким, що перечить дійсності і навіть абсурдним. А оскільки із істини не може висновуватися хиба, то теза, яку початково допускали, оголошувалася помилковою, а отже, й спростованою [805, с. 120]. Цей аргумент, зокрема використав К. Харлампович у рецензії на працю А. Яблоновського про роль Києво-Могилянської академії в історії Речі Посполитої (1902). Учений використав тези польського історика, який заперечував наявність самостійної руської культури в середньовіччі. Натомість вітчизняний дослідник поставив питання про наявність самостійно польської культури у той же час. Користуючись логікою А. Яблоновського, він вказав, що вести мову про суб'єктність польської середньовічної культури не можна. Звівши тезу опонента до абсурду, він не зупинився у своїх міркуваннях, а поставив питання: яким же чином несамотійна польська духовна культура могла впливати на таку ж начебто несамотійну руську культуру? [988, с. 47–48].

Аргумент до абсурду помітний і в праці Б. Барвінського з історії Львівського університету (1918). Учений дискутував із польськими істориками, які намагалися довести зв'язок між Львівською єзуїтською колегією-академією та заснованим імператором Йосифом II Львівським університетом й таким чином відстояти думку про більш давню історію університету. Український дослідник навів твердження Т. Войцеховського, згідно з якими, частина будинку і деякі професори єзуїтської академії перейшли до університету 1784 р., а це начебто свідчить про певну тяглість між цими інституціями. Зафіксував він і радикальну думку Л. Фінкеля, що цей зв'язок між двома закладами освіти є безсумнівним і беззаперечним [66, с. 14–15]. Відтак довів, що приміщення єзуїтської академії було передано під губернські уряди, політичні органи влади, а новий університет засновано в потринітарському монастирі – тож він не мав нічого спільного з будівлями зліквідованої єзуїтської вищої школи. Далі, власне, й використав аргумент до абсурду, перейшовши на думку опонентів: якби наявність приміщення вирішувало щось у цій справі, то перша академічна гімназія у Львові може вважати себе континуацією Йосифінського університету, бо від 1784 р. вона містилася в потринітарському будинку на другому поверсі [66, с. 16].

Подібним чином він спростував думку польських учених щодо спадкоємності між двома університетами через бібліотеку та професорів. Бібліотеку Йосифінського університету сформували на основі бібліотек ліквідованих монастирів у Львові та поза його межами, зокрема й єзуїтської колегії. Якщо стати на позицію опонентів, то доведеться визнати кожен зі скасованих монастирів, зокрема і василіанських, попередниками університету. Навіть ліквідовану Терезіанську академію у Відні довелося б визнати предтечею львівського вишу, бо частина її книжних збірок надійшла до Львова [66, с. 20]. Думку, що колишні професори колегії, вийшовши зі свого чину, стали викладачами університету, Б. Барвінський заперечив фактологічними доказами. Але потім запропонував її прийняти, і відтак звів до абсурду: бо імператор Йосиф II, ліквідує університети в Інсбруці, Берні та Фрибурзі, перевів до Галичини кількох професорів. Тож, спершись на думку польських істориків, доведеться і ці три університети визнати попередниками Львівського вишу та виводити його літочислення з часу заснування зазначених австрійських вищих освітніх інституцій [66, с. 35–36].

Характеризуючи обґрунтування *оціночних суджень* вітчизняних істориків педагогіки, відзначимо, що вона включає такі ж способи універсальної (емпіричної та теоретичної) та контекстуальної аргументації. Щоправда, О. Івін відмовився говорити про емпіричну аргументацію оцінок, назвавши її квазіемпіричною. На його думку, оціночні судження, на відміну від фактологічно-описових, не можуть підтримуватися посиланнями на те, що дане безпосереднім (або опосередкованим) досвідом [404, с. 172]. Тобто оцінки не можуть бути емпіричними, бо такими можуть бути лише факти.

Аналіз використання українськими істориками педагогіки аргументаційних способів доведення оцінок засвідчив порушення ними деяких засад логіки, а саме «принципу Юма». Відомо, що у XVIII ст. британський мислитель Д. Юм висловив думку про неможливість логічного переходу від фактичних (фактологічних, фактографічних, фактуальних) до оціночних тверджень. Сформульована ним теза згодом отримала назву «принцип Юма». Як наголошує О. Івін, «принцип Юма», що стверджує невиводимість оцінок із фактів, має важливе загальнометодологічне значення. Якщо цей принцип правильний (а спростувати, фальсифікувати його досі ніхто не зміг), то безпідставним слід визнати будь-який доказ, в якому оціночна теза підтримуються фактичними (описовими) аргументами [404, с. 307].

Проілюструємо наше спостереження працями Д. Багалія, котрий все ж уважав можливим і цілком закономірним виводити оцінки з фактів. Так, учений писав: історик і педагог М. Лавровський у своїх працях докоряв попечителю Харківського навчального округу С. Потоцькому за те, що той при заснуванні університету в Харкові надавав перевагу іноземним професорам перед російськими. «І цей докір, – зауважував Д. Багалій, – підтверджується фактичними даними» [54, с. 311]. Проте фактами, вибудованими за індуктивною лінією, можна підтвердити лише твердження, що С. Потоцький надавав перевагу іноземцям перед росіянами при формуванні професури Харківського університету. Але ними не можна підтвердити «докір», оскільки докоряння, поза сумнівом, є одним із проявів оціночних суджень і спирається на певну систему цінностей особистості (згаданий Д. Багалієм М. Лавровський надання переваги іноземцям над росіянами оцінював негативно – звідси й «докір»).

Дещо коректніше Д. Багалій чинив, коли говорив про відповідність оцінок не фактам, а дійсності (навіть попри те, що факти вважалися відображенням дійсності, але остання презентується не лише через факти). Так, характеризуючи опубліковані промови, присвячені пам'яті першого ректора Харківського університету І. Рижського під час його поховання (1811), учений відзначив, що оцінка, дана покійному в цих надгробних промовах «загалом не суперечить дійсності», бо він «дійсно був талановитим професором, видатним для свого часу вченим письменником, чудовим ректором, а головне чесною і доброю людиною» [45, с. 335]. Безумовно, сукупність означень «видатний», «чудовий», «чесний», «добрий» належить до оціночних суджень і спирається на загальновизнані цінності, які сповідував у тому числі й сам Д. Багалій. Проте подібні оцінки особистості І. Рижського мали місце і в минулій дійсності, яку

описував учений, тобто на початку XIX ст. Тож можна потрактувати думку Д. Багалія як підтвердження відповідності процитованих ним оцінок тим оцінкам, які побутували в минулому щодо досліджуваного освітнього діяча.

Порушення «принципу Юма» спостерігаємо і в праці К. Студинського (1907). «Ціла вязка фактів, про які ми доси розказали, свідчать наглядно, як жорстоко поводився абсолютний ряд в Астрії в літах 1831–46 з кожним проявом свободнійшої думки, чи патріотизму» [894, с. 116–117]. Насправді жорстокість – це оцінка автора, а наведені ним документальні факти хтось інший міг би потрактувати як ревну боротьбу австрійського уряду за збереження порядку, гідності і моральності піданих, зокрема і вихованців руської семінарії.

Радянські вчені також не були забезпечені від таких недоглядів. Для прикладу І. Тевлін, аналізуючи працю М. Дейнека, присвячену сорокаліттю народної освіти СРСР (1958), зазначив, що в цій книзі «...систематизовано значний фактичний матеріал, що показує грандіозні успіхи народної освіти в нашій країні...» [906, с. 86]. Насправді факти можуть свідчити про кількісне зростання, але не про «грандіозні успіхи», бо твердження про останні, безумовно, містить оцінку. Так само й С. Литвинов, пишучи про статтю М. Лисенка «Розвиток методики викладання історії на Україні» (1958) переконував: «Автор показує на ряді фактів, як вульгарно-соціологічні погляди на історію і її методи вивчення перепліталися з буржуазно-націоналістичними перекопаннями, як з допомогою партії було подолано ці помилки і викладання історії вийшло на правильний шлях» [572, с. 85]. Насправді вказівки на «вульгарність», «перекопання», «помилки» містять приховану оцінку, яку, звісно, не можна показати низкою емпіричних даних.

Отже, обґрунтовально-аргументаційний сегмент українського історико-педагогічного наративу включав усі необхідні логічні атрибути, відзначався високим рівнем емпіричності та теоретичного узагальнення. Вчені використовували як абсолютне, так і порівняльне обґрунтування, будували свої міркування в межах емпіричної, теоретичної та контекстуальної аргументації. Серед способів емпіричної аргументації у вітчизняному історико-педагогічному наративі домінували приклади та ілюстрації, тобто індуктивні логічні елементи. Рідше вчені вдавалися до аналогії, вочевидь розуміючи проблемність її застосування. У межах теоретичної аргументації вчені активно послуговувалися дедуктивною та системною аргументацією. Першою послуговувалися навіть позитивісти, які декларували симпатії до індукції, а до дедуктивних обґрунтувань ставилися, як до непотрібної метафізики. Системна ж аргументація особливо послідовно втілювалася українськими істориками педагогіки в радянську добу, що було спричинено домінуванням марксистського вчення. До методологічної аргументації вчені вдавалися нечасто, лише в умовах, коли розуміли, що тільки застосування одного методу буде найбільш оптимальним. Контекстуальна аргументація слугувала у працях вітчизняних дослідників педагогічного минулого додатковим, хоч подекуди й дуже яскравим засобом обґрунтування. Подібні способи аргументації вчені застосовували і при обґрунтуванні оціночних суджень. Щоправда, при цьому траплялося порушення ним «принципу Юма».

Джерело: Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. С. 472–496.

Додаток К.4.

Методи історико-педагогічних досліджень: наративний контекст

Досліджуючи історико-педагогічне минуле, українські вчені середини XIX – кінця XX ст. використовували масштабний арсенал методів. Останні ґрунтувалися як на логічних (дедукція, індукція) та позалогічних (інтуїція, уява, відчуття) процедурах та їхньому поєднанні, відомому як абдукція. Фіксація усіх використовуваних ними методів дослідження не має сенсу,

бо перетворилася б у реєстраційних перелік. Тож ставимо завдання показати найбільш часто вживані вітчизняними дослідниками історії педагогіки методи. Водночас зауважимо, що не братимемо до уваги загальнонаукові методи (аналіз, синтез та ін.), оскільки вони лежать в основі й спеціально-наукових методів: історико-генетичного, історико-порівняльного, історико-типологічного, історико-системного тощо.

Як свідчать вітчизняні історико-педагогічні наративи, найчастіше дослідники історико-педагогічної минувшини спиралися на *історико-генетичний метод*. Майже винятково на ньому будувалася велика частина наративів з минулого педагогіки. Суть історико-генетичного методу, за визначенням І. Ковальченка, полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій і змін реальності в процесі її історичного руху, що дає змогу в найбільшій мірі наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта. Цей об'єкт відображається в найбільш конкретній формі. Пізнання йде послідовно від одиничного до особливого, а потім до загального і всезагального. За логічною природою історико-генетичний метод є аналітично-індуктивним, а за формою вираження інформації про описувану реальність – описовим [465, с. 184]. На думку Я. Яскевич, зазначений метод дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки і специфічні риси історичного процесу [1083, с. 128].

Історики педагогіки чітко усвідомлювали необхідність упривнення генези описуваних ними подій. Зокрема, С. Голубев, відгукуючись на рецензію на одну зі своїх праць (1884), зауважував, що навіть «короткість історичного нарису не дає права розглядати зображувані явища без *генетичного між ними зв'язку і послідовності*» (курсив наш. – Авт.) [240, с. 53]. О. Кочубинський, аналізуючи розвиток ідей Я. А. Коменського (1893), запевняв, що справедливо відтворює генеалогію ідей [512, с. 6–7]. К. Харлампович, пишучи про генезу «західно-російських» братств, вів мову про їхній «логічний хід розвитку» [991, с. 381].

На основі переважно історико-генетичного методу написані історико-педагогічні монографії Д. Багалія [39; 40], Г. Васьковича [122; 123], М. Владимирського-Буданова [145; 146], М. Гриценка [276; 277], М. Гриценка [280; 281], Г. Данилевського [308], Б. Мітюрора [659], А. Панасюка [719], І. Филипчака [939] та багатьох інших учених. Цей метод масштабно виористовувався і в історико-педагогічних статтях. Зокрема, Й. Левицький (1908) представив генезу так званих «нових шкіл» від ідей Дж. Локка та Ж.-Ж. Руссо [1117]. А. Андрохович (1925) вивів генезу Львівської академічної гімназії не з колонії Краківського університету (як стверджував раніше Е. Харкевич), а з Львівської єзуїтської колегії [22]. М. Гордієвський (1924) та В. Безушко (1931) намагалися окреслити генезу педагогічних ідей Дж. Дьюї [254; 72]. Г. Костюк (1957) виводив генезу вітчизняної радянської педагогічної психології з праць дореволюційних учених: К. Ушинського, П. Каптерєва, А. Нечаєва, М. Рубінштейна [510, с. 51]. С. Литвинов (1968) показав зв'язок певних ідей українських педагогів кінця XIX – початку XX ст. з творчістю К. Ушинського [577]. О. Дубинчук та О. Хромова (1977) на основі історико-генетичного методу висвітлили розвиток професійно-технічної освіти в Україні впродовж 1917–1977 рр. [359].

Щоправда, були й певні проблеми в конструюванні наративу на основі історико-генетичного методу. Так, Н. Марков, аналізуючи погляди Я. А. Коменського на «реальний метод навчання», наводив думки Ф. Бекона із «Нового Органону» та «Встановлення наук» як предтечу ідеї чеського педагога. Зауважив дослідник, що й В. Ратіх (Ратке) мав схожі візії [627, с. 18 – 19]. Підготувавши ґрунт для упривнення інтелектуально-генетичного зв'язку між ідеями відомих мислителів, Н. Марков раптом заявив, що вже перший твір Я. А. Коменського, написаний ним у Прерові («Методологія»), «свідчить про самостійність, оригінальність і цілковиту новизну педагогічного погляду на навчальну справу» [627, с. 20]. Як бачимо, на певному етапі автор відійшов від історико-генетичного методу. Вочевидь, це було зроблено з метою відмежувати Я. А. Коменського від вчення західноєвропейських гуманістів, зокрема В. Ратіха, практичні здобутки якого автор усіляко применшував. З іншого боку, в Н. Маркова була й певна підстава для такого відступу: сам Я. А. Коменський у передмові до «Великої

Дидактики» зізнавався, що ґрунтовно познайомився з працями педагогів Ратіха, Любіна, Гельвіга, Ріттера, Бодена, Глаума, Фогеля, Вольфштірна, Андре, проте наголосив, що змушений був почати все від самих основ [627, с. 26]. При цьому Н. Марков не зважив на те, що, по-перше, ця заувага видатного педагога була висловлена аж ніяк не у «Методології», по яку власне йшла мова, а по-друге, не слід серйозно сприймати заяву Я. А. Коменського про початок від основ, бо вплив отриманих ним у процесі освіти і самоосвіти знань був помітним у кожній праці мислителя.

Специфічно вибудував пояснення генези твору І. Могилянського «Вѣдомость о руском языкѣ» М. Возняк (1909). Присвятивши підрозділ у своїй розлогій статті саме «генезі сеї розвідки», вчений орієнтувався не так на спадкоємність ідей, як на історичні обставини її появи. Дослідник розповів, як І. Могилянський разом із єпископом, а згодом митрополитом М. Левицьким вели боротьбу з властями «за українську мову в народнім шкільництві». Наголосивши, що у властей не було зрозумілої відповіді на питання, «що таке український нарід в Галичині, його мова», а тому ця обставина «зродила першу думку потреби будучої розвідки» [159, кн. IV, с. 53]. Подібно діяв і А. Андрохівич (1921), який для «прояснення генези» руського інституту при Львівському університеті взявся описувати заходи властей і Церкви щодо заснування єпархіальних семінарій [23, т. СXXXI, с. 123].

Специфічно подав генезу освітньої діяльності Старої Київської громади Г. Жураківський (1930). На його думку, вивчення діяльності польського студентства кінця 50-х рр. XIX ст. доводить, що між нею та освітніми заходами Старої громади існує «щільний зв'язок» [373, с. 125]. Крім того, учений згадав й Кирило-Мефодіївське братство, українські гуртки кружки в Київському університеті і, зрештою, стверджував: освітня діяльність Старої Київської Громади не була «явищем без коріння, випадковим, а була тільки дальшим етапом складного процесу тієї боротьби за національно-демократичну освіту, що першопочатки її ми помічаємо за багато років до перших освітніх заходів «громадян»» [373, с. 135]. Вочевидь, учений сплутав передумови діяльності Старої громади з її генезою.

Радянський дослідник І. Ходорківський (1954) вважав необхідною презентацію в історико-педагогічному наративі генези певного явища, зокрема педагогічних ідей. У рецензії на працю С. Чавдарова про педагогічні погляди Т. Шевченка він вказував на потребу показати вплив педагогічних думок М. Ломоносова, О. Радіщева, Г. Сковороди, М. Чернишевського на погляди українського генія. На його думку, бажано було б С. Чавдарову в останньому розділі розповісти, як ідеї і боротьбу Т. Шевченка за народну освіту продовжували П. Мирний, М. Коцюбинський, І. Франко, Леся Українка та інші видатні діячі вітчизняної культури [998, с. 62]. Попри ідеологічний підтекст таких рекомендацій бачимо, що дослідник уважав доречним показувати генезу ідей певної особистості не лише до, але й після її життя.

Доволі надуманою видається й змальована А. Пекарем (1982) генеза папської семінарії св. Йосафата у Римі. Цей заклад було засновано у 1897 р., але автор виводив її історію ще з заснованої ще в XVI ст. Грецької папської колегії св. Атанасія в Римі. Підставою для таких висновків автору послужили певні історичні факти: на початку XVII ст. унійний митрополит Й. В. Рутський отримав від папи Павла спочатку чотири, а потім шість стипендій для студентів з українських і білоруських земель у цій колегії, а в XIX ст. галицька митрополія мала там уже 10 стипендій. Оскільки кількість українських стипендіатів у цьому закладі зростала, то заклад стали називати Папською грецько-руською колегією [725, с. 338–339]. Насправді, наведені факти аже ніяк не виказують історико-генетичний зв'язок між заснованою наприкінці XIX ст. семінарею св. Йосафата та колегією св. Атанасія у Римі. Факти навчання в останньому закладі українських студентів є скоріше передісторією, передумовою до появи зазначеної української освітньої інституції.

Серед негативних сторін історико-генетичного методу є його надмірна фактажна описовість, емпіризм, що проявилось і в працях вітчизняних істориків педагогіки. Подібну ваду, насамперед, спостерігаємо в синтезі С. Сірополка [850] та монографії М. Гриценка [276].

Ще один проблемний момент у застосуванні зазначеного методу помітив І. Ковальченко, відзначивши, що з огляду на надмірну увагу до конкретності та детальності, історико-генетичний метод може приводити до виопуклення індивідуального, окремого й затушування загального та закономірного [465, с. 185]. Це помічаємо, зокрема, в студії М. Барановського з історії початкового шкільництва Галичини (1897), де, поряд з послідовним і фактологічно насиченим розкриттям генези різних аспектів проблеми, автор більш детально висвітлює практику втілення шведського досвіду ручної праці («слойд») у виділовій школі містечка Сокаль [1095, с. 28–29]. У доопрацьованій в 1950-х рр. «Історії освіти в Україні», описуючи генезу українського шкільництва в Галичині з кінця XVIII до початку XX ст., С. Сірополько велику увагу присвячував минувшині окремих шкіл (головної василіанської школи у Лаврові, школи у с. Стрільбичі на Старосамбірщині, тривіальної школи в Гордині тощо) [850, с. 504, 506, 531–532].

Історико-порівняльний метод доволі широко використовувався в працях з історії педагогіки. Зазначений метод, на думку Я. Яскевич, полягає в співставленні історичних об'єктів у просторі і часі та виявленні схожості й відмінності між ними. Логічною основою методу є аналогія, яка дає змогу на основі схожості одних ознак порівнюваних об'єктів зробити висновок про схожість інших. Крім того, історико-порівняльний метод спирається на порівняльне зіставлення, яке пояснює схожість чи відмінність у походженні історичних об'єктів, та на типологічне зіставлення, котре пояснює схожість і відмінність об'єктів з однаковими умовами генези і розвитку [1083, с. 128].

Академік І. Ковальченко вважав, що історико-порівняльний метод має широкі пізнавальні можливості. По-перше, він дає змогу розкривати сутність досліджуваних явищ у тих випадках, коли вона очевидна, на основі наявних фактів (з одного боку, виявляти загальне і повторюване, необхідне і закономірне, з іншого – і якісно відмінне). По-друге, історико-порівняльний метод надає можливість виходити за межі досліджуваних явищ і на основі аналогій приходити до широких історичних узагальнень і паралелей. По-третє, він допускає застосування всіх загальнонаукових методів і є менш описовим, ніж історико-генетичний метод [465, с. 187–188].

Вітчизняні вчені високо оцінювали історико-порівняльний метод. Зокрема, М. Бережков (1882) наголошував, що з допомогою порівняльного методу досягаються більш широкі висновки і загальні історичні засади, а «через порівняння з чужим буває легше зрозуміти своє, і понад загальнолюдське – ясніше побачити свою народність» [74, с. 3]. Пізніше І. Свенціцький (1930) писав: застосування цього методу забезпечує «об'єктивність суду і живий зв'язок із самим життям» [838, с. 1–2].

У цілому вітчизняні історики педагогіки активно послуговувалися історико-порівняльним методом. Уже М. Лавровський у 1854 р. дошукувався маловідомих аспектів давньоруського шкільництва шляхом зіставлення освітніх практик у середньовічних Візантії та Русі (синхронне порівняння) та середньовічній Русі і Росії XIX ст. (діахронічне порівняння) [544, с. 12–13, 68–74, 126]. Історико-порівняльний метод застосовувався й І. Франком при аналізі розвитку народного шкільництва в Галичині вдавався до співставлень із Францією та Чехією [967, с. 100–102].

На початку XX ст., з'явилася й певна критика непродуманого застосування історико-порівняльного методу. Професор Харківського університету В. Бузескул (1905) застерігав від захоплення історико-порівняльним методом, особливо при співставленні явищ, що належать до хронологічно віддалених епох. Так, він вважав, що порівняння античності з Новим часом призводить до модернізації першої, а це викликає крайнощі та перебільшення. При всьому паралелізмі та аналогії між старовиною та Новим часом немає і не може бути повної тотожності, бо ж кожне явище – індивідуальне [107, с. 5–6]. У цілому, В. Бузескул критикував власне широкі діахронічні порівняння, не відкидаючи порівняння як таке.

Проте така критика все ж не усунула прагнення істориків педагогіки, особливо тих, які відзначалися масштабною історичною ерудицією, до співставлень явищ із різних епох. Зокрема, широко застосовував подібні історико-порівняльні характеристики Г. Жураківський (1926) у дослідженнях античної педагогіки. Дбаючи про краще розуміння читачем історико-педагогічної минувшини, він часто вдавався до зіставних аналогій: порівнював виховання юнаків аристократичних родів у Давній Греції з вихованням шляхетної молоді в середньовічній Європі (зброєносці, інститут пажів) [376, с. 8–9], значення грецької мови в освітніх практиках римської аристократії аналізував із місцем, яке займала французька мова в середовищі російського дворянства другої половини XVIII ст. [376, с. 155] тощо.

При застосуванні історико-порівняльного методу важливо враховувати типологічну, а не формальну схожість зіставляваних явищ. На це вказував ще М. Петров (1895), який зауважив, що сформувати уявлення про внутрішнє життя Києво-Могилянської академії можна, вивчивши порядки польських навчальних закладів, які були взірцем для неї, а також російських колегій та академій, для яких узірцем була інституція в Києві [740, с. 6]. А К. Харлампович (1902) виступив проти того, щоб порівнювати малочисельні (на 3 – 4 учні), нетривалі, з неповною програмою школи Московської Русі 50–70-х рр. XVII ст. з європейськими колегіями та гімназіями, як це робили П. Каптерев і І. Сменцовський. Бо ж так можна дійти висновку, що до утворення в Москві типографської школи 1681 р. там майже не було освіти. Дослідник закликав порівнювати ці школи третьої чверті XVII ст. з попередніми епохами, зокрема першою половиною XVII ст., коли справді жодних шкіл не було [990, № 9, с. 389–390]. Як бачимо, обидва вчені акцентували на типологічній схожості порівнюваних явищ.

Типологічно близькі явища та ідеї порівнював Г. Жураківський (1926, 1940). Широкий порівняльний аналіз ідей Платона в трактах «Держава» і «Закони» дав змогу вченому простежити еволюцію поглядів античного мислителя на педагогічну проблематику [376, с. 90–108; 375, с. 193–221]. Цілком закономірним є порівняння ним поглядів Платона та Аристотеля на освіту і виховання. Учений знаходив чимало спільного в баченні суспільства двома мислителями, що пояснював їхнім соціальним становищем та уподобанням, акцентувавши на зв'язку Платона з сицилійською тиранією, а Аристотеля з македонським царським двором [376, с. 113]. Зрештою, вчений навіть відмовився дошукуватися відмінностей у вченні Платона та Аристотеля, з огляду на їх однакове класове походження. Він визнав, що відмінності були, бо ж Стагірит доволі різко критикував політичні погляди свого вчителя. Проте, з огляду на класовий підхід, Г. Жураківському набагато цікавіше було виявити «риси схожості», щоб показати: проект Аристотеля є таким же проектом суворо класової суспільної організації, як і проекти Платона [375, с. 237–238]. Крім того, вчений порівнював афінські і римські школи, виявивши, що для останніх не було важливим естетичне і фізичне виховання молоді [376, с. 158]. Співставивши погляди Цицерона та Платона, дослідник заявив, що ідеї першого – значний крок уперед порівняно з візіями другого [376, с. 160].

Подекуди порівняльне зіставлення сприяло встановленню генетичних зв'язків між явищами. Так, М. Возняк (1910), співставивши граматику Й. Левицького з граматикою великоруської мови німця А. Таппе, навів численні докази запозичень у першій з другої. При цьому вчений для демонстрації правильності своїх міркувань поставив витяги з текстів А. Таппе та Й. Левицького у дві паралельні колонки [159, т. XCIII, кн. I, с. 94–97, 100–101]. Таким же способом М. Возняк представив запозичення Я. Головацьким до своєї граматики текстів російської граматики О. Востокова [159, т. XCIV, кн. II, с. 142–143]. До подібного кроку вдався й діаспорний учений Г. Васкович (1970), співставивши думки Г. Кершенштайнера і постанови учительських з'їздів та Міністерства освіти УНР [122, с. 17–27].

Радянські історики педагогіки часто використовували історико-порівняльний метод у дихотомічній площині, маючи на меті продемонструвати відмінності між класовими (буржуазний/пролетарський) та політико-ідеологічними (радянський/імперський, соціалістичний/капіталістичний) антагоністичними явищами. Відтак у радянській історико-

педагогічній науці застосування історико-порівняльного методу потрапляло в залежність від марксистських та ідеологічно-пропагандистських маркерів.

Історико-типологічний метод полягає у виявленні спільних рис у виявленні спільних рис у просторових групах історичних подій та явищ і виділенні однорідних стадій у їх розвитку. Результатом цього методу є систематизація та впорядкування об'єктів за притаманними їм загальними ознаками, розділення їх сукупностей на якісно визначені типи (стадії) [1083, с. 129]. На думку І. Ковальченка, виявлення загального в просторово-одиночному та виділення стадіально-однорідного в безперервно-часовому вимагають історико-типологічного аналізу. Типологізація як метод наукового пізнання має на меті розбиття (упорядкування) сукупності об'єктів на якісно визначені типи (класи) на основі притаманних їм спільних істотних ознак [465, с. 190–191].

Одним із прикладів застосування історико-типологічного методу є магістерська дисертація К. Харламповича (1898). Сама структура праці побудована за типологічним принципом: учений поділив школи Західної Русі XVI – початку XVII ст. за конфесійною приналежністю (католицькі, протестантські, православні, уніатські), присвятив кожному конфесійному типові шкіл окремий розділ, а далі в кожній главі розкривав розвиток дрібніших типів шкіл – вищих, середніх, нижчих [992].

Одним із проявів застосування історико-типологічного методу бали спроби показати типові (загальні) крізь призму індивідуального, окремого, підведеного під загальний тип. Д. Багалій наприкінці XIX ст., навівши уривки з автобіографії учителя С. Гаєвського, зауважив, що вони яскраво малюють одне з повітових училищ і одну з гімназій Харківського навчального округу у перші десятиліття XIX ст. Однак за своєю типовістю ці зариси можуть слугувати матеріалом і для характеристики тодішніх нижчих і середніх шкіл в окрузі загалом. Д. Багалій не сумнівався, що схожі порядки і подібні вчителі існували й у інших повітових школах і гімназіях [39, с. 1087].

Подібні міркування висловив Г. Жураківський, який у 1940 р. занотував: «Нові умови життя епохи Еллінізму виявили могутній вплив на загальний характер освіченості епохи, зокрема – на еволюцію справи виховання і навчання. Проследкувавши цю еволюцію передовсім в Афінах, ми, таким чином, окреслимо основні віхи, *типові для всього елініського світу*, бо одним із наслідків інтернаціоналізації елініської культури була інтернаціоналізація елініської, переважно афінської, освітньої системи» (курсив наш. – Авт.) [375, с. 252]. Визнавши афінське шкільництво доби еллінізму як типові для всього елініського світу того часу, учений, отже, шляхом його опису, намагався показати й типові культурні та просторово-часові характеристики елліністичної освіти.

Радянські історики педагогіки активно послуговувалися історико-типологічним методом, кладучи його на фундамент класового підходу та принципу партійності, що знову ж підштовхувало їх до дихотомічної нарації.

Так, О. Дзеверін, пишучи про питання народної освіти у творчості І. Франка (1955), виділяв такі аспекти: українське населення було позбавлене можливості навчати дітей рідною мовою не тільки в середній і вищій школі, але і в переважній частині початкових шкіл; у всій системі шкільної освіти здійснювалася войовнича політика колонізації і насадження католицизму; соціальна і національна дискримінація учнівської молоді, придушення будь-якої вільної думки і вільного розвитку молодого покоління, відрив знань від життя, авторитаризм, муштра і палична дисципліна, релігійне одурманювання, догматизм і схоластика, педагогічне свавілля. Усе це вчений назвав «типовими рисами» виховання і навчання в школах Галичини другої половини XIX ст. [341, с. 14].

Історико-типологічний метод застосовувався вченими й для аналізу історичного розвитку педагогічних теорій, ідей, концепцій. Так, Л. Баїк цілковито прийняв типологічну конструкцію з праці В. Савинця «Іван Франко і сучасна йому педагогічна думка в Галичині» (Львів, 1961). В. Савинець виділив такі напрямки педагогічної думки другої половини XIX –

початку XX ст. на західноукраїнських землях: релігійно-догматичний, ліберально-націоналістичний, революційно-демократичний і демократичний [62, с. 49].

Для характеристики педагогічних ідей відомих педагогів і мислителів минулого радянські автори часто використовували усталену типологічну конструкцію, яка поділяла російських діячів XIX – початку XX ст. на буржуазних (ліберальних) демократів, революційних демократів та революціонерів-марксистів (за визначенням – більшовиків). Так, М. Гриценко у 1972 р. присвятив статтю педагогічним поглядам Г. Сковороди. Оскільки зарахувати цього філософа XVIII ст. до революційних демократів не випадало, то вчений знайшов іншу типологічну нішу. «За своїми соціально-політичними поглядами він був селянським демократом, захисником пригноблених людей...» [318, арк. 31], – стверджував М. Гриценко. До демократів він зачислив і О. Духновича [318, арк. 66]. До цієї типологічної ніші В. Гетьман (1969) увів творчість С. Коваліва [226, с. 40], а В. Струбицький (1971) – В. Стефаника [888, с. 66].

Запорізький дослідник І. Пуха (1969) також вдався до схожої, наперед визначеної типологічної канви. Він оперся на слова В. Леніна про просвітителів XVIII і 40–60-х рр. XIX ст., які у часі, коли всі суспільні питання зводилися до боротьби з кріпосним правом та його залишками, цілком вірили в загальне благоденство і щиро його бажали. Саме до таких «просвітителів» дослідник зарахував І. Котляревського [777, с. 99], педагогічним поглядам якого присвятив окрему статтю. У статті про педагогічні погляди Лесі Українки І. Шиманська (1969) спочатку змалювала картину напруженої боротьби прогресивних сил, особливо революціонерів-демократів, за народну освіту, ідеал нового вчителя, а потім у цей контекст помістила й українського поета та педагога [1055, с. 98]. Таким чином, авторка типологізувала педагогічні візії Лесі Українки, умонтувавши їх до революційно-демократичного напрямку педагогічної думки того часу. Типологічний характер має розділ у праці В. Окоркова (1969), де розкрито «єдність» поглядів на освіту і виховання «російських революційних демократів та українських письменників» із візіями М. Коцюбинського [707, с. 76–95].

Траплялися випадки й пропагандистського підтексту типологізації певних історико-педагогічних явищ. Зокрема, О. Кондратюк у 1979 р. вів мову про Бережанську середню школу на Тернопільщині, яка за перші чотири повоєнні роки випустила 200 учнів, причому майже дві третини з них здобули вищу освіту. Дослідник стверджував, що це «типовий, для західних областей, приклад» [476, с. 14]. Безумовно, в основі такої типологізаційної характеристики лежав пропагандистський сюжет про небачене зростання освіти на західноукраїнських землях після приєднання їх до складу радянської держави.

Спеціальне дослідження типологізаційним підходам в історико-педагогічних працях присвятила російська радянська вчена С. Савіна (1986). Вона зауважила, що типологізація – це метод наукового пізнання, в основу якого покладено групування досліджуваних об'єктів за допомогою типу. Типологізація, як і будь-яка інша наукова модель, повинна відзначатися: а) цілісністю, яка характеризується наявністю зв'язувальних ланок між компонентами (складна єдність частин); б) стабільністю обґрунтованої концепції при конструюванні класифікації; в) всебічністю, яка характеризується охопленням усіх компонентів і сторін явищ. Класифікувати види історико-педагогічних досліджень, на її думку, необхідно за загальними і за частковими ознаками, враховуючи по можливості всі специфічні особливості такого роду досліджень [830, с. 85]. Як бачимо, учена не зовсім коректно звела історико-типологічний метод до класифікації.

Історико-системний метод, як стверджує Я. Яскевич, заснований на дослідженні індивідуальних і неповторних історичних подій та процесів як цілісних систем з вичленуванням ієрархії системоутворювальних ознак, структурних елементів та їх взаємозв'язків між собою [1083, с. 129]. І. Ковальченко ставив знак рівності між історико-системним методом та системним підходом до розгляду історичних явищ. На його думку, об'єктивною основою історико-системного методу наукового пізнання є єдність в суспільно-історичному розвитку індивідуального та загального. Реально і конкретно ця єдність виступає в суспільно-історичних системах різного рівня. Функціонування і розвиток історичних систем включає і синтезує ті

основні складові компоненти, з яких складається суспільно-історична реальність. До цих них належать індивідуальні та неповторні історичні події, ситуації. Останні характеризуються тільки їм властивими рисами, які не повторюються в інших подіях. Однак вони також утворюють певні види людської діяльності та відносин, а відтак поряд з індивідуальними вони мають і загальні риси і цим створюють певні системи [465, с. 197–198]. По суті, І. Ковальченко зводив історико-системний метод до способу реконструкції суспільно-історичних систем, ніде не обмовившись про конструювальні властивості цього методу. Адже дослідник минулого не лише відтворює його, але й конструює, надаючи у своєму наративі обрисам минулого певних системоподібних форм.

Водночас учений виокремив певні елементи історико-системного методу: 1) декомпозицію системи – вичленування окремої системи із органічно єдиної ієрархії систем; 2) виявлення системоутворювальних ознак; 3) структурний аналіз – виявлення характеру взаємозв'язку компонентів системи та їх властивостей; 4) функціональний аналіз – розкриття взаємодії досліджуваної системи з системами більш високого рівня [465, с. 199–200]. Зазначені механізми застосовуються як послідовно, так і синхронно.

Декомпозиція системи відбувається вже на початку дослідження певної проблеми і демонструється метою та завданням наративу. Так, М. Лавровський, досліджуючи педагогічні думки Катерини II (1856), початково виокремив їх із системи педагогічних ідей того часу та представив як цілісну, взаємозв'язану сукупність поглядів на зміст, засоби і методи виховання та навчання. Останні склали визначальні системоутворювальні ознаки описуваного інтелектуально-педагогічного явища. Водночас учений провів структурний аналіз поглядів імператриці, намагаючись показати їх когерентність. Учений розуміє, що думки Катерини в її творах були «розсіяні без строгого порядку», проте намагається звести їх в «однорідні групи». Зокрема, поєднує приписи імператриці наставникам і вихователям своїх онуків у дві групи обов'язків: перша поєднувала обов'язки вихователів у взаємних стосунках між собою, друга зосереджувала їхні обов'язки щодо вихованців [545, с. 128]. Упродовж наративу дослідник намагався застосувати і функціональний аналіз, повсякчас співставляючи погляди Катерини II з ідеями Дж. Локка, М. Монтеня, німецьких філантропістів. Однак слід визнати, що процедура функціонального аналізу так і не набула в його праці завершених обрисів.

Іншим прикладом може слугувати монографія Б. Мітюрова (1968), присвячена розвитку педагогічної думки в Україні упродовж XVI–XVII ст. Формулюючи проблеми і завдання дослідження [655, с. 17–19], учений здійснив декомпозицію системи в діяхронному та синхронному вимірі. З одного боку, наголосив на важливості цього періоду в історії вітчизняної педагогіки від часів Володимира Мономаха, подавши останню як тисячолітню діяхронічну систему, у якій XVI–XVII ст. займають особливе місце, з огляду на процеси націо- та державотворення, котрі розгорнулися на українських землях. З іншого, відзначив вплив ідей ренесансу на вітчизняну педагогіку і, таким чином, синхронізував її з європейською педагогічною думкою та подав як системне утворення в рамках передових педагогічних ідей окресленого періоду.

Аналіз системи педагогічної думки Б. Мітюров здійснив, поклавши в її основу соціально-економічні та національно-політичні, а також ідейно-філософські засади. Саме тому перший розділ праці присвятив висвітленню соціально-економічного і політичного становища України в XVI–XVII ст., а другий – філософсько-психологічним основам педагогічних поглядів учителів братських шкіл України. Сформувавши таким чином факторний фундамент системи, дослідник перейшов до аналізу педагогічної думки, організації навчальної та виховної роботи в братських школах і взаємозв'язку між школою і сім'єю в тогочасній Україні. Саме таким чином автор окреслив системоутворювальні ознаки, котрі представлено назвами розділів монографії.

Проведення Б. Мітюровим структурного аналізу системи бачимо у кожному підрозділі його праці. Для прикладу, аналізуючи філософсько-психологічні основи педагогічних поглядів учителів братських шкіл, він виокремив такі структурні аспекти: ідеї епохи Відродження і

Реформації в Україні, єретичні вчення, єзуїтська педагогіка, соціально-політичні погляди вчителів братських шкіл, їх філософська та психологічна підготовка [655, с. 48–87]. Аналізуючи виховну роботу у братських школах України XVI–XVII ст., Б. Мітюров розкрив відображення морального ідеалу у фольклорі, зміст, форми і методи морального, естетичного, фізичного і трудового виховання у братських школах України [655, с. 159–187].

Натомість функціональний аналіз у праці Б. Мітюрова здійснено доволі схематично, причому в ідеологічній площині. Намагаючись показати зв'язок досліджуваної системи з системами більш високого рівня, автор вдався до підкреслення впливу російської педагогічної думки на українську, немов вмонтовуючи українську педагогіку XVI–XVII ст. у простір російської педагогічної системи того часу. Увівши С. Полоцького, Е. Славинецького, А. Сатановського, Д. Птицького та інших вітчизняних учених до російської педагогічної системи, дослідник вів мову і про вплив С. Медведєва, К. Істоміна, Л. Магніцького на розвиток вітчизняної педагогіки [655, с. 201–202]. Тож російській педагогічній думці, навіть попри очевидну бідність її проявів у зазначений період, надавалося більшого значення як системі, навколо якої начебто групувалися інші національні педагогічні системи.

Прикладів реалізації історико-системного методу в історико-педагогічних дослідженнях можна наводити чимало. По суті, майже кожна монографія, дисертація, стаття з історії педагогіки містила або усі, або перші три елементи історико-системного методу. Неодноразово автори, рефлексуючи над власним текстом, визнавали особисту системотворчу діяльність щодо певних історико-педагогічних проблем. Так, Л. Драголі, аналізуючи погляди А. Макаренка на психологію виховання у «Педагогічній поемі», визнав свою авторську роль систематизатора зазначених візій. Учений заявив, що систематизує думки А. Макаренка з психології виховання, котрі були прямо і непрямо кооптовані до зазначеного твору [353, с. 37–38]. Відтак систематизував та розкрив погляди радянського педагога на психологічні основи виховання, психологію дитячого колективу, методи виховання (особливо зупинившись на методах активізації і гальмування), диферціювання у поведінці дитини, правильну організацію трудової діяльності, систему морального виховання [353, с. 38–42].

Близьким до історико-генетичного є *ретроспективний метод*, який полягає в послідовному проникненні у минуле з метою виявлення причин досліджуваної події чи явища. Вивчивши певне явище в його зрілому, найбільш завершеному вигляді, долідники вдаються до невідомого минулого [1083, с. 129]. Метод ретроспекції здебільшого використовують не в історико-педагогічних, а власне педагогічних дослідженнях. Опрацьовуючи проблему педагогічного характеру, вчені намагаються побачити його історичні передумови, причини, окреслити його в динамічному аспекті – від зародження й до сучасності. Власне у такому форматі цей метод дає змогу побудувати дослідження на основі принципу історизму.

Проте і в історико-педагогічних працях також застосовується ретроспекція. Так, М. Константинович (1875), висвітлюючи розвиток шкільництва на Правобережній Україні від селянської реформи 1861 р., здійснив ретроспективний зарис стану освіти в краї ще у першій половині XIX ст. [479, с. 1]. А. Павенцький (1899), намагаючись показати вагу і зміст вивчення грецької мови в братських школах, удався й до опису традиції вивчення грецької мови на Русі з епохи запровадження християнства [714, с. 343]. К. Харлампович, описуючи шкільні впливи у «допетровській Русі» (1902), тобто в XVI–XVII ст., дав широку ретроспекцію розвитку шкільництва на Русі від часів Володимира Великого [990, с. 2–12]. М. Маккавейський, який характеризував педагогічні погляди Катерини II та І. Бєцького як історико-педагогічне явище (1904), змалював передісторію формування їхніх візій [618, с. 2–3]. Л. Єгорова, висвітлюючи розвиток української літератури впродовж першого десятиліття радянської влади (1928), заявила, що мусить кинути «ретроспективний погляд» на давніше минуле зазначеного явища [365, с. 14]. Ретроспективною є й стаття В. Струбицького (1973) щодо проблеми особистості вчителя в історії дореволюційної педагогічної думки в Україні, у якій автор змалював передісторію цього питання від часів Київської Русі до кінця XIX ст. [887].

Починаючи з середини XIX ст., під впливом позитивізму в історико-педагогічних дослідженнях набув поширення й *статистичний метод*, який передбачав використання і осмислення статистичної інформації з метою демонстрації кліометричних явищ. Оперування статистикою збагатило історико-педагогічну науку великою кількістю фактичного матеріалу, додало йому об'єктивності, емпіричності, каузальності. Особливо активно послуговувалися статистикою у своїх дослідженнях з історії шкільництва С. Баран, М. Гриценко, М. Гриценко, М. Константинович, І. Франко та ін.

З іншого боку, використання статистичного методу мало й певні недоліки. По-перше, автори часто не мали повної статистики, а використовуючи її наявну інформацію, намагалися екстраполювати її на весь об'єкт дослідження. Так, М. Константинович (1875) при аналізі стану освіти в трьох українських правобережних губерніях (Київській, Волинській і Подільській) використав статистичні дані за 1873 р. Шляхом математичних підрахунків він показав кількість учнів православного віросповідання у народних школах Південно-західного краю щодо кількості православного чоловічого і жіночого населення. Такий підрахунок він міг здійснити лише щодо тих міст і поселень де була лише початкова школа. Натомість змушений був вивести поза межі аналізу дані з тих міст (зокрема, Києва, Острога, Рівного), де діяли й інші навчальні заклади [479, с. 14–15]. Це не дало адекватної картини по усьому генерал-губернаторству, тож представлений ученим показник (1 учень на 19,29 мешканців чоловічої статі і 1 учениця на 197,33 мешканців жіночої статі) при екстраполяції на усю досліджувану територію, вочевидь, хибував.

Схожий недолік можна спостерегти і в статистичних обрахунках І. Франка кількості народних шкіл (1892). Учений оперував статистикою попереднього року й через брак інформації щодо міст змушений був вдаватися до заокруглень. Зокрема писав, що у містах є «около 200» початкових шкіл. Таке узагальнення спровокувало й подальші приблизні твердження про те, що «близько 3000 громад в нашій краї не мають школи» [967, с. 101]. Подібно й С. Томашівський, пишучи про шкільництво в «Угорській Русі» (1905), використав шкільну статистику за 1903 р. і відзначив її проблемні моменти. Зокрема, вказував на «непевність чисел» про кількість школярів української і угорської національностей, бо не має даних про чисельність єврейських дітей [918, с. 10].

У 1926 р. Г. Коркушко намагався продемонструвати незадовільний рівень освіти в Російській імперії другої половини XIX ст. Дослідник навів статистичні дані за 1856 р.: на 64 млн. населення в Росії (без Польщі) було 8227 шкіл з 450002 учнями, а це – 0,7 % від усього населення і приблизно 7 – 8 % від усіх дітей шкільного віку [490, с. 3]. Проте ці показники не дали авторові бажаних підстав для висновку про «мізерні наслідки роботи в галузі народної освіти» [490, с. 3]. Вказівка на кількість учнів (0,7 % від кількості населення) особливо нічого не дала, бо автор не міг сказати, скільки повинно бути учнів на певну кількість населення – 1 чи 10 %. Інший показник – кількість учнів школи від загальної кількості дітей шкільного віку – був більш важливим, але в Г. Коркушка не було даних, власне, про кількість дітей шкільного віку, бо така статистика у досліджуваній ним період не велася. Тому дослідник змушений був узяти сучасні йому дані про кількість дітей шкільного віку (при цьому у статті їх не навів) й зробити висновок, що зазначені 450 тис. учнів – це 7 – 8 % від кількості потенційних школярів. Як бачимо, через брак статистичних даних обрахунки автора, вочевидь, хибували.

На неточність статистичних даних вказував і радянський учений О. Дзеверін (1960). Він помітив її щодо кількості початкових, семирічних, середніх шкіл в УРСР у 1940–1941 н.р. У праці М. Гриценка «Розвиток народної освіти на Україні за Радянської влади» було зазначено 29597 шкіл. Але М. Гриценко у брошурі «Розвиток радянської школи на Україні» твердив, що число шкіл становило 30880 [335, с. 29]. Така неточність обурювала науковця.

Представники української діаспори у своїх студіях також вказували на проблемність статистики. Б. Білаш, аналізуючи українсько-англійське шкільництво в одній із провінцій Канади (1984), вказував на неточність статистики щодо шкільництва національних меншин (за

винятком французів) кінця XIX – початку XX ст. Так, у статистиці неможливо було відрізнити менонітів від інших німців, які двомовних шкіл не мали. Неможливо було зібрати точні цифрові дані про українців і поляків, бо англійці довгий час не могли розрізнити ці дві національності, називаючи тих і інших галичанами або «рутенцями». Крім того, українців-переселенців до Канади часто реєстрували як австрійців, угорців, поляків, русинів, галичан, буковинців, росіян, румунів [86, с. 9].

По-друге, траплялися випадки, коли вчені не мали надійних джерел для виведення навіть приблизної статистики. Проте це не зупиняло їх перед підрахунками. Так, О. Соболевський у 1892 р. намагався продемонструвати рівень освіченості в Московській Русі у XV–XVII ст. на основі підписів під різними документами того часу. Академік доводив, що біле духовенство у той час було «поголовно грамотним», бо не зустрічав випадку відсутності підпису священника під документом. Уряд постійно наказував посадським і селянам, якщо вони неграмотні, давати розписуватися за себе своїм «батькам духовним», тобто вважав усіх священників, де б вони не знаходилися, без винятку грамотними. На жодному з відомих О. Соболевському документів не було вказівки про відмову священника підписатися через безграмотність, або якесь інше свідчення про його безграмотність (зокрема, підпис хрестиком). Навпаки, навіть документи, складені у віддалених місцинах московських володінь у XVII ст. – в Єнісейську 1640 р. і Селенгінську 1697 р. споряджені підписами тамтешніх священників [871, с. 5–6].

Про грамотність чорного духовенства у О. Соболевського значних джерел не було. Однак у його розпорядженні була чолобитна монахів Кирилового Білозерського монастиря 1582–1583 рр. Вона написана від імені 48 монахів, у тому числі 9 священників, і підписана 34 з них, у тому числі 7 священниками. З цього, на думку вченого, видно, що поміж старшої братії Кирилового монастиря відсоток грамотних переважав 70 %, а з числа ченців-священників переважав 75 [871, с. 6–7]. Схожим чином учений виводив статистику грамотності серед світського класу землевласників (дворян), купецтва, посадських людей, селян та ін. Однак таку статистику не можна вважати певною, бо епізодичність джерел не давала змогу навіть приблизно продемонструвати рівень грамотності населення Московії у XV–XVII ст. На це вказував і В. Родніков, який зауважив: дані О. Соболевського «треба приймати тільки як приблизні» [798, с. 33].

Чернігівський дослідник Г. Максимович (1912), аналізуючи статистичні дані з кожної сотні Чернігівського козацького полку про навчання грамоті козацьких дітей у 1767–1775 рр., натрапив на «відомості» зі Столінської і Седневської сотень. Зокрема, у Столінській «відомості» за 1775 р. йшлося про навчання грамоті п'яти дітей, причому три з них згадувалися у «відомостях» 1769 р. На той час вік двох дітей становив 10 років, але «відомість» 1775 р. вказувала, що їм лише 13 років (хоч мало бути 16) [623, с. 12–13]. Такі неточності підривали довіру дослідника до віднайденної статистики.

Львівський науковець А. Андрохівич (1921), намагаючись скласти статистику фреквенції у «*Studium ruthenum*» при Львівському університеті кінця XVIII – початку XIX ст., також зіткнувся з браком джерел. А тому зауважив, що зі «скупих семинарицьких жерел» можна «тільки з трудом» добути число вихованців і стипендітів – слухачів філософії і теології. Попри все, автор усе ж зумів представити певні статистичні дані, причому за наявності кількох показників щодо кількості студентів надавав перевагу меншому [23, т. CXXXVI–CXXXVII, с. 64–68].

Проблему достовірності джерел при поданні статистики представив і П. Абрамович (1925 – 1926), описуючи недавнє минуле Волинського інституту народної освіти (ІНО). Науковець попередив, що не буде обтяжувати читачів статистичними відомостями, які «дуже часто вимагають коментаріїв і потребують уважного вивчення» [1, с. 3]. Одразу ж навів приклад релятивної «статистичної» інформації: коли читаємо, що кількість студентів Волинського ІНО в 1918–1919 рр. становила 234, в 1919–1920 рр. – 320, в 1920–1921 рр. – 614 осіб, а в 1921–1922 рр. – 753 особи, то знову, на думку П. Абрамовича, треба багато знати з історії внутрішнього

життя не тільки цього, але й усіх українських ІНО за цей час, щоб зрозуміти ці цифри. «Ясна річ, що в дійсності 753 студентів у нашій ІНО не було ніколи. Але на папері було» [1, с. 3], – зауважив дослідник. Безумовно, наведений приклад стосувався достовірності джерел, бо ж «на папері» подавалися дані, які не відповідали дійсності.

Історик освіти С. Сірополко (1937) користувався опублікованими ще О. Лазеревським у журналі «Основа» за 1862 р. статистичними даними про кількість шкіл у полках Гетьманщини на основі полкових книг 1741–1747 рр. Проблема полягала у тому, що інформація збереглася про школи семи полків, причому дані з Миргородського полку були неповними, з огляду на відсутність показників із кількох сотень цієї територіально-адміністративної одиниці. Загалом опрацьовані джерела вказували на наявність 766 полкових (парафіяльних) шкіл. С. Сірополко наголошував, що інформація неповна, але все ж оперував нею: поділив цю суму шкіл на кількість усіх полків Гетьманщини (їх було 10) і отримав начебто середньостатистичний показник кількості шкіл на кожен полк – 110. Відтак зауважив, що приблизно стільки шкіл могло існувати і в кожному з тих трьох полків, щодо яких немає джерел, а тому загальна кількість шкіл в Гетьманщині 1740-х рр. сягала понад тисячу [851, с. 59–60]. Звісно, такий підрахунок був у край неточним, але іншого автор, з огляду на брак і неточність джерел, подати б не зміг.

По-третє, дослідники доволі часто послуговувалися середньостатистичними показниками, які є математично точними, але все ж абстрактними величинами. Згадуваний М. Константинович указував на часту змінюваність учителів початкових шкіл, а відтак короткотривалість їх перебування у конкретних школах. Він порахував час існування шкіл (з 1861) і співставив його з числом переміщень учителів, знайшовши, що середня тривалість перебування вчителя в школі становила один рік і десять з двома третіми місяців [479, с. 16]. Проте кожен випадок із кожним учителем був індивідуальним явищем, і навряд чи хоча б один з них провів у певній школі саме вказану дослідником тривалість часу.

Крім того, М. Константинович захоплювався пошуком середніх показників на основі вже знайдених раніше середніх величин. Зокрема, знову ж оперуючи даними 1873 р., він узяв середню величину класної кімнати (4737 куб. футів) у народних школах і середню кількість учнів на таку ж школу (43,60), відтак знайшов, що на кожного учня припадало 109 куб. футів простору класної кімнати. Далі вчений узяв до уваги середню відвідуваність школи в тому ж році (72 %) та уточнив попередній показник: на учня «в дійсності» припадало 173,5 куб. футів, тобто дещо більше половини куб. сажня [479, с. 15–16]. Насправді ці показники не були пов'язані з дійсністю, хоча б тому, що класні кімнати були різними в різних сільських школах і жодна з них не мала 4737 куб. футів об'єму (сам М. Константинович це визнавав). Крім того, кожного дня певну школу відвідувала різна кількість дітей, тож середній показник 43,60 учнів на школу, з яких 72 % її відвідували, спростовувався щоденною фреквенцією дітей в кожній конкретній школі. Як бачимо, середньоарифметичні числа не завжди є адекватними щодо реальності показниками, хоч і математично правильними. Однак саме ці числа часто ставали «фактами», на основі яких вибудовувалися уявлення про історичне минуле.

По-четверте, наводячи статистичні факти, учені подекуди послуговували насправді не цими показниками, а ціннісними критеріями. Так, І. Франко, аналізуючи розвиток середнього шкільництва в Галичині (1884), на основі статистичних розрахунків показав, що на цей край у 1875–1883 рр. у середньому припадало наполовину менше гімназій і реальних шкіл, ніж в іншій частині Цислейтанії (Долитавії). При цьому враховував кількість населення та розміри території: Галичина займала приблизно 25 % території Цислейтанії, а чисельність мешканців краю становила також чверть населення зазначеної частини імперії. Натомість зі 163 гімназій Цислейтанії на Галичину припадало 23, тобто майже сьома частина, а з 88 реальних шкіл – всього 6 (дещо більше, ніж 14-та частина). Звідси І. Франко виводив висновок, що в Галичині має бути удвічі більше середніх шкіл [975, с. 422]. У цьому випадку головним показником виступала не так статистична інформація, як прихований принцип: якщо в сусідів так, то й у нас

має бути не гірше. Тут бачимо приховану апеляцію до принципу справедливості. У вченого не було об'єктивних показників з приводу того, скільки мало бути середніх шкіл на душу населення. Проте І. Франко вочевидь, уважав, що неменше, ніж у сусідніх регіонах Цислейтанії.

Національні оцінки слугували підтекстом для статистичних даних Г. Григоровича (1926) про румунізацію освіти на Буковині [270, с. 136–137] та Ю. Ревая (1929) про мадяризацію шкільництва в Закарпатті у другій половині XIX – на початку XX ст. [1066, ч. 7–8, с. 234–238]. З метою демонстрації колонізації шкільництва використовував статистичні показники Д. Великанович (1929) [132, с. 4–7]. Широко послуговувався статистикою для демонстрації кількісного зростання шкіл в Чехії й закарпатський дослідник «Адський» (1931) [10]. Масштабне використання статистичних даних з метою демонстрації кількісних показників розвитку шкільництва бачимо і в працях радянських учених М. Гриценка, М. Гриценка та ін.

Водночас зауважимо, що не всі вітчизняні дослідники захоплювалися статистичним методом. Як зауважує О. Богдашина, декілька істориків-позитивістів визнавали неможливість активного використання статистичного методу через недостатню його розробленість. Зокрема, М. Бережков наприкінці XIX ст. уважав, що від статистичного методу мало користі [94, с. 267]. О. Дзеверін у 1960 р. критикував перенасичення історико-педагогічних праць статистичними, переважно кількісними показниками про число шкіл та позашкільних закладів у різні періоди і роки, контингенти учителів і учнів, кількість письмовних, неписьмовних і малописьмовних, асигнування на народну освіту, цифровою інформацією про навчальну успішність учнів, охоплення школярів предметними та іншими гуртками, накладі підручників, число книг у бібліотеках, кількість різних культурно-освітніх закладів і т.д. На його думку, статистика потрібна, проте навряд чи можна вважати певну працю у повному розумінні історико-педагогічною, якщо у ній 70–80 % тексту – статистичні дані [335, с. 28–29]. Подібну позицію зайняв і С. Збандуто (1961), рецензуючи працю Л. Булай про становлення системи освіти в колоніальних країнах. Як зауважив професор, велика кількість статистичної інформації перешкоджає чіткому сприйняттю матеріалу, а тому її слід скоротити [323, арк. 18].

Не менш активно вітчизняні історики педагогіки послуговувалися *методом емпатії* як способом зрозуміння причин явищ і мотивів діяльності людей через співпереживання на основі власного досвіду та інтроспекції. Цей метод набув особливого поширення серед дослідників у добу романтизму і передбачав певний психологізм, уміння вживатися в духовний світ історичних героїв. А. Рославський-Петровський наголошував на потребі історика знати «людську природу», враховувати її індивідуальні прояви, бо з «одним знанням людської природи без знання її індивідуальних відмінностей історик замість правильної картини життя... представить одноманітний степ» [802, с. III, 50]. До емпатії М. Лавровський вдавався майже у кожній своїй історико-педагогічній праці. Так, пишучи про участь В. Каразіна у заснуванні Харківського університету (1871), він зауважив його полум'яний і нетерплячий характер, який штовхав до того, щоб братися за все, входити в дрібниці, перебільшувати і ускладнювати справу [542, с. 76–77].

Найбільш емпатійно, зі знанням життя і людських взаємин учений (1879) описав мотиви, які спричинили конфлікт між дружиною першого директора Ніжинської гімназії вищих наук П. Кукольника та членами правління закладу: «По всій ймовірності, як це часто буває, вина і захоплення були обопільними: з одного боку викладачі, члени правління, які відчували силу неочікувано отриманої влади, у той же час відчували і схильність до вправління цієї влади і звернули її, спочатку обережно і не без достатнього приводу, проти сімейства, до якого раніше відносилися з усіма, по крайній мірі зовнішніми, знаками шани і поваги; з іншого боку вдова директора, яка раніше користувалася цими знаками уваги і шани, а можливо, і певними впливом на хід справ, помічаючи їх зменшення і навіть втрату і дратуючись цим, намагалася утримати за собою попереднє становище і, в поривах роздратування, була нерозбірлива в засобах. У своїх діях, спрямованих до цієї мети, вона знаходила підтримку у власному сімействі, у синові і братові, і спроба, вказана в донесенні правління, зберегти своє становище заміною чоловіка на сина на посаді директора доволі правдоподібна. Невдача ж притягнення правління для здійснення

задуманого плану природно посилювала роздратування» [549, с. 17]. У цих висновках М. Лавровський багато чого припускав на основі власного досвіду, знання людських характерів і яскравими барвами описував мотиви учасників цієї історії, передавав їх психічні інтенції.

У праці з історії університету св. Володимира М. Владимирський-Буданов (1884) вів мову про необхідність емпатійно-герменевтичного пізнання психічного світу людей певного часу. Намагаючись оцінити запровадження статуту університетів 1863 р., дослідник прагнув дізнатися про погляди людей того часу на зазначений законодавчий акт. «Для оцінки цієї реформи найкраще перенестися в ту епоху, проникнути в думки і надії людей того часу» [146, с. 14], – запевняв професор.

За допомогою емпатії М. Маккавейський змальовував, для прикладу, такий механізм виховання у давніх євреїв, як бесіди батьків із дітьми з нагоди різних свят. Завдяки гарній уяві та власному досвіду (розповіді батька про біблійні історії), він описував, як у давню епоху батьки повчали дітей, згадували історичне минуле свого народу, Божі діяння і заповіді, наголошували на природній цікавості дітей, говорив про вагомість повчання саме з боку батька [615, с. 290–294]. Дослідник, зокрема, писав: «...ми не можемо сумніватися [у наявності] і в той час відповідного усного наставлення батьками дітей своїх, саме – усних розповідей, особливо самих патріархів у широкому родинному колі їхньому, про видатні події тривалого земного мандрування їх і, зокрема, про ті з них, у яких ясно проявилася любов Єгови до свого народу. Цей спосіб настанов старшими членами сім'ї молодших, такий природний загалом, у той час, завдяки особливостям патріархального побуту, був цілком зручним, а висока чарівність особистості патріархів і надзвичайна жвавість розповіді їх – яка стосувалася подій, пережитих або ними ж, або найближчими предками їх – робили цей спосіб і найбільш благотворним у виховному сенсі» [615, с. 283].

Піднесений неоромантичною культурою психологічний підхід до розуміння і опису діяльності досліджуваних персонажів проявлявся і в працях галицьких істориків педагогіки. Так, І. Филипчак у праці з історії головної школи в Лаврові намагається проникнути у внутрішній світ героїв – інспектора о. К. Турчмановича та директора школи о. Н. Панковича. Змалювавши їх патріотизм щодо руської мови і свого народу та перейшовши до опису подій кінця 1860-х рр., коли польську мову впроваджували як краєву, дослідник зауважує: «Зокрема на о. Турчмановича й о. Панковича цей розпорядок (щодо запровадження польської мови як навчальної в Лаврівській школі. – Авт.) зробив пригноблююче вражіння. Вони бачили, як ґрунт усувається їм з під ніг, як їх двадцятькількалітня спільна праця буде спрямована в інше русло і як «цвітку дрібную» знищить надходяча буря...» [939, с. 95]. Далі зауважує, що о. Н. Панкович «...не надіявся, що його ідеали, котрими він жив і котрими кормив повірену йому молодь, так приснуть, як миляна банька, що нашу мову й наше письмо цілком усунуть із шкільного життя...» [939, с. 98]. Крім того, запевняє: директор школи «був змушений складати всякі звіти для нових шкільних властей у такій мові, в якій йому приказували. Це справляло йому біль...» [939, с. 103]. Твердження про «пригноблююче вражіння», «ґрунт усувається їм з-під ніг», відчуття марності двадцятирічної праці, біль, втрата надії, падіння ідеалів, наче мильної бульбашки – усі ці емпатійно барвисті вислови свідчать про застосування психологічного, досвідного підходу. Бо ж на основі наявних джерел І. Филипчак не міг знати про почуття своїх героїв.

Досліджуючи історію Самбірської учительської семінарії (1938), цей же вчений використав аналогічний підхід в описі діяльності таємних студентських гуртків згаданого закладу на початку ХХ ст. «За найбільший подвиг уважала молодь здобути конфісковані часописи і ці конфісковані місця прочитати. Тоді не бракувало на сходинах ні одного! З запертим віддыхом слухала молодь тих власне заказаних владою слів та ідей, а тихій радості не було кінця! На тих тайних гуртках спосібилася молодь до служби для народу, тут розпалювалася іскра любови для батьківщини, тут жевріла ця охота по скінченню школи піти на село в народні вчителі і вести народ так, щоб його збудити з вікового сну, двигнути на вищий рівень» [935, с. 142], – писав І. Филипчак. Твердження про «зіпертий відгук», «тиху

радість», «іскру любови» тощо є виявом не лише письменницького таланту автора, але й емпатійно насиченої уяви про психологічний стан юнаків, які брали участь у таємних гуртках.

Історики педагогіки, які працювали в радянську добу, також опиралися на метод емпатії. Учені нерідко фіксували емоції, відчуття досліджуваних педагогів на основі їхніх праць. Зокрема, Г. Паперна (1946), досліджуючи педагогічні ідеї І. Франка, помічала в його словах радість, піднесення, іронію [723, с. 16, 19]. Н. Заверталюк (1967), аналізуючи педагогічні погляди М. Куліша, цитувала його офіційний звіт про обстеження районних шкіл на Одещині наприкінці 1922 – на початку 1923 рр. Попри описувані у ньому труднощі початкового шкільництва того часу, дослідниця змогла побачити в його словах й певну радість від спілкування з дітьми, від їхніх успіхів у здобутті освіти [382, с. 40]. І. Шиманська, характеризуючи ставлення Лесі Українки до дітей (1973), аналізує її лист до 14-річної сестри Ізидори. Дослідниця помічає, що у ньому «не чути тону зверхності; він читається як звертання однієї товаришки до другої». Коротко оповівши зміст листа про різдвяний карнавал в Сан-Ремо, І. Шиманська зауважує: він абсолютно вільний від тону повчання, моралізаторства, фальшивого підігрівання під інтереси підлітків. На її думку, написати такий лист могла лише людина, яка добре розуміє психологію дітей і поважає їх [1056, с. 10–11]. Безумовно, зробити такі висновки можливо лише на основі емпатійного розуміння поглядів та думок досліджуваних персонажів.

Доволі часто вчені, досліджуючи погляди педагогів або митців минулого, застосовували метод *лексико-семантичного аналізу*. Привнесений із літературознавства, цей метод давав дослідникам можливість виокремити педагогічні погляди непедагогів або глибше розкрити зміст педагогічної тези певного автора. Зокрема, О. Дзеверін (1954) застосував цей метод, аналізуючи виховний ідеал П. Чехова на основі його творів та спогадів О. Горького. Переказавши згадки останнього про висловлювання П. Чехова, він зазначив: «У цих словах дано неперевершену за своєю силою і образністю характеристику тяжкого становища народного учителя в царській Росії. Разом з цим тут постає перед нами і чеховський ідеал народного учителя – освіченого, розумного, вчителя-художника, якого і в духовному і в матеріальному відношенні держава та народ піднесли на рівень, гідний його високого звання – вихователя народу» [343, с. 12]. Тож з цього образу ущемленого і приниженого вчителя, якого описав П. Чехов (за словами О. Горького), дослідник методом лексико-семантичного вивів учительський ідеал російського письменника. Цей же метод застосовували Л. Гуревич (1946) у статті про погляди О. Горького на працю [303], М. Походзіло (1955) у студії щодо бачення І. Франком завдань учителя [772], І. Шиманська (1973) при розгорнутій характеристиці підручника Лесі Українки з історії стародавнього Сходу [1056, с. 15–29] тощо.

Підсумовуючи, відзначимо, що описані методи, не вичерпують усього арсеналу методів, які застосовувалися вітчизняними істориками педагогіки для пізнання минулого. Проте саме вони були найбільш часто вживаними й, зрештою, найбільш результативними в українському історико-педагогічному наративі. Звісно, не обходилося без помилок і недоглядів у застосуванні методів історико-педагогічних досліджень, проте найчастіше історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-типологічний, історико-системний, статистичний, ретроспективний, емпатійний та лексико-семантичний методи забезпечували належну репрезентацію педагогічної минувшини у працях вітчизняних істориків педагогіки середини XIX – кінця XX ст.

Джерело: Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2018. С. 496–517.