

Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки



Олена АДАМЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Якість дослідження історії розвитку педагогічної науки, яке охоплює аналіз її змісту, структури, головних чинників, рушійних сил та результатів, залежить від застосованих засобів і методів пізнавальної діяльності, від методологічних засад дослідження. Рефлексія над засобами науково-пізнавальної діяльності, їх виявлення як норм, що свідомо використовуються в процесі цієї діяльності, є необхідною умовою обґрунтованого й об'єктивного оцінювання теоретичного і практичного значення результатів дослідження, їх порівняння з даними інших досліджень та з'ясування доцільності їх подальшого використання [4; 16; 19; 21–24; 32 та ін.].

Українські та російські науковці Л.Березівська, М.Богуславський, Л.Ваховський, Н.Гупан, Г.Корнетов, Ф.Корольов, В.Курило, З.Равкін, Ю.Руденко, О.Сухомлинська, О.Ясько та інші сформулювали загальні методологічні вимоги до історико-педагогічного дослідження, запропонували критерії оцінювання стану педагогічної науки в той чи інший період розвитку. Мета цієї статті – обґрунтувати методологічні засади одного з напрямів історико-педагогічних досліджень – дослідження історії розвитку педагогічної науки.

Методологічні засади – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета. Розвиток педагогічної науки є складним і багатофакторним процесом, на який впливають різні чинники, тому здійснення його аналізу потребує залучення широкого спектра знань не лише з педагогіки, а й із суміжних галузей – філософії, соціології, наукознавства, історії, тобто застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази.

До першої групи теоретико-методологічних засад, що становлять підґрунтя дослідження історії розвитку педагогічної науки, належать головні положення теорії пізнання, сучасної форми діалектичного методу й системного підходу як конкретизації принципів теорії пізнання й діалектики щодо дослідження складних соціальних об'єктів як систем.

Наукове дослідження спирається на теорію пізнання, оскільки на її основі розкриваються сутність дослідження, можливості, співвідношення знання та реальності; визначаються умови достовірності та істинності знання. Пізнання розглядається як єдність відображення, предметно-практичної діяльності й комунікації, як соціально опосередкована діяльність, що історично розвивається. У процесі пізнання люди опановують колективно вироблену,

об'єктивовану систему знань, що передаються від покоління до покоління. Розрізняють різні рівні пізнання: чуттєве пізнання, мислення, емпіричне й теоретичне пізнання. Серед форм пізнання виділяють пізнання, спрямоване на отримання знання, яке не можна відокремити від індивідуального суб'єкта (сприйняття, уявлення), і пізнання, спрямоване на отримання об'єктивованого знання, яке існує окремо від індивіда (наприклад у вигляді наукових текстів). Об'єктивоване пізнання здійснюється колективним суб'єктом за законами, які не зводяться до законів індивідуального пізнання, і постає як частина духовного виробництва. Зрозуміти індивідуального суб'єкта можливо за умов аналізу його залучення до різних систем колективної пізнавальної діяльності [18, с. 280].

Педагогічну науку необхідно розглядати як концентроване вираження результатів пізнання освітніх процесів колективним суб'єктом протягом тривалого часу, тобто як об'єктивоване знання, і під час аналізу її розвитку доцільно спиратися на розроблені вітчизняними та зарубіжними філософами (А.Ішмуратовим, П.Йолоном, С.Кримським, Б.Парахонським, А.Піскопелем та ін.) теоретичні концепції розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж наукової раціональності [7; 8; 14 та ін.].

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки варто дотримуватися головних вимог діалектичного методу:

– розглядати предмет дослідження в його розвитку;

– вивчати досліджуване явище в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед з тими, що зумовили його появу, впливають на його сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку;

– простежувати поступовий розвиток явища, що досліджується, виявляти моменти переходу кількісних змін у якісні;

– розглядати процес розвитку явища як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних йому внутрішніх суперечностей або протилежностей, які і є джерелом розвитку (Л.Ваховський, В.Лекторський, А.Сохор, В.Симонов, О.Шевченко та ін.).

Застосування діалектичного методу спрямовує науковця на необхідність під час дослідження в частковому бачити загальне і з погляду загально-го вивчати часткове у всій його глибині й конкретності, в усіх взаємозв'язках, а також на аналіз взаємозв'язків, взаємопереходів і взаємозумовленості, генетичної спадкоємності між якісно різними періодами розвитку педагогічної науки, на вивчення безперервного динамічного розвитку педагогічної науки як причинно-зумовленої й послідовної в часі зміни її якісно специфічних, певною мірою завершених і сталих етапів.

Вивчення історії розвитку педагогічної науки в другій половині ХХ ст. необхідно здійснювати з позицій системного підходу [2; 26 та ін.]. Поняття «система» є загальнометодологічним і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними. Розгляд педагогічної науки як системи здійснюється з огляду на те, що їй притаманні всі ознаки системи, а саме:

а) цілісність (принципова неможливість зведення системи до суми якостей або простої взаємодії елементів, що її становлять, і виведення з них якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

б) структурність (можливість опису системи на основі встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин; зумовленість стану системи не так станом її окремих елементів, як якостями її структури);

в) взаємозалежність системи й зовнішнього середовища (система формує і виявляє свої якості і свою цілісність під час взаємодії з середовищем);

г) ієрархічність (кожний компонент системи у свою чергу може розглядатися як система);

г) багатоваріантність опису системи (у зв'язку зі складністю системи її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний аспект системи) [20, с. 8; 27, с. 610].

Використання системного підходу потребує розгляду педагогічної науки як певної множини елементів, взаємозв'язок яких зумовлює її цілісні якості, розкриття цієї цілісності та механізмів, що її забезпечують, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі «педагогічна наука» та її взаємозв'язків із зовнішнім середовищем і зведення їх до єдиної теоретичної картини.

Другу групу теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки становлять філософські концепції розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж

наукової раціональності (А.Ішмуратов, П.Йолон, С.Кримський, Б.Парахонський, А.Піскоппель та ін.); головні положення наукознавства (Г.Волков, Г.Добров, С.Кара-Мурза, В.Кізіма, С.Кримський, Г.Лахтін, Є.Мамчур, Е.Мирський, С.Мікулінський, О.Огурцов, В.Онопрієнко, Б.Парахонський, Т.Пікашова, М.Попович, В.Рижко, Н.Танатар, Н.Теппер, В.Філатов, С.Хайтун, Дж.Холтон, Б.Юдін та ін.); положення, у яких розкрито методологію формування історико-наукового знання (В.Вернадський, В.Візгін, Б.Кєдров, Н.Кузнєцов, Н.Кузнєцова, О.Макашова, М.Розов, В.Чуйко, Б.Юдін, М.Ярошевський та ін.).

Предметом історії науки є наука як система знань, її образно називають «археологією пізнання» [15], а наукознавство розглядає науку як специфічну форму діяльності. Історики науки звертаються під час своїх досліджень до аналізу діяльнісних аспектів науки, а наукознавці – до аналізу її предметних аспектів (знань). Але історія науки враховує діяльнісні аспекти лише тому, що це необхідно для вивчення розвитку наукового знання. Наукознавці досліджують ті чи інші аспекти розвитку науки як системи знань лише в тому плані, у якому це необхідно для вивчення наукової діяльності. Дослідження історії розвитку педагогічної науки є історико-науковим, тому головні зусилля необхідно зосереджувати на аналізі історичного процесу розвитку системи педагогічних знань протягом досліджуваного періоду. До діяльнісних аспектів треба звертатися лише тоді, коли це є необхідним для усвідомлення сутності цього процесу.

Принциповим для визначення теоретичних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки є погляд на сутність науки, вироблений у наукознавчих працях.

У сучасному наукознавстві науку розуміють як систему дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство й мислення, форми організації цієї діяльності, наукові комунікації і системи відносин, норми та цінності, якими керуються науковці [10; 11; 19; 25 та ін.]. Вона охоплює вчених з їхніми знаннями, здібностями, кваліфікацією й досвідом, з поділом і кооперацією праці, а також наукові установи, експериментальне й лабораторне обладнання, методи й методику науково-дослідної роботи, поняттєво-категоріальний апарат, систему наукової інформації, всю сукупність знань, які є передумовою, засобами або результатами наукового дослідження [19, с. 20–21].

Наука існує в суспільстві, тому її природа соціальна, тобто вона завжди перебуває в певних соціальних і культурних умовах, тісно взаємодіє з іншими сферами діяльності – виробничою, економічною, політичною, ідеологічною тощо. Ці зв'язки мають зовнішній для науки характер. Учені під час професійної діяльності вступають і у «внутрішньо-наукові» соціальні відносини (у межах наукового співтовариства), які відображають специфіку науково-пізнавальної діяльності [18; 19; 25; 32 та ін.].

Найважливішим компонентом науки є наукові знання – у постійному створенні нових знань полягає сутність, призначення й соціальна функція науки. Як сукупний результат специфічної культурної діяльності людей наукові знання теж мають соціальний характер [10; 19; 25 та ін.].

Наука немислима без постійної наступності, нове знання можна створити лише спираючись на раніше здобуті знання. Наука розвивається за власною логікою, суспільство ж надає їй ресурси, створює систему освіти, яка є джерелом наукових кадрів, створює певні (сприятливі чи несприятливі) умови для розвитку наукового знання, визначає спрямованість його використання [19, с. 21].

Наукознавці виділяють два типи наукових проблем: проблеми суспільства, перекладені мовою науки, і проблеми, породжені самою наукою, її внутрішніми потребами. Наявність проблем другого типу свідчить про внутрішню автономію науки, її інерцію – здатність продовжувати свій розвиток без зовнішніх імпульсів [19]. Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки необхідно виокремлювати ці два типи наукових проблем.

Важливою ознакою науки є послідовність її розвитку, для аналізу якої в наукознавчих працях використовують поняття «внутрішня логіка науки». Внутрішня логіка розвитку науки розуміється як вільна від історичної випадковості послідовність появи нових наукових ідей, які можна виявити шляхом «раціональної реконструкції» історії науки. Внутрішня логіка науки зумовлена активністю суб'єкта, який пізнає, і постійним використанням уже наявного знання для одержання нового, що забезпечує наступність змісту наукового знання. Цьому сприяють дисциплінарна структура науки, міждисциплінарні взаємодії – чинники, пов'язані з її відносною самостійністю серед інших суспільних форм [9; 19 та ін.].

Діяльність з формування наукового знання передбачає наявність норм та правил, дотримання яких зумовлює особливості науки як певного виду духовного виробництва, суспільної свідомості. Якщо наука втрачає цю функцію, не здійснює цю діяльність, вона перестає бути наукою [32, с. 6]. Це положення спонукає під час аналізу історії розвитку педагогічної науки звертати увагу на те, у який спосіб, з опорою на які норми та правила, якими методами здобувалися наукові знання в той чи інший період.

У сучасній історії науки панують дві основні концепції – *екстерналістська* та *інтерналістська*. Екстерналістська концепція відстоює визначальну роль соціальної детермінації науки й основну увагу зосереджує на аналізі зовнішніх умов її розвитку, вважаючи економічні, соціальні та інші подібні їм чинники каталізаторами внутрішніх тенденцій еволюції науки. Відповідно науку треба обов'язково розглядати в загальному соціокультурному контексті. Інтерналістська концепція пояснює розвиток наукового знання внутрішніми закономірностями

й проголошує незалежність наукового пізнання від соціокультурних чинників.

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки найбільш доцільно об'єднати зазначені концепції. За переконанням В.Онопрієнка, історію української науки дуже важко простежити в її інтерналістському когнітивному вимірі як іманентний процес, який не торкається суспільного контексту. Її внутрішні чинники не мали змоги вільно визначати рух наукової думки, тому що на нього постійно впливали політичні, ідеологічні й економічні фактори, які самі не залишалися незмінними, порушували науково-організаційні структури й форми, що на той час склалися, змінювали тематику досліджень, загальну стратегію й тенденцію наукової діяльності. Але, як справедливо зауважує вчений, до історії науки в Україні не варто застосовувати й методологічні настанови екстерналізму. Хоча розвиток наукових процесів протягом десятиліть справді визначався переважним впливом зовнішніх обставин, «це не означало повної втрати самоідентичності наукового поступу в Україні, тут залишалось коло науковців, які намагалися відокремитися від політизації науки... триматися на рівні загальносвітової науки...» [19, с. 21–24]. В.Налімов та З.Мульченко також вважають, що розвиток науки визначається насамперед її інформаційними потоками. Зовнішні умови – асигнування на розвиток науки, організаційні форми, які склалися в тій чи іншій країні, ідеологічний тиск тощо – все це лише елементи того середовища, в якому розвивається наука. Середовище може бути сприятливим або несприятливим для розвитку науки, але воно не в змозі примусити науку розвиватися в неприйнятному для неї напрямі [цит. за: 28, с. 9].

Отже, у дослідженні, зосереджуючись переважно на аналізі внутрішніх чинників розвитку педагогічної науки, не можна забувати про кореляцію наукогенезу та культурогенезу, який його охоплює, тобто потрібно враховувати й зовнішні чинники її розвитку.

Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки варто спиратися також на концепцію розвитку науки та наукового знання Т.Куна. Вчений запропонував концептуальним модулем науки вважати сукупність теорій, які становлять певну метатеоретичну єдність – парадигму. Парадигма базується на особливих онтогенетичних та гносеологічних ідеалізаціях й установах, які поширені в науковому співтоваристві. Період панування тієї чи іншої парадигми Т.Кун називав періодом «нормальної науки». На думку вченого, цей період характеризується накопиченням знань, здобутих шляхом вирішення наукових завдань за стандартними зразками й методиками. Зміни фундаментальних засад парадигм призводять до наукових революцій – докорінної ломки, трансформації, переінтерпретації головних наукових результатів і досягнень, принципових змін й оновлення стратегій наукових досліджень [16, с. 5].

Періоди «нормальної науки» (її екстенсивний розвиток) і періоди наукових революцій (інтенсивний розвиток науки) по черзі змінюють один одного. Періоди наукових революцій є порівняно нетривалими. Левова частка праці, яку виконує наука, на думку Т.Куна, припадає на періоди «нормальної науки», відносно спокійного її розвитку, без чітко визначених пошуків альтернативних теорій, коли здійснюється дослідження фактів, приведення фактів і теорії у відповідність до визнаної науковим співтовариством парадигми. До того часу, поки парадигма спроможна розв'язувати проблеми «нормальної науки», не виникає необхідності її змінювати. Лише накопичення «аномальних» для неї фактів створює таку необхідність. Появі нової парадигми передуює період систематизації «аномальних» фактів, висунання принципово нової пояснювальної ідеї тощо, оскільки парадигма – це не просто сума ідей, а цілісна концепція, здатна по-новому організувати підґрунтя науки [4; 16 та ін.].

Концепція розвитку науки та наукового знання Т.Куна стала основою так званого «парадигмального підходу» до вивчення історії розвитку науки. Останніми роками шляхи застосування цього методологічного підходу в історико-педагогічних дослідженнях обґрунтовували у своїх працях М.Богуславський, Л.Ваховський, Б.Гершунський, Г.Корнетов, О.Пометун, О.Сухомлинська та ін. [3; 4; 21–24 та ін.]. Науковці підкреслювали, що парадигмальний підхід передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогіки з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм. Науково-педагогічні парадигми – це сукупність теоретичних положень, які формуються в результаті конкурентної боротьби між різними, полярними підходами до розв'язання педагогічних проблем (бінарними опозиціями) і які дають можливість виробити й запровадити на практиці цілісні моделі освіти [4].

Застосування парадигмального підходу дає змогу за основу періодизації розвитку педагогіки, розроблення якої є одним із традиційних завдань історико-педагогічного дослідження, брати не соціокультурні детермінанти, а саме науково-педагогічні чинники. А аналіз характерних для того чи іншого часу бінарних опозицій, процесів взаємодії різних парадигм та механізмів зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах дасть можливість найбільш повно дослідити генезис головних педагогічних теорій.

Третю групу теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки становлять положення, що обґрунтовують підходи до аналізу саме педагогічної науки. Передусім це сформульовані М.Богуславським, Н.Гупаном, Ф.Корольовим, З.Равкіним, О.Сухомлинською, О.Яськом та іншими такі вимоги до історико-педагогічного дослідження: дотримання хронологічності викладу; з'ясування причинних зв'язків, що стосуються явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії та практики, логічного та історичного у висвітленні

сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму й голого схематизму [3; 6; 12; 21–24 та ін.].

Оскільки історико-педагогічне дослідження – це «сплав історичного та педагогічного дослідження» (Л.Ваховський, О.Сухомлинська), то під час побудови проекту пізнавальної діяльності необхідно спиратися також на методологію педагогіки, тобто рухатися від теорії до історії, розглядати історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Підхід до аналізу педагогічної науки як сукупності головних педагогічних теорій, сучасне розуміння законів та закономірностей розвитку педагогіки, сутності педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета дослідження, становлять конкретно-науковий рівень його методологічних засад.

Як зазначав Б.Коротяєв, накопичена в педагогічній науці система знань є потужною, об'ємною й розгалуженою, її неможливо ні згорнути, ні представити в компактному вигляді. Її неможливо навіть в уяві охопити й представити у вигляді єдиної системи. Для аналізу розвитку педагогічної науки вчений запропонував виділяти в педагогіці певну множину цілісних відносно самостійних утворень – педагогічні теорії. Педагогічну теорію він розумів як систему знань, що описує й пояснює певне коло педагогічних явищ і пропонує, як правильно керувати ними [13, с. 6–8]. Науковець виокремлював чотири головні (фундаментальні) педагогічні теорії – загальну теорію педагогіки, теорію виховання, теорію навчання (дидактику) та теорію управління й керівництва школою. Дослідження історії розвитку педагогічної науки передбачає вивчення процесів розвитку цих головних педагогічних теорій.

Педагогіка розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукційний підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід) [30]. Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки варто з'ясувати, який підхід (редукційний чи холістський) переважав на тому чи іншому етапі цього розвитку, під час розроблення тієї чи іншої наукової проблеми, у діяльності того чи іншого вченого.

Урахування закону зумовленості розвитку педагогічної науки внутрішніми (рівень накопичених педагогічних знань; логіка розвитку педагогіки; наявність підготовлених науковців; методологічні засади педагогіки; галузева структура педагогіки; парадигмальна організація науки; стосунки в науковому співтоваристві) та зовнішніми (об'єктивні потреби виховання; ідеологічні настанови, рівень розвитку суміжних наук; умови діяльності науковців; суспільний престиж педагогічної науки; законодавча база системи освіти; державні та міжнародні освітні програми; державне та інші види фінансування науки, гранти на проведення педагогічних досліджень тощо) [30; 31] чинниками вимагає

з'ясування того, які з них переважали на певному етапі розвитку педагогічної науки, сприяли проведенню досліджень, написанню наукових праць.

Урахування закону взаємозначення педагогічної науки та педагогічної практики потребує з'ясування характеру практичних потреб, які були поштовхом для проведення наукових досліджень у певний період, та оцінювання впливу їхніх результатів на практику. Методологічну функцію в дослідженні історії розвитку педагогіки виконує і закон випереджального характеру розвитку педагогічної науки [30]. Педагогіка як галузь наукового знання має сенс, якщо випереджає наявний стан педагогічної практики, що саме і створює умови для розвитку цієї практики. Рівень випередження залежить від етапу соціального та наукового розвитку і є змінною величиною. Для осмислення процесу розвитку педагогіки в певний період важливим є питання, випереджала вона педагогічну практику чи обмежувалася узагальненням передового педагогічного досвіду.

Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки доцільно спиратися на положення про закономірний характер залежності розвитку педагогіки від накопичення емпіричних фактів, розроблення поняттєво-категоріального апарату, виявлення особливостей виховання (в широкому сенсі) [там само]. Накопичення, систематизація й інтерпретація емпіричних фактів, розроблення поняттєво-категоріального апарату та виявлення законів і закономірностей виховання є найважливішими завданнями й показниками рівня розвитку педагогіки. Тому у ході дослідження особливостей розвитку педагогічної науки варто з'ясовувати, якими були ці характеристики в певний період.

Методологічне значення для дослідження історії розвитку педагогіки мають положення про залежність її розвитку від рефлексії та головні вимоги до оцінювання стану педагогічної науки, сформульовані С.Гончаренком, В.Курилом, О.Сухомлинською, Є.Хриковим та ін. [5; 17; 21–24; 30; 31 та ін.]. Дотримання цих вимог зробить оцінювання історичного розвитку педагогіки комплексним, обґрунтованим, спрямованим у майбутнє.

Комплексний характер рефлексії передбачає аналіз усіх складових науки: її методологічних принципів, стану наукового знання, діяльності вчених, взаємозв'язку педагогічної науки з практикою, технологій отримання наукових результатів тощо.

Обґрунтованості оцінок розвитку педагогіки сприятиме використання показників розвитку та кризових явищ у педагогічній науці, визначених автором спільно з Є.Хриковим на основі аналізу наукознавчої та педагогічної літератури [31]. Показниками прогресу української педагогіки є: поява нових ідей та теорій, розширення дослідницької проблематики, диференціація науки, світове визнання її досягнень, розвиток поняттєво-категоріального апарату, інституціоналізація науки, відповідність розвитку науки її внутрішній логіці,

розроблення багатоваріантних шляхів розв'язання педагогічних проблем, здійснення комплексних колективних досліджень, розвиток технологій педагогічних досліджень, зв'язок досліджень з потребами практики, підвищення якості освіти, вдосконалення засобів і технологій науково-педагогічної комунікації, зростання кількості наукових працівників тощо. Ознаками кризових явищ у педагогіці є: відсутність фундаментальних праць, нових ідей, дублювання одних і тих самих положень, бюрократизація науки, злиття її інститутів з державними, низька якість дисертаційних досліджень та публікацій, слабкий зв'язок досліджень з потребами практики, національна та регіональна обмеженість науки, її ідеологічна або кон'юнктурна заангажованість, поширення незначних тем досліджень, відсутність наступності у розвитку, слабкий зв'язок з працями попередників, орієнтація дослідників на паперову продукцію, а не на впровадження наукових напрацювань і підвищення ефективності освіти, обмеженість фінансових і матеріальних ресурсів, слабкі зв'язки зі спорідненими науками, ритуальність захисту дисертацій та недосконалість їх експертизи тощо.

Реконструкція історії педагогічної науки необхідна передусім для розуміння її нинішнього стану й прогнозування її майбутнього розвитку. Тому аналіз історичного процесу розвитку педагогіки варто орієнтувати в майбутнє, тобто необхідно намагатися знайти зв'язок минулого з сучасністю і з урахуванням виявлених тенденцій визначити шляхи вдосконалення подальшого розвитку педагогічної науки.

Виклад результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу. До того ж, як зазначає О.Сухомлинська, такий наратив – це швидше 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 причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні твердження [21]. Спираючись на праці Ф.Анкерсміта, Л.Ваховський зробив висновок про те, що стосовно історичного наративу не можна застосовувати терміни «істинний» та «ложний». Більш коректно говорити про його об'єктивність та суб'єктивність та про те, що якісним є об'єктивний наратив, а суб'єктивний наратив – неякісний, тенденційний. Поєднання в історико-педагогічному дослідженні різних методологічних підходів, використання науково обґрунтованого комплексу методів аналізу джерельної бази збагачує та урізноманітнює наративний виклад його результатів, робить цей виклад більш аргументованим та об'єктивним [4]. Ці вимоги до наративу як форми викладу результатів історико-педагогічного дослідження мають методологічне значення для праць з історії розвитку педагогічної науки.

Визначення теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки

дало змогу сформулювати головні принципи, якими варто користуватися в ході цього дослідження.

Передусім це *принцип об'єктивності*, який потребує наукового обґрунтування вихідних положень, дотримання чіткої логіки та застосування сучасних технологій дослідження, уникнення суб'єктивізму, упередженості в доборі джерел й оцінюванні історичних фактів.

Тісно пов'язаним з принципом об'єктивності є *принцип можливості відтворення результатів дослідження*. Лише на основі відтворюваних вимірювань можлива побудова об'єктивних висновків. Тому всі реалізовані в ході дослідження вимірювання потрібно робити простими, ясними і «прозорими» з тим, щоб у разі необхідності будь-який дослідник зміг відтворити отримані результати.

Доцільно дотримуватися *принципу поєднання цілісного та аспектного підходів* до аналізу процесів розвитку педагогічної науки. Наука – це цілісне, системне утворення, зрозуміти яке можливо лише за умови усвідомлення як особливостей його складових, так і характеру взаємодії між ними та між самою системою й зовнішнім середовищем. Але побудувати в межах окремого дослідження всеохоплюючу модель процесу розвитку педагогіки неможливо, тому для зручності аналізу варто виокремлювати в педагогічній науці як цілісній системі знань її складові – головні педагогічні теорії, а під час аналізу цих теорій зосереджуватися на тих чи інших аспектах – наприклад на розвитку уявлень педагогів-науковців про зміст, форми і методи навчання та виховання, про предмет школознавства тощо. При цьому, з одного боку, потрібно з'ясувати – як наявні на той час загальнопедагогічні положення впливали на генезис цих уявлень, з іншого – як ці уявлення впливали на загальний розвиток педагогіки. Вивчення тих чи інших аспектів розвитку головних педагогічних теорій дає конкретний фактичний матеріал, сукупність якого становить основу для теоретичних узагальнень щодо ходу історичного розвитку педагогічної науки як цілісної системи знань.

Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки варто керуватися *принципом руху від опису до пояснення, від пояснення – до прогнозування*. Використання цього принципу разом з іншими названими вище принципами дає змогу поєднати опис процесу розвитку педагогіки як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням тенденцій розвитку педагогіки в означений період і чинників її подальшого прогресу.

У ході історико-педагогічного дослідження не можна не спиратися на *етичний принцип*, який важливий для будь-якої науки, для будь-якого дослідника. Ми пов'язуємо реалізацію цього принципу з відповідальністю за адекватність і глибину аналізу, коректністю критики, неприпустимістю безпідставного схиляння перед авторитетами тощо. Інакше кажучи, орієнтиром для дослідника історії

педагогіки має бути відомий вислів: *«Дивлячись у минуле – знімійть капелюхи. Дивлячись у майбутнє – засукайте рукави»*.

Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування алгоритму формування джерельної бази для системного та багатовимірного аналізу історії розвитку педагогічної науки в певний період та такої методики її дослідження, яка б давала змогу подолати межі суто фактографічного опису й фетишизації окремих показників, позбутися суб'єктивності, перейти від розгляду історії педагогічної науки як історичної реальності у вигляді сукупності подій до теоретичних уявлень про предмет дослідження, що дають можливість здійснювати логічну реконструкцію процесів історичного розвитку системи педагогічних знань.

Література

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Вікторівна Адаменко. – Луґанськ, 2006. – 613 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
3. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М.Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 37–40.
4. Ваховський Л.Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л.Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – №2. – С. 7–11.
5. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1993. – №1. – С. 11–23.
6. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нестор Миколайович Гупан. – К., 2001. – 496 с.
7. Ішмуратов А.Т. Аналітика науковості: навч. програма спекурсу для студ. гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів / А.Т. Ішмуратов. – К.: Четверта хвиля, 1997. – 20 с.
8. Йолон П. Тенденції розвитку сучасної методології науки / П.Йолон // Філософ. та соціологічна думка. – 1995. – №7–8. – С. 239–243.
9. Келле В.Ж. Наука как компонент социальной системы / В.Ж. Келле. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
10. Кізіма В.В. Переднє слово // Онопрієнко В.І. Історія української науки ХІХ–ХХ ст.: навч. посібник / В.І. Онопрієнко. – К.: Либідь, 1998. – С. 4–14.
11. Кізіма В.В. Причина та метапричина раціональності: необхідність синтезу / В.В. Кізіма // Філософ. думка. – 2005. – №3. – С. 18–41.
12. Королєв Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королєв // Сов. педагогика. – 1970. – №3. – С. 91–92.
13. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
14. Кримський С.Б. Трансформація методологічної свідомості науки / С.Б. Кримський // Наука та наукознавство. – 1996. – №3–4. – С. 32–38.

15. Кузнецов Н.Н. Научный текст как источник в историко-научном исследовании / Н.Н. Кузнецов, М.А. Розов // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М.: Наука, 1982. – С. 310–319.
16. Кун Т. Структура научных революций / Т.Кун. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 605 с.
17. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Віталій Семенович Курило. – Луганськ, 2000. – 507 с.
18. Лекторский В.А. Субъект, объект познания / В.А. Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
19. Онопрієнко В.І. Історія української науки ХІХ–ХХ ст.: навч. посібник / В.І. Онопрієнко. – К.: Либідь, 1998. – 304 с.
20. Старостин Б.А. Параметры развития науки / Б.А. Старостин. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
21. Сухомлинська О.В. Историко-педагогічне дослідження та його «околиці» / О.В. Сухомлинська // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. ХХХХ. – Херсон. – 2005. – С. 8–14.
22. Сухомлинська О.В. Историко-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
23. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – №1. – С. 39–43.
24. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 31–45.
25. Теппер Н.Ю. Наукове співтовариство: соціальна роль і механізми функціонування: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.09 / Неждана Юріївна Теппер. – К., 1996. – 150 с.
26. Уёмов А.Н. Системный подход и общая теория систем / А.Н. Уёмов. – М., 1978. – 272 с.
27. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
28. Хайтун С.Д. Наукометрия: Состояние и перспективы / С.Д. Хайтун. – М.: Наука, 1983. – 344 с.
29. Хайтун С.Д. Проблемы количественного анализа науки / С.Д. Хайтун. – М.: Наука, 1989. – 280 с.
30. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях / Є.М. Хриков // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. ХХХХ. – Херсон. – 2005. – С. 37–42.
31. Хриков Є.М. Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку / Є.М. Хриков, О.В. Адаменко // Шлях освіти. – 2003. – №4. – С. 2–7.
32. Швырев В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – М.: Политиздат, 1989. – 232 с.



Анотації

Олена АДАМЕНКО

Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки

У статті обґрунтовано методологічні засади одного з напрямів історико-педагогічних досліджень – аналізу історії розвитку педагогічної науки. Визначено, що дослідження історії розвитку педагогіки має ґрунтуватися на головних положеннях теорії

пізнання, сучасної форми діалектичного методу й системного підходу; на філософських концепціях розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж наукової раціональності; головних положеннях наукознавства; методологічних вимогах до історико-педагогічного дослідження й передбачати розгляд історичного кризь призму сучасної педагогіки. Сформульовано принципи, якими варто керуватися в ході дослідження історії розвитку педагогічної науки.

Ключові слова: педагогічна наука, теоретико-методологічні засади, дослідження історії розвитку педагогіки.

Елена АДАМЕНКО

Методологические основы исследования истории развития педагогической науки

В статье обоснованы методологические основы одного из направлений историко-педагогических исследований – анализа истории развития педагогической науки. Определено, что исследование истории развития педагогики должно основываться на основных положениях теории познания, современной формы диалектического метода и системного подхода; на философских концепциях понимания в науке, языка науки, логики научного знания, границ научной рациональности; основных положениях науковедения; методологических требованиях к историко-педагогическому исследованию и предусматривать рассмотрение исторического сквозь призму современной педагогики. Сформулированы принципы, которыми следует руководствоваться в процессе исследования истории развития педагогической науки.

Ключевые слова: педагогическая наука, теоретико-методологические основы, исследование истории развития педагогики.

Olena ADAMENKO

Methodological basis of analysis of the history of development of pedagogical science

In the article there were grounded the methodological basis of one of the directions of historical-pedagogical researches – the analysis of the history of development of pedagogical science. There was defined that investigation of the history of development of pedagogics should be based on fundamentals of the cognition theory, the modern form of dialectical method and systematic approach. Also it should be based on the philosophical conceptions of cognition in science, science language, logics of scientific knowledge, bounds of scientific rationality; basic provisions of science research; methodological requirements to the historical-pedagogical investigation and provides for consideration of historicity through the prism of modern pedagogics. There were formulated the principles which we should be guided while investigating the history of development of the pedagogical science.

Keywords: pedagogical science, theoretical and methodological basis, analysis of the history of development of pedagogics.