

I.Nechui-Levytskyi, A.Konyskyi, B.Grinchenko, N.Nomis, I. Franko, and also the variant of a resource technique for analyzing creative heritage has been offered. The author establishes the informative resources of the Ukrainian writers about their current reality and reveals their estimation of the educational reforms consequences of second half of XIX c. and shows the features of children's education of the same period. The article highlights the problems of historical education of the investigated period and characterizes specificity of realistic creative heritage as a resource of historical and pedagogical knowledge.

Key words: *historical and pedagogical resource, information value, Ukrainian realistic prose, artistic method of knowledge, Ukrainian writers, pedagogical views, education, upbringing, school, family, cultural and educational movement, second half of the XIX century.*

Дата надходження статті: «10» жовтня 2013 р.

УДК 930.001

М.Д.ГАЛІВ,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Дрогобич)

Історико-педагогічне джерело та встановлення істини в історико-педагогічній науці (думки крізь призму поглядів Єжи Топольського)

У статті автор, спираючись на погляди видатного польського історика і філософа історії Єжи Топольського (1928 – 1998), аналізує і рефлексує над проблемою історико-педагогічного джерела як елемента пізнання минулого. Вказуючи на релятивність джерел, він акцентує увагу на інтерпретаційних можливостях дослідників, які працюють із джерелами, а отже на факторі конструювання історико-педагогічних наративів. Відтак заперечує актуальність кореспондентної теорії істини для історії педагогіки, натомість пропонує концепцію консенсусу як способу осягнення наукової істини.

Ключові слова: Єжи Топольський, історико-педагогічне джерело, інтерпретація, конструктивізм, теорія істини, концепція консенсусу.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У 2003 р. побачила світ аналітична, сповнена цікавих рефлексій щодо актуальних проблем розвитку історико-педагогічної науки в Україні стаття академіка О.Сухомицької «Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет» [13]. Автор, виокремивши джерелознавчий показник трансформаційної кризи вітчизняної історії педагогіки, вказала на проблему масового напливу першоджерел, який потужним потоком вплив і впливається в історико-педагогічну науку, але при цьому науково не віддеференційовується, не відрефлексовується. Продовжуючи ці міркування, наголосимо, що джерелознавчий показник згаданої кризи (рецидиви якої спостерігаємо й досі) не вичерпується відсутністю належної оцінки, критики й науково виваженої інтерпретації джерел, а відзначається ще й майже повною відсутністю філософсько-методологічних опрацювань проблематики взаємозв'язку джерела, особистості дослідника й наукової істини.

Аналіз досліджень і публікацій... Джерелознавчий проблематиці у рамках історико-педагогічної науки ще у 1980-х рр. присвячували увагу російські вчені Е.Днепров, О.Кошелева [1; 8], Г.Корнетов [10], Д.Раскин [11], а згодом М.Богуславський [2]. На сучасному етапі розвитку української історико-педагогічної науки певні аспекти теорії і практики використання джерельних матеріалів істориками педагогіки досліджують Л.Ваховський [3], Л.Голубничка [5], Н.Гупан [6], О.Сухомлинська [13–15] та ін. Доволі часто теоретичне осмислення ролі і значення джерел в історико-педагогічній науці обмежується констатацією появи масиву нових матеріалів, що містять інформацію про незнані чи малознані раніше факти, події, імена, або характеризується черговою спробою класифікації історико-педагогічних джерел. На жаль, філософська та методологічна рефлексія над історико-педагогічним джерелом як елементом пізнання минулого й досі залишається недостатньо артикульованою у вітчизняному науково-педагогічному просторі.

Формулювання цілей статті... Розуміємо, що винесена у заголовок статті методологічна проблема надто широка для вузьких рамок цієї публікації. Тож ставимо за мету виокремити основні проблемні моменти процесу встановлення істини з історико-педагогічних джерел в історико-педагогічному дослідженні.

Виклад основного матеріалу... Насамперед зауважимо, що методологічною основою (щоправда не світоглядною, а інструментальною) нашого дослідження є погляди видатного польського історика і філософа історії Єжи Топольського (1928–1998) на історичні джерела та історичну нарацію. У своїх працях «Методологія історії» (1968, 1973, 1984) [18], «Теорія історичного знання» (1983) [20], «Правда

і модель в історіографії» (1982) [19], «Як ми пишемо і розуміємо історію. Таємниці історичної нарації» (1996, 2012) [16] і багатьох інших він детально аналізував можливості історика сягнути істини шляхом належного вивчення історичних джерел. Поступово його погляди у цьому плані еволюціонували від марксистського реалізму до постмодерного поміркованого конструктивізму. Не ставимо собі за мету повністю їх охарактеризувати, лише відзначимо, що в їх основі лежить скептичне ставлення не лише до джерела як носія інформації, але й до самого поняття «джерело». 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 резервуару чогось чистого як джерельна вода, а відтак – істинного [16, с.332]. Оце трактування джерел як вмістище істини він називав «міфом історичних джерел». З нього, наприклад, випливає переконання, що здобуття принаймні двох взаємопідтверджених відомостей з двох «незалежних» джерел про той самий історичний факт дозволяє бути практично упевненим в істинності того, про що вони свідчать (насправді, може виявитися, що твердження яке походить з одного джерела є адекватнішим, ніж протилежні твердження, які походять з двох «незалежних» джерел). Інший приклад прояву міфу історичних джерел – переконання у тому, що в осягненні істини про минуле існує певна пропорційність між сформульованим судженням про минуле та кількістю використаних істориком джерел (чим більше джерел ми використовуємо, тим більше наблизимося до істини), а також переконання у тому, що певні джерела (наприклад, архівні) ніби а ргіогі є вартіснішими, ніж інші [16, с.332–333].

Безумовно, міф історичних джерел побутує і в історії педагогіки, оскільки, по-перше, історико-педагогічні джерела за визначенням є історичними, а по-друге, дослідники історії педагогіки, вивчаючи минувшину освіти та педагогічної науки, також з певним піететом ставляться до джерел як, власне, резервуару істини.

Звісно, джерельна «основа» історико-педагогічних досліджень має свої особливості, бо ж предметом історії педагогіки є не лише історія шкільництва (діяльності навчальних закладів, підготовка педагогічних кадрів, зміст навчально-виховного процесу на різних етапах розвитку освіти), але й історія педагогічної думки – різноманітних систематизованих або й неконцептуалізованих ідей, продукуваних як окремими педагогами, так і педагогічними школами, напрямками чи науково-дослідними інституціями й репрезентованих в рясній багатотомній (або не опублікованій рукописній) літературі. Проте, незалежно від того, чи дослідник має справу із, наприклад, реєстром шкіл або вчителів окремого регіону, наказами і розпорядженнями освітніх управлінських установ, а чи зі спеціальними педагогічними авторськими працями, він зобов'язаний враховувати релятивний характер будь-якого історичного джерела.

До слова, одним із перших, хто показав, що історичне джерело не є чимось абсолютним, даним раз і назавжди, а має релятивний характер був інший польський філософ Єжи Гедимін. У своїй відомій праці «З логічних проблем історичного аналізу» він активно оперував «релятивізованим поняттям історичного джерела». Причому вказав на його подвійну релятивність: а) джерело є релятивним щодо досліджуваної проблеми (є джерелом для цієї проблеми чи ні); б) джерело є релятивним й щодо інформації, знань і висновків дослідника [17, с.45–46].

Спираючись на погляди Є.Топольського, відзначимо такі взаємопов'язані обставини, які доводять та доповнюють думки про релятивність історико-педагогічних джерел:

1. Історико-педагогічні джерела, що мають автора, часто становлять собою інтерпретаційні тексти – не просто набір фактів (імена, дати, події, явища), а погляд автора на ці факти. Для прикладу, опис А.Макаренком умов життя праці і виховання колоністів і комунарів, попри насиченість певним фактологічним матеріалом, є яскравим прикладом авторської інтерпретації історичних аспектів функціонування колонії ім.М.Горького чи комуні ім.Ф.Дзержинського. Відтак дослідник історії освіти і педагогічної думки одразу має справу з релятивним джерелом.

2. Між джерелом (як авторським, так і тим, що немає автора) й істориком педагогіки, а отже й створюваним ним текстом-нарацією, існує настільки тісний зв'язок, що практично немає можливості для дослідника вийти за межі інтерпретації, досягти якоїсь абсолютної, однозначної, твердої істини і стверджувати, що ось в цьому пункті він упевнений. «Перехід від історичних джерел до нарації, яка становить сенс праці історика, не є переходом зі сфери істини, зосередженої у джерелах, до сфери інтерпретації, а лише рухом у самій інтерпретації» [16, с.335], – писав Є.Топольський. Навіть якщо дослідник вмонтує в свою історико-педагогічну працю, скажімо, постанову ЦК КП(б)У про відкриття учительських інститутів в обласних центрах західних областей УРСР (15.04.1940р.), чи навчальний план гімназії імені імператора Франца Йосипа у Дрогобичі, а чи чергову інструкцію Міністерства освіти і науки України, тобто нормативні, фактологічні документи, він подає їх в тісному, насиченому власними поглядами інтерпретаційному річчці.

3. Переважна більшість історико-педагогічних джерел належать до категорії джерел опосередкованих (які мають автора, на відміну від безпосередніх джерел, що автора не мають) та

адресованих (зорієнтованих на певного реципієнта, бо неадресовані джерела реципієнта не мають). Як зазначав Є.Топольський, безпосередні джерела мовчать без інтерпретації історика. Натомість в опосередкованих джерелах міститься здійснена їх автором інтерпретація. Прагнучи отримати з цих джерел інформацію, історик мусить здійснити власну інтерпретацію, тобто проінтерпретувати вже наявну в джерелі інтерпретацію. І тут недосить дослідити достовірність інформатора та можливість його об'єктивності. Навіть якщо автор джерела ідеально достовірний, об'єктивно і уважно вивчав дійсність, все ж не можна бути стовідсотково впевненим в правдивості його розповіді.

Подібно релятивізуються й адресовані історико-педагогічні джерела, бо ж містять не лише авторську інтерпретацію, але й звернений до реципієнта переконувальний компонент. В адресованих джерелах, наголошував польський вчений, завжди приховано якийсь переконувальний тягар, принаймні бажання переконати реципієнта, що йому оповідається правда [16, с.336–337]. Відтак в обґрунтовально-риторичному шарі тексту джерела закладена авторська інтерпретація історичної дійсності. Тож у будь-якому, випадку досліднику історії педагогіки, спираючись на джерела, однаково доводиться рухатися у просторі інтерпретації.

Подібну оцінку джерелам дає й відомий учень Є.Топольського професор В.Вжосек. Він переконаний, що джерела, на які історики традиційно покладають великі надії, не дають доступу до минулого в самому собі. Вони, як і власне історичні дослідження, є частиною різних дискурсів про реальність, доступ до якої завжди опосередкований мовою та культурою. При цьому вчений не заперечує того, що позадискурсивна реальність існує. Ідеться радше про те, що об'єкти та події фізичного світу набувають для нас певного значення лише після того, як їх культурно освоїть мова [21, с.16]. Окрім того, працюючи з джерелом, історики зіставляють його дані не з реальністю самою в собі, а з реальністю, визначеною попередніми історичними наративами, реальністю, легалізованою в уявленнях істориків. Це означає, що не існує «аксіологічно невинного історичного дискурсу» [21, с.29], історіографія завжди певним чином культурно «ангажована» [12, с.338].

Отже релятивність джерел, які використовуються у процесі історико-педагогічного дослідження, є явищем закономірним, природнім. Наголошуємо, що у даному випадку «релятивність» не слід сприймати як негативне явище, що підточує основи дослідницької практики, а отже підважує результативність самої науки, котра є «шляхом до істини». Насправді релятивність джерел – це данність, яку не можемо змінити чи на неї вплинути, і котру недоречно оцінювати в полюсному ключі «позитивне-негативне». На нашу думку, факт релятивності джерел аж ніяк не підважує їх статусу, бо без джерел історико-педагогічне дослідження не можливе. Однак їх просто не слід трактувати як фундамент дослідницького процесу, на якому дослідник, мовлячи метафорично, цеглина за цеглиною зводить будівлю своєї нарації. Джерело – це не фундамент, а ті ж цеглини, які науковець вмонтовує до своєї інтелектуальної конструкції історичної минувшини. Фундаментом же історичного дослідження є те, що Є.Топольський назвав позаджерельними знаннями.

Теорію позаджерельного знання вчений розробив ще у 1960-х рр., виклавши її засади у праці «Методологія історії». Позаджерельні знання – це знання (світоглядні, професійні і навіть побутові) та цінності (моральні, релігійні, національні тощо) історика, які наперед визначають поставлені перед минулим питання, формулювання проблем, відбір джерел, а також мають вирішальний вплив на формулювання так званих історіографічних фактів, що є своєрідними конструкціями дослідника.

Інтерпретаційний простір дослідницької праці історика, отже, є простором конструювання, а не реконструкції історичного минулого. До подібних висновків доходили відомі мислителі – філософи та історики – ще у ХІХ ст., зокрема Йоган Густав Дройзен. Відомий німецький вчений в епоху розквіту позитивізму підкреслював, що реконструкція минулого не може бути ані метою, ані тим більше результатом історичного дослідження. Минуле відійшло і ми не можемо здобути його відображення, воно може виявитися лише фантазією [9, с.70–71], тобто завдяки інтерпретаційним здібностям дослідника. У ХХ ст. навіть такий знаний прихильник аналітичної філософії як Артур Данто визнав, що історик неспроможний реконструювати-відтворити минуле. Праця історика – це своєрідна організація минулого. «...Історик за самою суттю своєї діяльності зобов'язаний прагнути не до відтворення, а до деякої організації минулого» [7, с.109], – писав філософ. Звісно, дослідник історії (у т.ч. й історії педагогіки) може встановити деякі факти: час і місце, імена та прізвища людей тощо. Він також активно оперує цими з'ясованими фактами, але організовує їх у різноманітні наративні сполуки, що й становлять собою неповторні зразки авторської інтерпретації. Тож цілком слушним є висновок Л.Ваховського, що авторський історико-педагогічний наратив – це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо [3, с.43].

Прикладом конструкторських функцій історика педагогіки може слугувати і власний досвід автора цієї статті. Працюючи над монографією «Проблема формування характеру в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті рр. ХІХ – 60-ті рр. ХХ ст.)», нам довелося розглянути й погляди вітчизняних педагогів-характерологів на структуру характеру. За наполягання наукового керівника

О.Вишневецького, ми взялися конструювати схему структури характеру у баченні українських педагогів (і психологів, що торкалися питань педагогіки) окресленого періоду. Формування такої узагальненої моделі на перший погляд може видатися алогічною забаганкою, що ігнорує історико-педагогічну минувшину, бо, по-перше, чимало педагогів по-різному уявляли собі характер і його структурні компоненти, по-друге, їхні погляди змінювалися, по-третє, їх концепції формувалися на надто великому часовому відтинку (1860–1960-ті рр.), упродовж якого зароджувалися, розвивалися і відходили в небуття теорії, наукові школи і цілі пласти психологічного знання (а саме вони чинили визначальний вплив на бачення педагогами структури характеру).

Однак така схема структури характеру людини у баченні українських педагогів все ж була нами сконструювана. Більшість педагогів (приблизно 60% тих, які досліджували «виховання» характеру) у центр психічного життя ставили потреби, прагнення й емоційну сферу людини, що є ядром і індивіда, і особистості, і її характеру, а відтак воля, розум і ціннісні орієнтації складають дещо периферійні компоненти характеру. Стрижнем характеру визначено образ мети, ідеалу, що ґрунтується на глибинних прагненнях і почуттях, усвідомлюється, коригується та реалізується завдяки розуму, світогляду і цінностям, волі. Рівень концентрації емоційно-вольових, розумових, моральних сил навколо життєвої мети визначає спроможність і межу характеру [4, с.76–88]. Ця схема, будучи належним чином обґрунтованою, була й залишається авторською інтерпретацією, інтелектуальною конструкцією, а її необхідність пояснюється потребою надати педагогам-практикам компактне бачення структури характеру людини.

Отож показавши, що процес історико-педагогічного дослідження є механізмом авторської інтерпретації досліджуваних проблем, а історико-педагогічні публікації (нараці) – конструкцією, а не реконструкцією історичної минувшини, ми, безумовно, наштовхуємося на проблему істинності. Твердження про релятивність джерел, інтерпретаційний контекст нараці, неможливість реконструювати історичну дійсність, насправді підважує розуміння наукової праці як такої, що здатна з'ясувати істину. Але лише за умови, що йдеться про класичну концепцію – т.зв. кореспонденційну теорію істини. Згідно з нею, істинним є твердження, що відповідає дійсності, кореспондується з нею.

Як відомо, кореспондентна теорія істини поступово втрачає актуальність в сучасній гуманітаристиці. Є.Топольський влучно зазначив: ще в аналітичній (неопозитивістській) філософії науки констатувався зв'язок між спостереженням і теорією, з'явилося розуміння, що пізнання завжди відбувається у світлі певного знання [16, с.345]. Тобто пізнання дійсності визначається суб'єктивним світом дослідника, а не дійсністю чи історичною дійсністю.

На противагу класичній концепції істини польський вчений пропонує конструктивізм. Йому видається цілком очевидним те, що історики конструюють, а не відкривають вже готову для відкриття істину [16, с.355]. Причому конструктивізм Є.Топольського аж ніяк не є цілковито антиреалістичним. Він розуміє, що люди жили і живуть в реальному світі з реальними предметами, які вони споглядали і споглядають. Їх реалізм, звісно, ґрунтується на здоровому глузді, проте осмислення світу людьми здійснюється за допомогою теоретичних конструкцій, які є конвенціями, що функціонують у більших чи менших суспільних групах. Відтак правдивим поглядом на дійсність вважається той, щодо якого суспільні групи знаходять певний, очевидний і бажано всеосяжний консенсус.

З цього приводу Є.Топольський писав: «Через досить очевидне нині руйнування метафізичного реалізму та інтерпретованої у його світлі класичної (кореспонденційної) концепції істини, до свідомості дослідників, які займаються філософією науки, дедалі більше доходить переконання, що ми не відкриваємо, а лише конструємо істину. Стає очевидним, що осягнення істини – це суспільний процес (підкреслення наше. – Авт.) на шляху її конструювання. Це процес пошуків найочевиднішого і найусеохопнішого консенсусу серед багатьох існуючих сконструйованих істин, а не процес спільного осягнення єдиної істини, керований егоїстичною упевненістю, що саме я перебуваю найближче до цієї істини» [16, с.357].

Таким чином учений засвідчує свою прихильність до консенсусної концепції, яка дуже нагадує прагматичну теорію істини. Зізнаємось, до таких міркувань Є.Топольського ми початково поставилися скептично, оскільки зі сказаного ним випливало, що дослідник, по-суті, не шукає істину, а шукає суспільний консенсус. При цьому він змушений конструювати образи так, щоб вони, звісно, не сприяли формуванню шкідливих для суспільства чинників (шовінізм, расизм тощо). Завдання, з одного боку, шляхетне, але з іншого – це, де-факто, заклик вести інтерпретацію історичних (й історико-педагогічних) проблем за суспільними уподобаннями, що, зрештою, може знівелювати епістемологічну вартість самого дослідження – бо ж воно, виявляється, конформістське. Проте, такі опозиційні до поглядів Є.Топольського рефлексії спростовуються, якщо під поняттям «суспільний консенсус» розуміти ще й «консенсус фахівців» – узгодженість, порозуміння між самими дослідниками-професіоналами. Інакше кажучи, якщо сконструйоване дослідником бачення певних

аспектів історичної минувшини у своїх засадничих положеннях знаходить консенсус поміж більшості дослідників, які вивчають аналогічну проблематику, то його можна вважати істинним. Безумовно, консенсусна істина є тимчасовим інтелектуальним утвором, оскільки існуватиме поки вчені не знайдуть консенсусу щодо іншого, можливо й цілком протилежного бачення. Однак це природно, бо ж йдеться не про вічні моральні істини-імперативи, а про істини наукові, які, звичайно, є плінними і змінними.

Висновки... Отже, проблема встановлення істини в історико-педагогічній науці тісно пов'язана з проблемою історичних джерел. Дослідник, вивчаючи зовнішній світ і його минуле, просто зобов'язаний звертатися до джерел. При цьому він уже має певний досвід інтерпретації, тому вивчення джерел є водночас конструюванням світу, образу дійсності. При цьому інтерпретація історика спирається на інтерпретацію автора (авторів) джерела, тож до його спостереження додається інше. Навіть джерела, які не мають автора – т.зв. безпосередні джерела (наприклад, археологічні пам'ятки), потрапляючи в інтерпретаційне річище міркувань дослідника, стають компонентами конструювання історичної нарації. Відтак, навіть при використанні значного комплексу найрізноманітніших і різноаспектних джерел, дослідник не здатен відтворити історичну дійсність, а радше сконструювати її. Проте сконструйована «правда» визнається істиною лише у разі її консенсусного прийняття суспільством, або, що особливо важливо у світі науки, – колом професійних дослідників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики : Сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой. – М. : Изд. АПН СССР, 1986. – 230 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
3. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42–45.
4. Галів М. Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті роки ХІХ – 60-ті роки ХХ століття) / Микола Галів. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. – 251 с.
5. Голубничка Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії / Л. О. Голубничка // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – Вип. 26. – С. 30–37.
6. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
7. Данто А. Аналитическая философия истории / Артур Данто ; под ред. Л. Б. Макеевой. – М. : Идея-пресс, 2002. – 290 с.
8. Днепров Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э. Д. Днепров // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. : Сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепров и Б. К. Тебиева. – М., 1985. – С. 5–24.
9. Дройзен И. Г. Историки. Лекции об энциклопедии и методологии истории / Иоганн Густав Дройзен. – С-Пб. : Владимир Даль, 2004. – 583 с.
10. Корнетов Г. Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания / Г. Б. Корнетов // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: Сб. науч. трудов. – М. : АПН СССР, 1986. – С. 42–60.
11. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников / Д. И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. / [под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой]. – М., 1989. – С. 85–98.
12. Склокін В. Обличчя історичної істини (рецензія на: Wojciech Wrzosek. O myśleniu historycznym. – Bydgoszcz, 2009. – 144 s.) / Володимир Склокін // Україна модерна. – 2010. – № 5 (16). – С. 337–341.
13. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–42.
14. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41–45.
15. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
16. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію: Таємниці історичної на рації / Єжи Топольський. – К. : К.І.С., 2012. – 400 с.
17. Giedymin J. Z problemow logicznych analizy historycznej / Jerzy Giedymin // Poznanski towarzystwo przyjaciel nauk. Wydzial filologiczno-filozoficzny. Prace Komisji filozoficznej. – Poznan, 1961. – Tom 10. – Zesz. 3. – 75 s. [S. 219 – 293].
18. Topolski J. Metodologia historii / Jerzy Topolski. – Warszawa : PWN, 1984. – 573 s.
19. Topolski J. Prawda i model w historiografii / Jerzy Topolski. – Łódź : Wydaw. Łódzkie, 1982. – 392, [4] s.
20. Topolski J. Teoria wiedzy historycznej / Jerzy Topolski. – Poznań : Wydawn. Poznańskie, 1983. – 509 s.
21. Wrzosek W. O myśleniu historycznym / Wojciech Wrzosek. – Bydgoszcz : Epigram, 2009. – 144 s.

Аннотация

Н.Д.Галив

**Историко-педагогический источник и установление истины в историко-педагогической науке
(мысли сквозь призму взглядов Єжи Топольского)**

В статье автор, опираясь на взгляды выдающегося польского историка и философа истории Єжи Топольского (1928 – 1998), анализирует и рефлексировывает над проблемой историко-педагогического источника как элемента познания прошлого. Указывая на релятивность источников, он акцентирует внимание на интерпретационных возможностях исследователей, которые работают с источниками, а значит и на факторе конструирования историко-педагогических нарративов. Исходя из этого опровергает актуальность корреспондентной теории истины для истории педагогики, предлагая концепцию консенсуса как способа достижения научной истины.

Ключевые слова: Єжи Топольский, историко-педагогический источник, интерпретация, конструктивизм, теория истины, концепция консенсуса.

Summary

M.D.Haliv

**Historical and Pedagogical Source and Truth Identification in the Historical and Pedagogical Science
(Thoughts in the Light of the Jerzy Topolski's Views)**

The author, based on the views of prominent Polish historian and philosopher of history Jerzy Topolski (1928 – 1998), analyzes and reflects on the problem of historical and educational source as part of the knowledge of the past. Pointing to relativity of the sources, the author focuses on the interpretive possibilities of the researchers, working with sources, and thus on the factor of construction of historical and pedagogical narratives. Therefore the author denies the relevance of classical theory of truth for the history of pedagogy, proposing instead the concept of consensus as a way of understanding scientific truth.

Key words: Jerzy Topolski, historical and pedagogical source, interpretation, constructivism, theory of truth, the concept of consensus.

Дата надходження статті: «10» жовтня 2013 р.

УДК 378.112 (045)

О.М.ГАЛУС,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)

**Історіографічна основа досліджень процесу адаптації особистості у працях вітчизняних
учених-психологів (80-90 рр. ХХ ст.)**

У статті в історіографічному контексті проаналізовано дослідження процесу адаптації особистості у працях вітчизняних учених-психологів (1980-1990 рр. ХХ ст.). Акцентовано увагу на трактуванні понять «адаптація», «психологічна адаптація», видах адаптації. Подано інформацію щодо досліджень проблем психологічної адаптації особистості у працях вітчизняних учених-психологів визначеного періоду. Окремо проаналізовано концепцію персоналізації особистості А.В.Петровського та концепцію системного розгляду процесу адаптації у взаємозв'язку із визначеними компонентами (енергетичним, середовищним, соціальним, діяльним, професійним, індивідуально-особистісним) В.А.Семиченко.

Ключові слова: адаптація, види адаптації, психологічна адаптація, системний підхід

Термін «адаптація» вперше введений Г.Аубертом (1865 р.) і став вживатися в біологічній, медичній і психологічній літературі, де він означав зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників. Поняття адаптації універсальне, воно відображає всезагальну властивість живої матерії пристосовуватися до умов середовища, означає неперервне удосконалення, розвиток як всього суспільства, так і окремо взятої людини. Адаптацію розглядають як своєрідний психолого-педагогічний феномен (грец. φαινόμενον – те, що з'являється; виняткове, рідкісне явище. Проблема адаптації – одна із найважливіших міждисциплінарних наукових проблем, яка достатньо інтенсивно та багатоаспектно досліджується на медико-біологічному, соціально-економічному, психолого-педагогічному, соціально-психологічному рівні. Існування різнопланових дефініцій адаптації (аутоадаптація, преадаптація, постадаптація, коадаптація, реадаптація, інадаптація, дезадаптація тощо) обумовлено специфікою різноманітних завдань досліджень, підходів, прийнятих у наукових школах (А.Б.Георгієвський, Г.Сельє, Л.Хьелл, Д.Зіглер та ін.).

Перші уявлення про адаптивні явища відомі з часів античної філософії і позначалися термінами «гармонія», «праза», «пропорція», «логос», «ентелехія», «доцільність». Пізніше у філософії визначилось два погляди на походження даного явища. Одні філософи бачили його причину у