

УДК (UDC) [930.1/2 : 37] (477) «18/19»
DOI: [https://doi.org/10.33782/eminak2022.3\(39\).591](https://doi.org/10.33782/eminak2022.3(39).591)

THEORETICAL ARGUMENTATION IN THE HISTORICAL NARRATIVE OF UKRAINE OF THE SECOND HALF OF THE 19TH – FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY (ON THE EXAMPLE OF RESEARCH IN THE HISTORY OF EDUCATION)

Vasyl Ilnytskyi¹, Mykola Haliv²

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)

¹e-mail: vilnickiy@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4969-052X>

²e-mail: halivm@yahoo.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-3124>

ABSTRACT

The purpose of the paper is to present the results of the study on the application of theoretical argumentation in the works of scholars in the field of the history of education who lived and worked in Ukraine during the second half of the 19th – the first half of the 20th century.

The scientific novelty is that for the first time, based on the works of scholars in the field of the history of education, the methods of theoretical argumentation in the academic and historical narratives of Ukrainian scholars are analyzed, and the most specific, and sometimes nonspecific, uses of deductive, systematic, and methodological argumentation by the scholars in the field of the history of education are shown.

Conclusions. Theoretical argumentation in the studies of historians of the studied period became widely used under the influence of the philosophical concepts of positivism, Marxism, various philosophical schools of neo-romanticism, and neo-Kantianism. Within the framework of theoretical argumentation, scholars actively used deductive and systematic argumentation. The first was actively used even by positivist historians, who declared their sympathy for induction and considered deductive justifications to be unnecessary metaphysics. We should note that the persuasiveness of deductive substantiations depended on mainly theoretically defined main premises and factual minor premises. In extended substantiations, the main and minor premises were often conclusions of other deductive and inductive syllogisms. It has been found out that under the influence of ideological doctrines or false scientific (pseudoscientific) theories, deductive argumentation in the studies of the researchers of the history of education was aimed at proving wrong statements. For the same reason, there were also cases of violation of the rules of logic when substantiating provisions, the main premises of which were dictated by ideological postulates.

Systemic argumentation was particularly consistently implemented by Ukrainian scholars in the field of the history of education in the Soviet era, which was caused by the dominance of Marxism philosophical concept. Sometimes, scholars in the field of the history of education built their substantiations within the framework of certain theories: linguistic, political and legal, purely historical, etc. An example of systematic argumentation is the use by scholars of historical and theoretical concepts, which were given a certain explanatory power. Scholars applied methodological argumentation infrequently, only under conditions when they understood that applying only one method would be the most optimal. Among Ukrainian scholars of the studied period, only H. Ivanytsa tried to propose a universal method ('the method of socio-genetic analysis') for studying the views of historical figures in the field of education. However, the method proposed by him was characterized by Marxism schematism caused by false ideas about 'class consciousness'.

Keywords: argumentation, deduction, induction, historical narrative, history of education, methodology

ТЕОРЕТИЧНА АРГУМЕНТАЦІЯ В ІСТОРИЧНОМУ НАРАТИВІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ДОСЛІДЖЕНЬ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ)

Василь Ільницький¹, Микола Галів²

Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка (Дрогобич, Україна)

¹ e-mail: vilnickiy@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4969-052X>

² e-mail: halivm@yahoo.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-3124>

АНОТАЦІЯ

Мета статті – представити результати дослідження щодо застосування теоретичної аргументації у працях істориків освіти, які жили та працювали на теренах України упродовж другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.

Наукова новизна полягає у тому, що вперше на основі праць істориків освіти проаналізовано способи теоретичної аргументації у науково-історичних наративах учених України, показано найбільш характерні, а подекуди, і нехарактерні вживання дедуктивної, системної та методологічної аргументації дослідниками історії освіти.

Висновки. Теоретична аргументація у працях істориків досліджуваного періоду набула масштабного використання під впливом філософських вчень позитивізму, марксизму, різноманітних течій неоромантизму та неокантіанства. У межах теоретичної аргументації вчені активно послуговувалися дедуктивною та системною аргументацією. Першу активно використовували навіть історики-позитивісти, які декларували симпатії до індукції, а до дедуктивних обґрунтувань ставилися, як до непотрібної метафізики. Зауважимо, що переконливість дедуктивних обґрунтувань залежала від переважно теоретично визначених головних засновків і фактологічних менших засновків. У розлогіх обґрунтуваннях головні та менші засновки часто були висновками інших дедуктивних та індуктивних силогізмів. З'ясовано, що під впливом ідеологічних доктрин або хибних наукових (псевдонаукових) теорій, дедуктивна аргументація у працях дослідників історії освіти була націлена на доведення неправильних тверджень. З цієї ж причини траплялися і випадки порушення правил логіки при обґрунтуванні положень, головний засновок яких диктувався ідеологічними постулатами.

Системна ж аргументація особливо послідовно втілювалася українськими істориками освіти у радянську добу, що було спричинено домінуванням марксистського вчення. Подекуди історики освіти будували свої обґрунтування в рамках певних теорій: мовознавчих, політично-правових, власне історичних та ін. Прикладом системної аргументації є використання вченими історико-теоретичних концептів, яким надавалася певна пояснювальна сила. До методологічної аргументації вчені вдавалися нечасто, лише в умовах, коли розуміли, що тільки застосування одного методу буде найбільш оптимальним. Серед українських вчених досліджуваного періоду лише Г. Іваниця спробував запропонувати універсальний метод («метод соціально-генетичного аналізу») для вивчення поглядів історичних діячів у сфері освіти. Однак, запропонований ним метод відзначався марксистською схематичністю, зумовлену помилковими уявленнями про «класову свідомість».

Ключові слова: аргументація, дедукція, індукція, історичний наратив, історія освіти, методологія

Вступ. Українська історична наука зародилася в умовах домінування класичної наукової свідомості, в якій панувала вимога Готфріда Вільгельма Лейбніца «Нічого не буває без достатнього обґрунтування». Обґрунтування становить одну з фундаментальних умов формування наукового знання. Будь-яке обґрунтування спирається на аргументацію як логічно-гносеологічний засіб. За визначенням дослідників, аргументація – це певна людська діяльність, яка протікає у конкретному соціальному контексті та має своєю кінцевою метою не знання саме по собі, а переконання у прийнятності якихось положень (описи реальності, оцінки тощо)¹.

Загалом, аргументація – це наведення доказів з метою переконати у чомусь. Обґрунтування послуговуються трьома видами аргументації: емпіричною, теоретичною та контекстуальною. Попри широке поширення в історичних працях емпіричної та контекстуальної аргументації, усе ж фундаментальне значення для наукового обґрунтування має теоретична аргументація. З'ясування особливостей використання теоретичної аргументації актуалізується потребою сформулювати цілісний образ епістемологічного інструментарію тих дослідників, які в Україні впродовж багатьох десятиліть закладали підвалини такого напряму історичних студій як історія освіти.

Аналіз публікацій і досліджень. Осмислення феномену аргументації, зокрема в гуманітарних науках, було і залишається об'єктом філософських досліджень (Р. Арон, Р. Барт, Х.Г. фон Врігт, Г. Гадамер, Л. Комаха, А. Меггіл, К. Попер, П. Рікер та ін.). Важливими для наукового тлумачення проблематики аргументації в історичній науці стали праці Е. Бернгейма², К. Ерслі³, А. Сакердотенану⁴, К. МакКулага⁵, Ф. Мюллера⁶ й інші. Серед багатьох українських учених, які розкривали різні аспекти логічної аргументації в історичній науці, слід назвати, насамперед, О. Лаппо-Данилевського⁷, А. Санцевича⁸. Деякі аспекти використання емпіричної і теоретичної аргументації українськими істориками-позитивістами, романтиками та неоромантиками XIX – початку XX ст. досліджують О. Богдашина⁹, І. Колесник¹⁰, В. Ільницький і М. Галів¹¹, В. Тельвак¹².

¹ *Ивин А.А.* Основы теории аргументации. Москва: ВЛАДОС, 1997. С. 4; *Комаха Л.* Логічні засади аргументації у філософському знанні. Київ: Центр учбової літератури, 2015. С. 10.

² *Bernheim E.* Einleitung in die Geschichtswissenschaft. Leipzig, 1907. 156 s.; *Bernheim E.* Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. Leipzig, 1908. 842 s.

³ *Erslev K.* Historisk Teknik. Den historiske undersøgelse fremstillet i sine grundlinier. Köpenhamn, 1963. 100 p.

⁴ *Sacerdoțeanu A.* Îndrumări în cercetările istorice. București: Casa Scoalelor, 1943. 384 p.

⁵ *McCullagh C.B.* Justifying historical descriptions. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1984. 252 p.

⁶ *Müller Ph.* Understanding history: Hermeneutics and source-criticism in historical scholarship. В: Dobson M., Ziemann B. (Eds): *Reading primary sources. The interpretation of texts from nineteenth and twentieth-century history.* London: Routledge, 2009. P. 21-36.

⁷ *Лаппо-Данилевский А.* Методология истории. Москва, 2006. 472 с.

⁸ *Санцевич А.* Методика исторического исследования. Киев: Наукова думка, 1990. 196 p.

⁹ *Богдашина О.М.* Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.). Харків: «Апостроф», 2010. 480 с.

¹⁰ *Колесник І.* Українська історіографія: концептуальна історія. Київ: Інститут історії України НАН України, 2013. 556 с.

¹¹ *Ilytskyi V., Haliv M.* The Methods of Internal Criticism of Written Sources in the Works of Ukrainian Historians: On the Example of Scientific Narratives on the History of Education (1840s – 1930s). *Annales Universitatis Apulensis. Series Historica.* 2021. Issue 25 (1). P. 281-297; *Ilytskyi V., Haliv M.* The struggle

Доводиться констатувати, що в українській історичній науці наразі немає синтезованого висвітлення теоретичної аргументації, якою оперували дослідники історії освіти. Це й спонукало нас до розробки цього питання. Відзначимо, що для аналізу обрано праці, які побачили світ у доволі широких часових рамках: від середини XIX ст., коли з'явилися перші студії вітчизняних авторів з історії освіти, до середини XX ст., коли більшовицький варіант марксистської теорії уже безроздільно панував в історичній науці радянської України. У цей час на історичному наративі дослідників, які працювали в Україні, позначився вплив позитивізму, неоромантизму, неокантіанства, марксизму. Таке широке історіографічне тло створює можливість для більш узагальненої характеристики досліджуваного питання.

Мета статті – представити результати дослідження щодо застосування теоретичної аргументації у працях істориків освіти, які жили та працювали на теренах України впродовж другої половини XIX – першої половини XX ст.

Виклад основного матеріалу. Під теоретичною аргументацією зазвичай розуміють аргументацію, яка спирається на міркування і не користується безпосередньо посиланнями на досвід¹³. Відомо, що теорії та концепції, як узагальнення емпіричного матеріалу, не виводяться логічно з цього матеріалу. Одну й ту ж сукупність фактів можна по-різному узагальнювати й 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 і не відділяються один від одного¹⁴.

Способами теоретичної аргументації є дедуктивна, системна та методологічна аргументації. Відзначимо, що прикладів зазначених способів аргументації у працях істориків можна наводити безліч. Зрештою, майже у кожному науковому тексті можна відстежити прояви цих способів теоретичної аргументації. Тож у цій статті ми *ставимо завдання* показати найбільш характерні, а подекуди, й нехарактерні вживання дедуктивної, системної та методологічної аргументації дослідниками історії освіти.

Дедуктивна аргументація – одна з найбільш поширених у працях з історії освіти, навіть попри те, що у добу позитивізму її намагалися елімінувати з наукових текстів і замінити індуктивними силогізмами. Міркування, в 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 положення¹⁵. 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 – аналогічного характеру.

of Soviet repressive and punitive organs against former Romanian intelligence and counterintelligence structures in Ukraine (1944-1951). *Analele Universitatii din Craiova – Seria Istorie*. 2019. № 36 (2). P. 103-118.

¹² *Telvak V., Ilnytskyi V.* Mykhailo Hrushevsky and Nicolae Iorga scholars' struggle over the national history. *Codrul Cosminului*. 2018. № 24 (1). P. 53-64; *Telvak V., Lozynska I.* Ukrainian historical science in the Second Polish Republic: institutional aspect. *East European Historical Bulletin*. 2020. № 16. С. 176-183.

¹³ *Ивин А.А.* Основы теории аргументации... С. 27.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibid.* С. 57.

Задля ілюстрації дедуктивного міркування наведемо думку історика та філолога Олексія Соболевського, який ще наприкінці XIX ст. дискутував із Степаном Голубевим з приводу історії Київської братської школи. Як відомо, С. Голубев уважав останню попередницею Київської колегії-академії, заснованої Петром Могилою у 1631 р., 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 у Києво-Печерській лаврі; 2) братська школа потім була ліквідована і до її приміщення запровадили учнів, учителів та адміністрацію лаврської школи; 3) братська і лаврська школи відрізнялися змістом навчання, організаційною побудовою та порядками. Висновок: братська школа не була попередницею Могилянської колегії – це дві різні установи¹⁶. Як бачимо, висновок у цьому силогізмі 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 силогізму.

Водночас траплялося й інше – використання у додаткових засновках цілком достовірних даних (наприклад, статистичних), які, однак, подавали спотворену картину реальності через їх вміщення у дедуктивний силогізм з наперед хибним головним засновком.

Для ілюстрації наведемо дедуктивне обґрунтування Юрія 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 й утворити у захопленому російськими військами краї саме російські школи. Зазначене твердження послужило головним засновком у його силогізмі. Додатковим засновком стала статистика австрійської Краєвої шкільної ради у Львові за 1911-1912 н.р. щодо кількості шкіл у 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)¹⁷.

Тут важливо наголосити, що у статистичному звіті йшлося про «руські» школи, які Юрій Яворський свідомо назвав «українські», не бажаючи зараховувати їх до російських. Тобто він не вдався до традиційного для російських учених лінгвістичного шахрайства з приводу слова «руські», «русини», але зробив це свідомо, маючи на меті довести головний засновок. Проте елемент шахрайства все ж був і полягав у тому, що, по-перше, автор виходив із 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

¹⁶ Соболевский А. [рецензія]. История Киевской духовной академии. Выпуск первый. Период домогилянский. С. Голубева. Киев, 1886. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1887. Ч. ССL. С. 45.

¹⁷ Яворский Ю.А. Записка по вопросу о народномъ образовании въ Карпатской Руси. Львов: Типография Ставропигийского Института, 1914. С. 4-6.

спотворювали картину шкільництва у створеному російськими окупантами Галицькому генерал-губернаторстві. Проте автор цим не переймався, маючи на меті показати сумний стан у справі російської освіти в Галичині. Висновок з цієї дедукції був аналогічний до головного засновку: російської школи в Галичині немає, є «псевдомалоросійська» й іншомовна школи, а тому задля «справедливості» потрібно усі школи перетворити на російські.

Дослідники історії освіти подекуди вдавалися і до не зовсім продуманої аргументації, у контексті якої підважували власні дедуктивні обґрунтування. Це траплялося, коли до головного засновку вносилися номотетичні історичні узагальнення, під які не завжди можна підвести усі факти описуваної історичної канви подій. Зокрема, Георгій Жураківський (1926) бачив причини занепаду ораторського мистецтва та 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 життя¹⁸. 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 і цей сегмент освітньої справи. Вказавши на падіння ораторського мистецтва в Афінах (додатковий засновок), учений однозначно підвів до того ж висновку, який було закладено у 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 Діогеніон¹⁹.

Траплялися у працях українських істориків освіти й випадки порушення дедуктивного міркування. Зокрема, Михайло 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 і 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 Дмитрія Толмача взірцем для Арсенія та його учнів у їхній праці.

Проте далі М. Даденков удався до дедукції, зазначивши, 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 та Білорусі їздити до Москви за книгами і рукописами²⁰. 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

¹⁸ Жураковский Г.Е. Очерки по истории педагогики в связи с историей классовой борьбы. Часть I. Киев, 1926. С. 125-126.

¹⁹ Ibid. С. 125-126.

²⁰ Даденков М.Ф. Школа на Україні в XVI-XVII століттях у боротьбі народу за возз'єднання України з Росією. Радянська школа. 1954. № 5. С. 26-27.

діяльності виданнями, науковими творами, в тому числі слов'янською граматиною Дмитрія Толмача. Все це дає право зробити висновок, що «Адельфотес» – праця, в якій знайшли свій вияв об'єднані творчі сили російського і українського народів»²¹. Як бачимо, М. Даденков почав з гіпотези про можливість російського впливу (граматики Д. Толмача) на працю братських педагогів та 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 нарративі. Саме на догоду офіційній ідеології М. Даденков сформулював висновки, які не відповідали засновку. Траплялося й інше: з огляду на вплив політичної ідеології вчені ставили під сумнів і коректність головних засновків. Так, Іван Батюк (1959), пишучи про антирелігійне виховання у 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»²², – зазначив він. Тож І. Батюк вказав на ідеологічно-політичний (а в радянській дійсності – «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 могла, то осуд помилок Наркомосу був, по суті, вказівкою на помилки партії, що порушувало зазначений «закон». Зважаючи на це, І. Батюк відкинув твердження попередніх дослідників як такі, що суперечать дедуктивній логіці.

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, доказовість²³. З огляду на це, системну аргументацію, як спосіб теоретичної аргументації, можна назвати також теоретичною аргументацією у вузькому розумінні.

Різновидів системної аргументації у працях українських істориків освіти можна виокремити чимало. Проте для побудови системної аргументації істориками у підрадянській Україні, звісно, використовувалася марксистська філософська система, насамперед, матеріалістичний (економічний) монізм, формаційна теорія, класовий підхід до розгляду історичного процесу, міф прогресу та революції тощо. Масштаби застосування системної аргументації відповідно до марксистської теорії в українському історичному нарративі були різними: від майже цілковитого оперття своєї аргументації на номотетичні твердження марксизму (для прикладу, у працях

²¹ Ibid. С. 27.

²² Батюк І.Г. Боротьба за антирелігійне виховання в радянській школі (1917-1929 рр.). *Радянська школа*. 1959. № 4. С. 68.

²³ Івин А.А. Основы теории аргументации... С. 65.

Г. Жураківського з історії античної освіти) до схематичного пристосування переважно класового підходу у невеликих за обсягом статтях з історії освіти.

Слід зауважити, що марксистська теорія, на думку істориків і філософів науки (наприклад, Карла Поппера²⁴ та Реймона Арона²⁵), мала необмежені пояснювальні можливості. 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 фальсифікованим теоріям, тобто таким, до яких можна висунути несумісні їй твердження.

Крім теорій універсально-світоглядного характеру, історики освіти послуговувалися і менш масштабними теоретичними системами та концепціями. Для прикладу, харківський професор Микола Лавровський, аналізуючи педагогічні погляди Катерини II (1856), обіперся на теорію німецького філолога Беккера, який описував мовні запозичення. На його думку, спочатку запозичувалися зовнішні мовні форми, а потім і внутрішні. М. Лавровський 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 життя²⁶. Ця теорія загалом визначила загальну канву його дедуктивно-номологічного пояснення в усьому наративі.

Київський учений Михайло Владимирський-Буданов, будучи правником, у своєму дослідженні історії народної освіти в Росії XVII – початку XIX ст. (1874)²⁷ 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 та лише керує ним, а органи самоврядування – це вже елементи громадянського суспільства, а не держави. Натомість М. Владимирський-Буданов 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.

Послуговуючись своєю теорією, М. Владимирський-Буданов, до слова, вмонтував до складу російської держави територію «Західної Русі» (України і Білорусі), та, відповідно, освіти у цих краях, які у XIV-XVIII ст. були частиною Великого князівства Литовського. «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»²⁸. Для підтвердження свого міркування учений використав

²⁴ Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы. Москва: «Прогресс», 1983. С. 242.

²⁵ Арон Р. Мнимый марксизм. Москва: «Прогресс», 1993. С. 334.

²⁶ Лавровский Н. О педагогическомъ значеніи сочиненій Екатерины Великой. Харьков: В университетской типографии, 1856. С. 13-14.

²⁷ Владимирский-Буданов М. Народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. Санкт-Петербург: Типография В.С. Балашева, 1874. 142 с.

²⁸ Ibid. С. 3-4.

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 про «руську громаду» (до якої зараховував і українців) як частини власне російської держави – навіть попри те, що ці землі не входили у кордони Московського царства. 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 й українську Гетьманщину). На цій основі він усі школи, засновані українською спільнотою (зокрема братські), зарахував до російської освітньої системи.

В українській історичній науці відомою є дискусія, яка розгорілася у другій половині XIX ст. з приводу часу заснування Київського братства та Київської братської школи. Учені тривалий час вважали, що братство та школа були засновані у 1588-1589 рр. – цю думку відстоювали Михайло Булгаков, Віктор Аскоченський, пізніше Петро Лашкар'єв, Іван Каманін. Однак Михайло Максимович, Іван Малишевський і, головним чином, Степан Голубєв запропонували нове бачення, навівши чимало аргументів про заснування братства і школи у 1615 р. Відтак О. Соболевський назвав їх системи обґрунтувань «старою» і «ною теорією». Не вдаючись у детальне висвітлення цієї, безумовно цікавої, дискусії, яка чудово ілюструє різноманітні аргументаційні механізми тогочасних учених, відзначимо, що в рамках цих теорій наступні вчені продовжували будувати свою аргументацію. Так, Костянтин Харлампович виступив за більш пізнє заснування братства та школи, навівши ще низку джерельних тверджень за 1619-1624 рр., які називають братство «новозакладеним»²⁹. 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 відомого українського історика Дмитра Багалія, що писав про стан освіти на Харківщині у першій половині XIX ст., таким концептом було поняття «реакції». Так, епізод із вигнанням у 1816 р. професора Йогана Шада із Харківського університету та Російської імперії загалом дослідник вмонтував у синергований концепт «реакції». Він підкреслював: цей епізод «...стоїть у тісному зв'язку з тією реакцією, яка почалася у нас в другу половину царювання Імператора Александра 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»³⁰. Подібно вчені використовували концепти «античність», «еллінізм», «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.

²⁹ Харлампович К. Западнорусския православныя школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви. Казань: Типо-литография Императорскаго Университета, 1898. С. 347-348.

³⁰ Багалей Д.И. Очерки из русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьков: Типография «Печатное Дело», 1911. С. 155.

Траплялося, що історики послуговувалися й менш концептуально насиченими, проте системотворчими поняттями. Так, Федір Тітов, дискутуючи з польським ученим Александром Яблоновським з приводу історичної ролі та значення Київської академії (1903-1904 рр.), вів мову про формальну і реальну сторони феноменів «культура» та «цивілізація». Йому вони були потрібні для того, щоб підірвати аргументи А.Яблоновського щодо Київської академії як продукту західної, латинської цивілізації. Ф. Тітов доводив, що латино-польська культура та 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 та 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»³¹. Відтак історик закликав звернути увагу на реальну сторону культури та 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 та цивілізацією не змістом, а формою. А за змістом вона слідувала іншій культурі та цивілізації³². 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, за допомогою якого отримано обґрунтоване твердження³³.

Історики освіти 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 Микола Лавровський, аналізуючи давньоруське шкільництво (1854), зазначав, що певні моменти його минушини можна пізнати лише шляхом зіставлення зі схожими явищами у синхронічній чи діахронічній площинах. «...Для пояснення деяких сторін свого питання, – зауважував учений, – ми знаходимо не менш 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»³⁴. В іншому випадку, М. Лавровський, прагнучи пізнати невідомий із наявних джерел спосіб навчання грамоти у давньоруських школах, наголосив на потребі звернутися до своєї сучасності, яка, за його

³¹ Тітов Ф.И. К вопросу о значении Киевской академии для православия и русской народности в XVII-XVIII вв. *Труды Киевской духовной академии*. 1904. № 1. С. 73-75.

³² Ibid. С. 76-77.

³³ Ивин А.А. Основы теории аргументации... С. 89.

³⁴ Лавровский Н. О древне-русских училищах. Харьков: Печатано в университетской типографии, 1854. С. 13.

переконанням, несе на собі відбиток древніх способів навчання³⁵. 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 церковнопарафіяльні школи, де навчання вели священники або дяки, чи найняті вчителі. Такі осередки народної освіти виникли ще у давньоруські часи, і М. Лавровський вважав, що вони несли давню традицію навчання, у тому числі й методу викладання грамоти.

Найбільш чітко виражену декларацію необхідності методологічної аргументації у дослідженнях історії освіти здійснив Григорій Іваниця, який у 1926 р. пропонував використовувати так званий метод соціально-генетичного аналізу життя та 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 рефлексах, 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 (у 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 групи³⁶.

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 статичній, але й у динамічній. Учений пропонував простежувати соціальну динаміку в максимально можливих розмірах, виявляючи її вплив на розвиток педагогічних ідей і систем³⁷.

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, в яких виявлялися «аристократичні тенденції та реакційний нахил до феодальної старини»³⁸. Відзначивши наявність двох педагогічних систем давньогрецького філософа, які зафіксовані у діалогах «Держава» та «Закони» і між якими є значні відмінності та чималий проміжок у

³⁵ Ibid. С. 126.

³⁶ Іваниця Г. До марксистської методології історії педагогіки (Проблема соціально-генетичного аналізу). *Записки Київського інституту народної освіти*. 1926. Т. I. С. 10-11.

³⁷ Ibid. С. 12.

³⁸ Ibidem.

часі, учений вдався до опису соціально-політичних і біографічно-особистісних обставин появи творів. Говорячи про появу педагогічної системи в «Законах», він зупинився на таких аспектах: занепад патріотизму та громадської моральності в Афінах, невдала спроба Платона взяти участь в управлінні Сиракузами, природний консерватизм старечого віку, безнадійний з політичного боку стан аристократії в останні роки життя філософа. Г.Іваниця вказав, що попередні дослідники 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 у «Державі», увагою до педагогічної справи³⁹. Відтак учений подав свою інтерпретацію, вочевидь, вважаючи 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 «Державі» Платона: аристократію, ідеологом-репрезентантом якої був філософ, звичайно, не задовольняло сучасне їй соціально-економічне та 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 Платон⁴⁰. На нашу думку, таке пояснення, яке начебто є прикладом соціально-генетичного аналізу, все ж надто схематичне, складається більше з уявного, інтерпретаційного, ніж фактичного та 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 і бажань, які багато у 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!»⁴¹. У цьому поясненні соціальної генези пізніх педагогічних ідей Платона помітна масштабна надуманість, бо ніякими доказами неможливо довести, що Платон «пішов в утопію», оскільки відчув, що «останні карти аристократії бито».

Друга вимога до соціально-генетичного аналізу полягала у необхідності

³⁹ Ibid. С. 12-13.

⁴⁰ Ibid. С. 13-14.

⁴¹ Ibid. С. 14.

дослідникові історії освіти помітити головне в досліджуваному «моменті» крізь призму соціально-психологічного підходу⁴². 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 освітнього діяча, 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»⁴³.

Прикладом такого недогляду вчений вважав 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 й освіти як засобів класового впливу та класової організації. Перед ідеологами буржуазії, що працювали у 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 проходить характерний момент – пошук найкоротших і найлегших шляхів засвоєння знань. Боротьба за поліпшення методів педагогічної роботи була органічною конкретизацією того основного завдання, що стояло перед буржуазією у 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 мовою⁴⁴.

Насправді тут бачимо здебільшого повтор першої вимоги. Г.Іваниця доволі механістично, опершись 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»⁴⁵, – безапеляційно стверджував дослідник. Очевидним є детерміністичний редукціонізм у розумінні та застосуванні ним методу соціально-генетичного аналізу. Підставою декларованих Г.Іваницею методологічних візій є зведення феномену психічного життя до звичайної нервово-рефлексивної діяльності, наслідком якого стало, зокрема, трактування освітянина не як креатора, а лише «оформлювача» (бо він просто оформив інтереси та бажання певних класів у більш-менш логічну теоретичну конструкцію).

⁴² Ibid. С. 15.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibid. С. 16-17.

⁴⁵ Ibid. С. 17.

Запропонований Г. Іваницею механізм методологічної аргументації, попри його очевидні вади, важливий з огляду на наявність авторської демонстрації його реалізації.

Висновки. Отже, теоретична аргументація у працях істориків досліджуваного періоду набула масштабного використання під впливом філософських вчень, позитивізму, марксизму, різноманітних течій неоромантизму та неокантіанства. У межах теоретичної аргументації вчені активно послуговувалися дедуктивною та системною аргументацією. Першу активно використовували навіть історики-позитивісти, які декларували симпатії до індукції, а до дедуктивних обґрунтувань ставилися, як до непотрібної метафізики. Зауважимо, що переконливість дедуктивних обґрунтувань залежала від переважно теоретично визначених головних засновків і фактологічних менших засновків. У розлогіх обґрунтуваннях головні та менші засновки часто були висновками інших дедуктивних та індуктивних силогізмів. На жаль, під впливом ідеологічних доктрин або хибних наукових (псевдонаукових) теорій дедуктивна аргументація у працях дослідників історії освіти була націлена на доведення неправильних тверджень. З цієї ж причини траплялися і випадки порушення правил логіки при обґрунтуванні положень, головний засновок яких диктувався ідеологічними постулатами.

Системна ж аргументація особливо послідовно втілювалася українськими істориками освіти у радянську добу, що було спричинено домінуванням марксистського вчення. Подекуди історики освіти будували свої обґрунтування в рамках певних теорій: мовознавчих, політично-правових, власне історичних. Прикладом системної аргументації є використання вченими історико-теоретичних концептів, яким надавалася певна пояснювальна сила. До методологічної аргументації вчені вдавалися нечасто, лише в умовах, коли розуміли, що тільки застосування одного методу буде найбільш оптимальним. Серед українських вчених досліджуваного періоду лише Г. Іваниця спробував запропонувати універсальний метод («метод соціально-генетичного аналізу») для вивчення поглядів історичних діячів у сфері освіти. Однак, запропонований ним метод відзначався марксистською схематичністю.

REFERENCES

- Aron, R.** (1993). *Mnيمي marksizm* [Imaginary Marxism]. Moskva: «Prohress» [in Russian].
- Bahalei, D.I.** (1911). *Ocherki iz russkoi istorii. T. 1. Statyi po istorii prosveshcheniia* [Essays from Russian history. Vol. 1. Articles on the history of education]. Kharkov: Tipohrafiia «Pechatnoe Delo» [in Russian].
- Batiuk, I.H.** (1959). Borotba za antyrelihiine vykhovannia v radianskii shkoli (1917-1929 rr.) [The struggle for anti-religious education in the Soviet school (1917-1929)]. *Radianska shkola*, 4, 66-70 [in Ukrainian].
- Bernheim, E.** (1907). *Einleitung in die Geschichtswissenschaft*. Leipzig [in German].
- Bernheim, E.** (1908). *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*. Leipzig [in German].
- Bohdashyna, O.M.** (2010). *Pozytyvizm v istorichnii nauksi v Ukraini (60-ti rr. XIX – 20-ti rr. XX st.)* [Positivism in historical science in Ukraine (1960s – 20s of the 20th century)]. Kharkiv: «Apostrof» [in Ukrainian].
- Dadenkov, M.F.** (1954). Shkola na Ukraini v XVI-XVII stolittiakh u borotbi narodu za vozziednannia Ukrainy z Rosiieiu [School in Ukraine in the 16th – 17th centuries in the struggle of the people for the reunification of Ukraine with Russia]. *Radianska shkola*, 5, 25-32 [in Ukrainian].
- Erslev, K.** (1963). *Historisk Teknik. Den historiske undersøgelse fremstillet i sine grundlinier*. Köpenhamn [in Danish].
- Ilnytskyi, V. & Haliv, M.** (2019). The struggle of Soviet repressive and punitive organs against former

- Romanian intelligence and counterintelligence structures in Ukraine (1944-1951). *Analele Universitatii din Craiova – Seria Istorie*, 36 (2), 103-118 [in English].
- Ilnytskyi, V. & Haliv, M.** (2021). The Methods of Internal Criticism of Written Sources in the Works of Ukrainian Historians: On the Example of Scientific Narratives on the History of Education (1840s – 1930s). *Annales Universitatis Apulensis. Series Historica*, 25 (1), 281-297 [in English].
- Ivanytsia, H.** (1926). Do marksivskoi metodolohii istorii pedahohiky (Problema sotsialno-henetychnoi analyzy) [To the Marxist methodology of the history of pedagogy (Problem of socio-genetic analysis)]. *Zapysky Kyivskoho instytutu narodnoi osvity*, 1, 9-21 [in Ukrainian].
- Ivin, A.A.** (1997). *Osnovy teorii argumentatsii* [Fundamentals of the theory of argumentation]. Moskva: VLADOS [in Russian].
- Kharlampovich, K.** (1898). *Zapadnorusskie pravoslavnye shkoly XVI i nachala XVII veka, otnoshenie ikh k inoslavnym, religioznoe obuchenie v nikh i zaslugi ikh v dele zashchity pravoslavnoi very i tserkvi* [Western Russian Orthodox schools of the 16th and early 17th centuries, their relationship to pagans, religious education in them, and their merits in the defense of the Orthodox faith and the Church]. Kazan: Tipo-litografiya Imperatorskago Universiteta [in Russian].
- Kolesnyk, I.** (2013). *Ukrainska istoriohrafia: kontseptualna istoriia* [Ukrainian historiography: conceptual history]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Komakha, L.** (2015). *Lohichni zasady arhumentatsii u filsofskomu znanni* [Logical principles of argumentation in philosophical knowledge]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Lappo-Danilevskiy, A.** (2006). *Metodologiya istorii* [Methodology of history]. Moskva [in Russian].
- Lavrovskiy, N.** (1854). *O drevne-russkykh uchilishchakh* [About ancient Rus' schools]. Kharkov: Pechatano v universytetskoj tipohrafii [in Russian].
- Lavrovskiy, N.** (1856). *O pedagogicheskom znachenii sochinenii Ekateriny Velikoi* [About the pedagogical significance of the work of Catherine the Great]. Kharkov: V universytetskoj tip. [in Russian].
- McCullagh, C.B.** (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge; New York: Cambridge University Press [in English].
- Müller, Ph.** (2009). Understanding history: Hermeneutics and source-criticism in historical scholarship. In: **Dobson, M. & Ziemann, B.** (Eds.). *Reading primary sources. The interpretation of texts from nineteenth and twentieth-century history*. London: Routledge, 21-36 [in English].
- Popper, K.** (1983). *Logika i rost nauchnogo znaniia. Izbrannye raboty* [Logic and growth of scientific knowledge. Selected works]. Moskva: «Progress» [in Russian].
- Sacerdoțeanu, A.** (1943). *Îndrumări în cercetările istorice*. București: Casa Scoalelor [in Romanian].
- Santsevich, A.** (1990). *Metodika istoricheskogo issledovaniia* [Methodology of historical research]. Kiev: Naukova dumka [in Russian].
- Sobolevskiy, A.** (1887). Retseziia: Istoriia Kievskoi dukhovnoi akademii. Vypusk pervyi. Period domogylianskiy. S. Holubeva. Kiev, 1886 [Review on: History of the Kyiv Theological Academy. The first issue. Pre-Mohyla period. S. Golubeva. Kyiv, 1886]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya, SSL*, 38-50 [in Russian].
- Telvak, V. & Lozynska, I.** (2020). Ukrainian historical science in the Second Polish Republic: institutional aspect. *Skhidnoievopeiskyi Istorychnyi Visnyk – East European Historical Bulletin*, 16, 176-183 [in English].
- Telvak, V. & Ilnytskyi, V.** (2018). Mykhailo Hrushevsky and Nicolae Iorga scholars' struggle over the national history. *Codrul Cosminului*, 24 (1), 53-64 [in English].
- Titov, F.I.** (1903-1904). K voprosu o znachenii Kievskoy akademii dlia pravoslaviia i russkoy narodnosti v XVII-XVIII v.v. [To the question of the significance of the Kyiv Academy for Orthodoxy and the Russian nation in the 17th – 18th centuries]. *Trudy Kievskoy dukhovnoy akademii*, 11, 375-407; 1, 59-100 [in Russian].
- Vladymyrskiy-Budanov, M.** (1874). *Narodnoe obrazovanie v Rossii s XVII veka do uchrezhdeniia ministerstv* [National education in Russia from the 17th century to the establishment of ministries]. Sankt-Peterburg: Tipografiia V.S. Balasheva [in Russian].
- Yavorskiy, Yu.A.** (1914). *Zapiska po voprosu o narodnom obrazovanii v Karpatskoi Rusi* [A note on the issue of national education in Carpathian Rus]. Lvov: Tip. Stavropihiiskogo Instituta [in Russian].
- Zhurakovskiy, H.E.** (1926). *Ocherki po istorii pedagogiki v svyazi s istoriei klassovoi borby. Chast I* [Essays on the history of pedagogy in connection with the history of class struggle. Part I]. Kiev [in Russian].