
4. Наукова школа та схоларна ідентичність істориків

4.1. Наукові школи: несучасні сучасники

Звернення до проблеми творення історичних знань, організації наукових досліджень, ролі вченого в інтерпретації минулого, особистого доробку й колективних напрацювань, чинників, які впливають на спрямованість наукового пошуку, властиве кожному поколінню істориків. Через засвоєння доробку попередників відбувається самоідентифікація сучасників, формується відчуття причетності до дослідницької традиції, усвідомлюється генетичний зв'язок поколінь. Відтак, квінтесенція саморефлексії зводиться до узагальнення усього дослідницького й соціального досвіду людини – від зародження інтересу щодо історії і до професійного її студіювання. На цьому шляху ключовим етапом є наукова соціалізація – здобуття фахового вишколу, посвячення в таємниці ремесла, а також «входження», «занурення» і «адаптація» в науковій спільноті – середовищі, яке є умовою і засобом самоствердження в науці, налагодження необхідних творчих та ділових контактів й наукового визнання. Кожний історик проходить цей етап по-своєму, проте, без сумніву, оминати його в процесі професійного зростання неможливо.

Становлення історичної науки у другій половині XIX – на початку XX ст., її інституціалізація, створили необхідні умови для формування когорти істориків, для яких дослідницька діяльність та професійне зростання поєднувалися з завданням залучення охочих до нової натовді професії – історик. Легітимація професійного середовища, налагодження каналів формальної та неформальної комунікації між фахівцями та початківцями, істориками і суспільством, а також популярність історичних знань склали підвалини певної традиції підготовки істориків та визначили їх місце в тогочасних дослідницьких практиках. Набутий досвід з часом модернізувався у змінюваних історичних умовах, що дало підстави для аналізу технологій підготовки науковців й оцінки особливостей різних поколінь істориків. Наголошуючи на специфічних рисах взаємин між поколіннями

на етапі становлення молодих науковців, наставництві старших і учнівстві молоді, стало прийнято говорити про школу в науці – навчання в університеті під керівництвом відомого дослідника, в ході якого відбувалось не лише засвоєння історичних знань, але й опанування технологіями його творення та представлення, азами наукового дослідження. Власне й донині подібне уявлення про школу в науці не втратило своєї актуальності, й змістовне наповнення про нього мало змінилося.

В українській та зарубіжній історіографії накопичений значний досвід вивчення наукових осередків, які названі історичними школами¹. Оцінка функціонування шкіл характеризується розмаїттям думок щодо їх визначальних рис, персонального складу тощо. Тому в сучасних умовах чимдуж далі «розкручується» схолярний дискурс, тим більш одіозним стає поняття про школу в науці / наукову школу, що потребує співвіднесення змісту цього поняття з сучасним способом існування наукової корпорації задля уточнення його об'єму.

Від самого початку у дискусіях про школи в українській історичній науці були зроблені спроби на конкретних прикладах окреслити коло істориків, які своєю дослідницькою та організаційною діяльністю надали імпульс українознавчим студіям в підросійській Україні, підготували та сприяли залученню до них когорти молодих дослідників, заклали основи науково-педагогічної традиції підготовки наукових кадрів. Саме в цих обережних оцінках діяльності перших істориків-україністів по гарячих слідах зазвучало поняття про школи В. Антоновича та М. Грушевського. Крім того, було з'ясовано їхній вплив на формування молодих вчених, проблематику робіт (дослідницьку програму) та їхню методологічну спрямованість. Така оцінка доробку українських істориків в той час не виглядала чимось надзвичайним, оскільки в історіографічній традиції «жили», зокрема, школи В. Ключевського, московська та петербурзька школи істориків.

¹ Див.: *Остряко А.М.* Наукові історичні школи в Україні: фантоми української історіографії // *Історіографічні дослідження в Україні*: Зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 22. – С. 293–310.

Наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. було здійснено перегляд не лише концептуальних засад історіописання, але й традиції підготовки істориків. На цих засадах сформувався феномен школи М. Покровського, яка в своїй генезі швидко пережила піднесення, «одержавлення» й крах. На тлі критики робіт М. Покровського сформувалося не лише негативне ставлення до його особистих наукових проєктів, але й до його «школи», яка вперше в такий спосіб була названа в офіційному повідомленні ЦК ВКП (б) та РНК СРСР 26 січня 1936 р.² У ньому йшлося про неприпустимість використання у шкільних підручниках з історії підходів, «імеючих в своїй основі известные ошибки Покровского. ... Совнарком и ЦК ВКП(б) подчеркивают, что эти вредные тенденции и попытки ликвидации истории, как науки, связаны в первую очередь с распространением среди некоторых наших историков ошибочных исторических взглядов, свойственных так называемой "исторической школе Покровского". Совнарком и ЦК указывают, что задача преодоления этих вредных взглядов является необходимой предпосылкой как для составления учебников по истории, так и для развития марксистско-ленинской исторической науки и подъема исторического образования в СССР, имеющих важнейшее значение для дела нашего государства, нашей партии и для обучения подрастающего поколения»³. Запропонована владою оцінка школи М. Покровського була підхоплена й розвинута в публікації газети «Правда» 27 січня 1936 р.: «Борьба с антиленинскими традициями школы Покровского и в методе, и в конкретной картине русской истории, преодоление традиций школы Покровского являются условием создания марксистско-ленинской истории СССР. ... Сталин, лучший ученик Маркса, Энгельса и Ленина, продолжатель их работы, показал нам как во всех других областях, так и в области истории, как продолжить

² *Артизов А.Н.* Судьбы историков школы М.Н. Покровского (середина 1930-х годов) // *Вопросы истории.* – Москва, 1994. – № 7. – С. 36.

³ *На фронте исторической науки.* В Совнаркомоме Союза ССР и ЦК ВКП(б). – Москва, 1936. – С. 10.

их роботу»⁴. Треба зважити на ту обставину, що атаку на школу М. Покровського було здійснено після того, як влада «зачистила» історичні установи й вищі навчальні заклади та ВУАН від істориків школи М. Грушевського, а також значною мірою позбулась істориків «старої школи» в Москві та Ленінграді. Відтак, це уможливило зневажливе ставлення до чергової жертви ідеологічного фронту. Таврування історичної концепції М. Покровського⁵ та його послідовників на практиці означало встановлення інваріантного тлумачення історії, а також неможливість існування в історичній науці шкіл як осередків альтернативних ідей. В широкому контексті це був крок до створення унікальної самодостатньої радянської науки в умовах політичної ізоляції Радянського Союзу, а історична наука перетворилась на ідеологічне знаряддя в цій боротьбі.

Глибоко засів у свідомості істориків заклик до наукової критики буржуазно-націоналістичної історіографії і боротьби проти рецидивів концепції школи М. Грушевського⁶. У післявоєнний час, сформульована у такий спосіб, настанова для науковців транслиувалась і в лекційних курсах для студентів-істориків. У лекціях М. Марченка наголошувалось, що історіографія своє завдання вбачала в тому, щоб показати, як розвивалися погляди представників та ідеологів певного класу на історичне минуле, показати, як у працях окремих істориків, в історичних напрямках та школах зображалися ті чи інші суспільні події, як ці події з'ясовувались з соціальних класових позицій свого часу⁷. При тому, слід було зважати на те, що «дореволюційна буржуазно-націоналістична історіографія в

⁴ Там само. – С. 26–27.

⁵ *Кобрин В.Б.* Под прессом идеологии // Известия АН СССР. – Москва, 1990. – № 12. – С. 31–33.

⁶ *За глубокое научное изучение истории украинского народа* // Вопросы истории. – Москва, 1955. – № 5. – С. 8; *Яремчук В.* Образи історії української історіографії в історичній науці України середини 1950-х – початку 1970-х років // Історіографічні дослідження в Україні. – К., 2008. – Вип. 18. – С. 83–84.

⁷ *Марченко М.І.* Українська історіографія (з давніх часів до середини XIX ст.). – К., 1959. – С. 2.

особі М. Грушевського і його так званої "школи" не могла розв'язати цього завдання не лише в силу об'єктивних умов, в яких вона діяла й внаслідок своєї класової буржуазно-націоналістичної обмеженості⁸. Тобто ідеологічно зачищене поле української історичної науки було позбавлено найменшої можливості згадувати про тяглість власної історіографічної традиції.

Чергове звернення до колективних форм наукової діяльності припало на 60–70-і рр. ХХ ст., коли в СРСР, послідовно продовжуючи лінію на конструювання унікальної радянської науки, як і унікальної спільноти – радянського народу, на протигагу західній соціології науки, яка в Радянському Союзі була проголошена «буржуазною наукою» ще наприкінці 1920-х рр.⁹, було започатковано власний проект під назвою «наукознавство». Його розгортання стало віхою не лише в історії науки в СРСР, але й в оновленні концептуальних підходів до теоретичного обґрунтування переваг радянського способу наукової роботи. Від самого початку він був заідеологізований, адже під тиском НТР в умовах «холодної війни» наукова діяльність набувала неабиякої актуальності в світлі боротьби технологій і систем¹⁰. Методологічне підґрунтя наукознавчих пошуків було артикульовано в програмі КПРС, ухваленій на ХХІІ з'їзді партії у жовтні 1961 р. Зокрема, в ній було наголошено на тому, що «буржуазные учения и школы не выдержали исторической проверки. Они не смогли и не могут дать научного ответа на вопросы, выдвигаемые жизнью. ... Интенсивно должна развиваться исследовательская работа в области общественных наук, которые составляют научную основу руководства развитием общества. ... Общественные науки и впредь должны решительно выступать против

⁸ Там само. – С. 5.

⁹ *Ашеулова Н.А.* История социологии науки в Ленинграде – Санкт-Петербурге: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: спец. 22.00.01 «Теория, методология и история социологии». – СПб., 2006. – С. 33.

¹⁰ *Корзун В.П.* Научные сообщества историков России: практики антропологического описания (из лекционного опыта) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 16 (270). – История. – Вып. 51. – С. 99–109.

буржуазної идеологии, против правосоциалистической теории и практики, против ревизионизма и догматизма, отстаивая чистоту принципов марксизма-ленинизма»¹¹. Отже, наукознавство від самого початку отримало безальтернативну платформу для свого розвитку й чітке спрямування дослідницьких зусиль. Реалізацію цього проекту почали без зволікань. Додатковим імпульсом до дії стали вихід книги Т. Куна «Структура наукових революцій» у 1963 р., вшанування світовою науковою спільнотою 25-річчя виходу книги Дж. Д. Бернала «The social function of science» («Соціальна функція науки») у 1964 р. Того ж року було видано збірник праць «The science of science: society in the technological age» («Наука про науку: суспільство в технологічну епоху»). Вочевидь, це вимагало адекватної відповіді з боку радянської науки, тому впродовж наступних двох років з'явилась низка публікацій, які обґрунтовували необхідність створення в СРСР самостійної дисципліни, що вивчала б комплексні проблеми розвитку науки з метою розробки теоретичних засад організації, планування та управління наукою¹², а у 1968 р. було започатковано видання наукового збірника «Проблемы деятельности ученых и научных коллективов». Згодом в рамках наукознавства було порушено проблему колективних форм організації праці в науці. Зважаючи на ідеологічні настанови та критику буржуазних шкіл, було наголошено на принципових відмінностях цього феномену в капіталістичному та соціалістичному світах: «хотя область изучения психологии

¹¹ *Коммунистическая партия Советского Союза* в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898-1988) / КПСС; Ин-т Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС; Под общ. ред. А. Г. Егорова, К. М. Боголюбова. – 9-е изд., доп и испр. – Москва, 1983–1990. – 16 т. – В надзаг.: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – Т. 10: 1961–1965. – 1986. – С. 117, 174–175.

¹² Див.: *Микулинский С.Р.* Наука как предмет специального исследования (к формированию науки о науке) // *Вопросы философии*. – Москва, 1966. – № 5. – С. 25–38; *Малицкий Б.А.* Центр науковедения в Украине // *Социология науки и технологий*. – СПб., 2012. – Том. 3. – № 2. – С. 8; *Гиндилис Н.Л.* Становление и развитие науковедения в XX в. // *Социология науки и технологий*. – СПб., 2015. – Том. 6. – №1. – С.98.

науки в социалистических и капиталистических странах одна и та же – психологические особенности творческого процесса и влияние на него различных факторов, структура и типология личности ученых, мотивация творчества, межличностные отношения в научном коллективе – подход к этим проблемам и их решение в социалистических и капиталистических странах принципиально отличаются. ... Так, американские исследователи Пельц и Эндриус констатируют, что наибольшую положительную корреляцию с продуктивностью труда ученых получили: "потребность в независимости", "свобода развивать собственные идеи", отрицательную корреляцию – "руководитель в качестве источника идей". ... Разработка проблемы: "ученый и научный коллектив" на основании марксистской методологии, учения о социально-исторических и предметно-логических факторах научной деятельности, о превращении науки в непосредственную производительную силу общества необходима как для познания закономерностей развития науки, так и для создания теоретических основ управления исследованиями»¹³. У світлі цих суджень стає очевидним, що західна модель наукових студій а рiогi не ставила в пряму залежність форму організації наукових досліджень та їхню ефективність, віддаючи перевагу залученню індивідуальних дослідницьких зусиль для вирішення конкретної наукової проблеми. Натомість в радянській науці було наголошено на пріоритетності форми, передусім колективної, що є запорукою результативності в науці. Саме в таких умовах відбулося звернення до «привлекавшего внимание историков науки в связи с изучением эволюции различных философских и конкретно-научных идей и направлений от древности до близких к нам временам» феномену «наукової школи», який являв собою «исключительно ценный объект науковедческого анализа»¹⁴. Обґрунтовуючи спалах інтересу до такого, здавалось би, вкритого шаром

¹³ *Микулинский С.Р.* Введение // Социально-психологические проблемы науки. Ученый и научный коллектив / Под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва, 1973. – С. 9, 12, 19.

¹⁴ Проблемы научной школы // Социально-психологические проблемы науки. Ученый и научный коллектив. – С. 173.

нафталіну та критики феномену, науковцям відзначили, що «разрабатываемый в советском науковедении подход к науке как исторически складывающейся целостной системе и особой форме человеческого труда, позволяет *по-новому* (курсив мій – А.О.) интерпретировать генезис и развитие научной школы. Характерная для советского науковедения комплексность подхода раскрывает и соотносит различные факторы и стороны деятельности школ, вскрывает их функцию в закономерном движении научного познания. Присущая науковедческому анализу комплексность позволяет вскрыть в феномене научной школы черты, общие для всех форм кооперации и координации деятельности ученых»¹⁵. Виявляється, в такий спосіб школи в науці цілком аргументовано і природно отримали нове життя. Проте, сталась малопомітна метаморфоза. Раніше, коли йшлося про школу М. Грушевського, Київську школу документалістики, школу В. Антоновича, школу М. Покровського, їх не називали «науковими», оскільки було цілком зрозуміло, що йшлося про характеристику об'єднання вчених. Натомість, з початку 70-х рр. ХХ ст., і в цьому, вочевидь, полягає наукознавче know-how, всі школи стали «науковими».

Походження словосполучення «наукова школа» встановити важко, як, власне, збагнути достеменно його семантику. Спроби віднайти приклади вживання словосполучення в тогочасній літературі засвідчили його відсутність у післявоєнному лексиконі науковців. Лише у 1964 р. міністр вищої та середньої освіти СРСР В. Єлютін, характеризуючи ситуацію у вузівській науці, зазначив: «Советские вузы имеют богатые традиции в области теоретических исследований. В них успешно развиваются пользующиеся всемирной известностью *научные школы* (курсив мій – А.О.) в области математики, механики, астрономии, физики, химии, биологии, многих отраслей техники, ведущие большую научно-исследовательскую работу, направленную на решение вопросов народнохозяйственной практики»¹⁶. Примітним є не стільки вживання концепту

¹⁵ Там само.

¹⁶ *Елютин В.П.* Высшая школа и научно-технический прогресс // Вестник АН СССР. – Москва, 1964. – № 5. – С. 27.

«наукова школа» задовго до його «канонізації», а констатація прикрої реальності – відсутність шкіл в гуманітаристиці в цілому, й історичній науці зокрема.

Нововведення дістало своє обґрунтування у збірнику «Школи в науке»¹⁷. Збірник названий коректно, й переважна більшість авторів обговорювали важливість шкіл в науці, проте надавали визначення «наукової школи». З виходом цього збірника було остаточно актуалізувало проблему шкіл в науці, і в ньому ж таки були закладено усі підстави для їх поліваріантного розуміння. У передмові наголошено на тих маркерах, що визначали феномен, – акцент на актуалізації колективної творчості в умовах науково-технічного прогресу, апріорність колективізму у науковій творчості, опора наукознавчих студій на марксистську методологію, необхідність вивчення соціальних зв'язків науковців як основи розуміння механізмів наукової діяльності. Водночас було підкреслено принципову непоступливість радянських наукознавців в ідейній боротьбі: «Школа противопоставляется "нормальной науке" в известной концепции Т.Куна о парадигме как основе сплочения научного сообщества». На думку Т.Куна, «школы – симптом незрелости науки. Они исчезают с утверждением общепринятого образца научной деятельности (парадигмы) и появляются вновь в период кризиса – распада некогда единого сообщества на группировки, разделенные множеством логико-психологических барьеров. Эта трактовка школы обострила интерес к вопросу, который остается в тени, когда понятие о школе в науке ограничивают такими признаками как: а) обучение творчеству и б) разработка собственной концепции»¹⁸. У багатьох статтях збірника автори спирались на досвід існуючих наукових шкіл, щоб з марксистсько-ленінських позицій висвітлити як методологічні, так і організаційні проблеми функціонування наукових шкіл. Зокрема, у статті В. Гасилова наведено визначення Д. Прайсом «незримих коледжів», проте одразу зроблено висновок, що

¹⁷ Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штайнера. – Москва, 1977. – 524 с.

¹⁸ *Ярошевский М.Г.* Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. – С. 8.

«незримый колледж» относится ко вторичному – экстенсивному периоду роста научного знания¹⁹, тобто в усіх аспектах підкреслюється переваги радянського способу організації науки. Адекватну відповідь на сторінках збірника було дано на всі альтернативні концепції розвитку науки К. Поппера, І. Лакатоса та ін.

Зрештою, консолідоване бачення наукової школи було представлено М. Ярошевським, на думку якого: «Каждая школа – микросоциальная структура, представляющая своеобразную неповторимую целостность. Появление и исчезновение этих целостностей (имеющих свою биографию и историю) ставит перед исследователем науки особые проблемы, которых не существовало бы, если бы обучение и исследование в различных школах не разнились между собой столь существенно, что целые периоды в эволюции отдельных дисциплин оказывались пронизанными антагонизмом школ. ... И все же исторический опыт требует упорядочить в некоторую схему многообразие феноменов, обозначаемых термином "школа". Научно-образовательная школа является необъемлемым компонентом науки как деятельности, поскольку эта деятельность представляет "производство" не только идей, но и людей, без которых невозможны сохранение традиций, передача "эстафеты знаний", и тем самым и существование науки в качестве социально-исторической системы. ... За отсутствием других терминов назовем научную школу в узком смысле слова школой – исследовательским коллективом. ... Хотя термин "школа" употребляется синкретически, он при всей его неопределенности означает, по общепринятому мнению историков, во-первых, единство обучения творчеству и процесса исследования, во-вторых, позицию, которой придерживается одна группа ученых в отличие от остальных»²⁰. Таким чином, у 70-х рр. ХХ ст. увиразнилась радянська концепція наукових шкіл, яка здебільшого спиралась

¹⁹ Гасилов В. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке. – С. 122–123.

²⁰ Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. – С. 8. 28, 33, 86.

на традиційні уявлення про цей феномен, прикрашені марксистською риторикою.

З виходом збірника почався експорт концепту «наукова школа» (*Wissenschaftliche Schule*) і в німецькомовне середовище, оскільки у роботі над ним взяли участь науковці з Інституту теорії, історії та організації науки АН НДР. Відтак, старт був даний і «наукова школа» почала жити своїм життям в наукознавстві та інших галузях знань. Обґрунтовані в світлі вивірених методологічних позицій марксизму-ленінізму, школи в науці в радянському тлумаченні виявились чимось зразковим, модельним, ідеальним. При цьому, у створеному доволі широкому дискурсі цієї проблеми, в центрі уваги опинились лише «радянські наукові школи», решту було в кращому випадку затавровано «буржуазними». У роботах, присвячених школам, дедалі частіше почало з'являтися означення «наукова». Штучність цього концепту та автаркійність його побутування у радянському науковому просторі засвідчує відсутність його відповідників у англomовній історіографії. Зокрема, Т. Кун у роботі «Структура наукових революцій» лише одного разу вживає словосполучення *scientific school*²¹, віддаючи перевагу поняттям *school* або *school of thoughts* в сенсі «школа в науці», а ще частіше – «наукове співтовариство» (*scientific community*). Принагідно зазначимо, що останнім часом німецькомовний дискурс цього феномену сповнений критичними зауваженнями щодо нього й помірним вживанням концепту «наукова школа» у науковій продукції²².

Виразне протиставлення радянського типу шкіл науковим осередкам за кордоном змушувало наукознавців повсякчас виявляти у роботах західних соціологів науки «слабкі місця» в їхніх теоретичних конструкціях. З цією метою постійно здійснювався моніторинг іноземної наукової літератури з проблем розвитку західної науки, результати якого публікувалися в реферативних збірниках Інституту наукової інформації

²¹ *Kuhn Thomas S. The Structure of Scientific Revolutions – Second Edition, enlarged. – The University of Chicago, 1970. – P. 109.*

²² *Bleek, Wilhelm. Schulen der deutschen Politikwissenschaft / Wilhelm Bleek; Hans J. Lietzmann (Hrsg.). – Opladen, 1999. – S. 9–10.*

з проблем суспільних наук АН СРСР з грифом «Для службового користування»²³. З'ясувалось, що дослідження в рамках проекту «наукознавство» в Радянському Союзі і досліди соціологів науки на заході просувалися різними шляхами. Широкий спектр досліджень, спрямованих на розв'язання соціальних проблем науки, врегулювання взаємин між владою та наукою, формуванням політики науки не могли дискутуватись у наукознавстві, яке на початковому етапі основні зусилля зосередило на наукометричних розробках. У зарубіжній літературі по-іншому вирішувалися проблеми організації наукової роботи. В її основу було покладено концепцію Т. Куна, що накреслила перспективи розвитку наукового співтовариства і наголошувала на тому, що наукові школи – це пройдений етап, на зміну якому в світлі НТР прийшов новий формат наукових досліджень, який спирався на інші системи цінностей. При цьому увага до форм роботи вчених набувала зовсім відмінного від радянського звучання. Зокрема, Д. Равец, оцінюючи підходи до феномену науки, підкреслював, що «наука рассматривается, как правило, в двух аспектах: эпистемологическом и социологическом. ... Большее предпочтение оказывается социологическому аспекту, теснее связанному с внешними вопросами научной деятельности. ... деятельность ученого (или группы ученых), может стать предметом стилистического анализа. Допустимость стилистического анализа в науковедении роднит последнее с искусствоведением, литературоведением и отчасти с политологией, оперирующей понятием "стилистика политического мышления". ... Понятие стиля проливает свет на целый ряд социальных аспектов научной деятельности. Наличие у зрелого ученого своего личного стиля, несущего на себе отпечаток его раннего опыта, дает основания говорить о передаче стиля мастером ученикам, конструировать интеллектуальные генеалогии: чтобы понять смысл работы ученого, уместно вспомнить, кто учитель его учителя. Это важный аспект становления *научных "школ"*»

²³ Див.: *Науковедение за рубежом*. Наука и общество. Реферативный сборник. – Москва, 1975. – 290 с.; *Проблемы социологии за рубежом*. Проблемы зарубежной социальной психологии. Сборник аналитических обзоров. – Москва, 1976. – 218 с.

(курсив мій – А.О.)*. Передавая другим свой личный стиль работы, великий ученый может оказывать влияние на ход исследований даже тогда, когда сам он сошел со сцены. Надо, конечно, иметь в виду, что полностью адекватная передача личного стиля научной работы невозможна, ибо нет таких двух людей (в особенности если они принадлежат к разным поколениям), чей опыт был бы настолько сходным, что гарантировал бы идентичность стилей. Но все же именно через стиль ученый связывает себя, свою "исследовательскую страсть" с научной средой, к которой принадлежит»²⁴.

Поява подібних реферативних збірників напередодні виходу збірника «Школи в науке», а також значна кількість посилань у статтях на роботи зарубіжних авторів, засвідчили ґрунтовність, з якою в радянському наукознавстві підійшли до оформлення концепту наукова школа. Крім того, поступове знайомство із західними ідеями вже в 70-х рр. зняло гостроту суперечок у сфері соціології науки, уможливило усвідомлення докорінних відмінностей в поглядах на ці явища в силу різниці в системах цінностей, політиці науки, ідеології тощо. В СРСР здійснили реформування інституцій, які працювали в наукознавстві, й переорієнтували їх на більш нагальні та конкретні наукові проблеми²⁵. Напевно, з цим пов'язаний спад інтересу до наукових шкіл, спричинений потужним потоком наукової продукції у 70-х рр. Це не означало тотального зникнення цієї проблематики зі сторінок наукових видань, однак, як і раніше, публікації здебільшого стосувались шкіл у природничих науках.

За таких умов схоларна проблематика в українознавстві знайшла своє продовження в працях вчених діаспори. Звичайно, йшлося не про теоретизацію концепту школи, а про рефлексію

* Автор, який реферував книгу Д. Равеца, в такий спосіб сполучив традицію позначення в англійських текстах шкіл в лапках з радянською традицією наукових шкіл.

²⁴ Цит. за: *Рашковский Е.Б. Равец Д.Р.* Научное знание и его социальные проблемы (Ravets J.R. Scientific knowledge and its social problems. Oxford, Clarendon press, 1971. X. 449 p.) // *Науковедение за рубежом. Наука и общество. Реферативный сборник.* – С. 92–95.

²⁵ *Ашеулова Н.А.* Вказ. праця. – С. 14–15.

історіографічного процесу – поля діяльності / взаємодії наукових осередків істориків України. Саме у лекційних курсах Б. Крупницького²⁶, О. Оглоблина²⁷ та Н. Полонської-Василенко²⁸ було відновлено тяглість українського історіографічного процесу від дореволюційних часів до післявоєнної доби. Цінним є спостереження О. Оглоблина з приводу перспектив функціонування наукових осередків в советській Україні, які діяли на руїнах школи М. Грушевського: «Найважливіше те, що в сучасній українській советській історіографії вирують ще мало помітні на поверхні, але, мабуть, сильніші у глибині, різні течії, окремі незалежні й сміливі погляди й думки, іноді суперечливі, іноді розбіжні, іноді – хоч і рідко – протилежні, але в кожному разі, не тотожні. Мабуть, ще передчасно говорити про це докладніше. Але це дуже знаменне й відрадне явище, якого давно вже не було в українській советській історичній літературі. ... І це ознака того, що, навіть в таких страшних умовах, історична наука на Україні не вмерла»²⁹. Для української історіографії символічною стала поява у середині 80-х рр. роботи Л. Винара, присвяченої діяльності М. Грушевського. У ній Л. Винар застеріг, що питання, пов'язані з науковими школами, «в науковій історіографії (українській і світовій) не є належно устійнені»³⁰. Водночас, визначені ним риси наукової історичної школи потребують уважного прочитання. Л. Винар свідомо відокремив засновника й керівника наукової школи, його учнів і співробітників³¹ від ознак того, що складає *діяльність* історичної школи³². Він не приховував, що свідомо розділив «поняття і складники "історичної школи", щоб

²⁶ Крупницький Б. Українська історична наука під советами. – Мюнхен, 1957. – 122 с.

²⁷ Оглоблин О. Думки про сучасну українську советську історіографію. – Нью-Йорк, 1963. – 87 с.

²⁸ Полонська-Василенко Н. Українська історіографія. – Мюнхен, 1971. – 104 с.

²⁹ Оглоблин О. Вказ. праця. – С. 80.

³⁰ Винар Л. Найвидатніший історик України Михайло Грушевський (1866–1934). – БМ: Сучасність, 1986. – С. 53–54.

³¹ Там само. – С. 53.

³² Там само. – С. 54.

краще зрозуміти характер історичної школи Грушевського»³³. Цим самим, на нашу думку, він вказав на те, що сутність наукової школи слід шукати, передусім, у стосунках засновника-вчителя з учнями, а виділені ним складові її діяльності – це лише умови реалізації спільного проекту, який може бути названий історичною школою. При цьому Л. Винар, виділивши «ідеальний тип» наукової школи, який не завжди існує в такій чистій формі³⁴, залишив простір для імплементації цього концепту з урахуванням конкретних історіографічних реалій: «Деколи деякі складники історичної школи відсутні, проте це не означає, що вона не існує»³⁵. Відтоді, виведений Л. Винаром «ідеальний тип» історичної школи, без застереження зазначених особливостей, став мірилом для усіх подальших реконструкцій в рамках схолярної проблематики не лише в українській історіографії³⁶ – головна увага «школознавців» була зосереджена на виокремленні осередків істориків, які у структурно-функціональному відношенні відповідали визначеній моделі.

В Україні чергова хвиля досліджень історичних шкіл в національній історіографії об'єктивно була зумовлена потребою плекання власної історіографічної традиції – спадковості ідей, генетичної наступності наукових осередків, заповнення інформаційного простору, «залюднення історіографії» та повернення з незаслуженого забуття імен українських істориків, які стали жертвами політичних репресій, та їхнього доробку, що був вилучений з великого тексту національної історіографії. Попри значний обсяг дослідницьких завдань та організаційну перебудову установ історичної науки, школи в історіографії одразу посіли чільне місце в наукових публікаціях. Зокрема, було захищено низку дисертаційних робіт, присвячених історич-

³³ Там само.

³⁴ Там само.

³⁵ Там само.

³⁶ *Михальченко С.И.* О школах и направлениях в исторической науке // XXI век: актуальные проблемы исторической науки: Материалы междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию ист. фак. БГУ. Минск, 15–16 апр. 2004 г. / [Редкол.: В.Н.Сидорцов. (отв. ред.) и др.]. – Минск, 2004. – С. 38–39.

ним школам. Достатньо уваги приділялося й теоретичним аспектам, пов'язаним з функціонуванням шкіл. Проте, закладена від самого початку поліфонія концепту «наукова школа», а також налаштованість на пошук вивіреного тлумачення її сутності стали підставою для продовження пошуку інваріантних ознак цього феномену. Перевиробництво текстів у цій царині призвело до популяризації шкіл і зростання їхньої кількості в усіх галузях знань як ознак ефективної наукової діяльності, а разом з тим, до розмивання семантичного поля і девальвації концепту, насамперед в частині цінностей наукового середовища, які плекалися і транслиувалися від покоління до покоління.

Слід особливо відзначити, що не всі дослідники піддалися тенденції сприйняття за основу збірника «Школи в науке» й спромоглися уникнути тиражування «наукових шкіл». Це яскраво простежується в лекційних курсах з української історіографії, що з'явилися впродовж останнього десятиліття. Зокрема, в підручниках з української історіографії Я. Калакури, І. Колесник виважено схарактеризовано основні риси шкіл в науці, вказано на наявність низки підходів до цієї делікатної проблеми³⁷. Авторам статей про історичні школи у довідковій літературі також вдалося утриматися від ідеалізації радянської моделі цього явища³⁸. Тому є всі підстави стверджувати про те, що в межах історичної науки триває серйозне обмірковування термінології, що попри спокусу, забезпечує коректне використання цього поняття.

В цілому ж, варто уважно придивитися до підсумків вивчення і використання феномену школи в науці. Ідеалізація школи як моделі найвищого докладання колективних зусиль, призвела до підвищеної уваги до критеріям цього явища – було

³⁷ Калакура Я.С. Українська історіографія: Курс лекцій. – К., 2004. – С. 34; Колесник І.І. Українська історіографія (XVIII – початок XX ст.). – К., 2000. – С. 39.

³⁸ *Історіографічний словник*: Навч. посіб. для студентів історичних факультетів університетів / С.І. Посохов, С.М. Куделью, Ю.Л. Зайцева та ін.; За ред. С.І. Посохова. – Харків, 2004. – С. 307–316; *Словарь историка* / Под ред. Н. Оффенштадта при участии Г. Дюфо и Э. Мазуреля; пер. с фр. Л.А. Пименовой. – Москва, 2011. – С. 66.

вибудовано систему мірил, під які підходили далеко не всі школи, хоча принципівих заперечень проти їх існування в літературі та дискусіях не з'являлось. Тому багаторазова рефлексія щодо цього поняття необхідна для визначення не лише критеріїв його виділення та використання, але й осягнення феномену в контексті розвитку науки.

Наукова школа – це неформальне об'єднання вчених. Тому важко представляти діяльність школи як роботу кафедр, інститутів та лабораторій, оскільки вони, як формальні підрозділи дослідницьких установ, вирішують наукові завдання часто-густо відмінні від тих, навколо яких відбувається згуртування вчених. Відтак інфраструктура школи – це лише умова зближення вчених, можливість здійснювати постійні контакти. Саме в площині цих контактів – особистих та опосередкованих – криється те, що робить школу школою.

У зв'язку з цим, необхідно по-іншому сприймати відносини учитель – учень. Насамперед, передавання досвіду наукової роботи може здійснюватись різними шляхами. Науковий вишкіл – ремесло історика – під час навчання / «учнівства» здобуває учень, послідовник – творчо використовує ідеї попередників, а епігон – поширює висловлені ними думки. В разі, якщо «ремесло історика» та дослідницькі «know-how» передаються в рамках певної дослідницької традиції, виникають підстави для конституювання наукової школи. Кожен історик відчуває себе причетним до певної дослідницької традиції і намагається її вдосконалити й продемонструвати свій вишкіл на практиці.

Примітним є те, що людський вимір школи, як правило, не виходить за межі одного-двох поколінь, з урахуванням першого покоління в особі засновника школи, тоді як інтелектуальний та ідейний впливи тривають значно довше. Ця ідея не є новою. Свого часу Л. Винар передбачав можливість «історіографічного ухилу»³⁹ – відходу учнів від ідей вчителя. Л. Лаптева, у свою чергу, висловила думку про те, що «школу следует определять ... лишь как сообщество научных единомышленников в рамках

³⁹ Винар Л. Вказ. праця. – С. 54.

одного-двох поколень, т.е. пока действует учитель»⁴⁰. Очевидно у такий спосіб для наукової школи у соціальному вимірі справедливим є перефразований принцип – учень мого учня – не мій учень. Особистісне знання від учнів до наступних поколінь вчених транслюється у модернізованому та редукованому вигляді з урахуванням життєвого та дослідницького досвіду – тобто від учнів до їхніх учнів передається вже інше особистісне знання, на відміну від сприйнятого від учителя. Досвід українських наукових шкіл доводить, що їхня регенерація обмежувалась одним-двома поколіннями учнів, а традиція (концепції, парадигми) виявлялась значно глибшою та живилась послідовниками. З іншого боку, наслідування, вдосконалення та заперечення ідей вчителів, за умови їх підтримки іншими вченими, – основа для іншої школи. Відтак, школа – це одне-два покоління, в рамках яких відбувається формування однодумців-наступників. Надалі вона являє собою співтовариство вчених, які у своїй дослідницькій практиці лише відштовхуються від стрижневої ідеї попередників.

Лідер та засновник школи – це дві ролі, які виконує учитель на етапі формування наукової школи. Першу він виконує на етапі реалізації власного дослідницького проекту, який згодом стане основою для залучення зацікавлених осіб для його спільної реалізації. Учитель залишається лідером до оволодіння його учнем / учнями – єдиним поколінням його справжніх наступників – методологією та методикою наукового пошуку, тобто знань, необхідних для усвідомлення концепції учителя, та, власне, включення в активну дослідницьку діяльність. Відтоді лідерство припиняється, й учитель стає першим серед рівних. Одним з найголовніших критеріїв формування вченого є спілкування з учителем, результатом якого є оволодіння «особистим знанням» – неформалізованими компонентами наукової діяльності вченого, які стосуються вміння бачити проблему, передбачати можливі шляхи її вирішення, спрямування теоретичного або практичного застосування наукових

⁴⁰ *Лантева Л.П.* В.И.Ламанский (1833–1914) и его историческая школа // Российские университеты в XVIII–XX веках: Сб. науч. статей. – Воронеж, 2002. – Вып. 6. – С. 81.

ідей тощо. «Особисте знання», співпраця з майстром, постійне спілкування з ним, сприйняття та усвідомлення «законів» його майстерності і морально-етичних принципів наукової діяльності, способів вибору наукових проблем, методів їхнього розв'язання, пояснювальних та регуляторних принципів сприяє тому, що стиль мислення, властивий наставнику, переходить до його учнів⁴¹. Крім того, формальне й неформальне спілкування учителя з учнем є невід'ємним фактором процесу виховання вченого, який тісно пов'язаний з формуванням особистості. Становлення особистості вченого відбувається шляхом самовдосконалення вченого у процесі навчання дослідницькому ремеслу під керівництвом учителя. Водночас учитель зростає разом зі своїми учнями, філософськи сприймаючи власні помилки та недоліки в роботі та продукуючи нові ідеї – основу для продовження досліджень.

Школа – це феномен взаємодії в науці, який народжується впродовж тривалого часу. Результати діяльності шкіл, або конститування нової школи, виявляються дедуктивним шляхом – відштовхуючись від ідеї школи, вивчається сукупність індивідуальних траєкторій життєдіяльності у науковому середовищі, на основі чого робиться висновок про наявність чи відсутність підстав для визнання колективних засад у цій діяльності. Значно менше, на жаль, приділяється уваги виявам творчої взаємодії між вченими, плеканню та трансляції дослідницьких традицій. Джерелами для вивчення шкіл слугують тексти істориків (праці, спогади, листи, автобіографії) та документи тих інституцій, з якими вони мали формальні стосунки. Зважаючи на те, що переважна більшість дослідників відкрито не ідентифікувала й не ідентифікує себе зі школами, реконструкція школи здійснюється шляхом інтерпретації текстів – вирошування матерії школи на основі гіпертекстових конструкцій. Таким чином, ступінь сформованості ознак школи для кожного інтерпретатора може бути різною, а відтак, досліджуваний об'єкт в очах дослідників може постати центром, осередком і, зрештою, школою. Визнання чи не визнання школи

⁴¹ Карцев В.П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований / В.П.Карцев. – Москва, 1984. – С. 75.

– це вияв позиції вченого. Тому необхідно подолати комплекс меншовартості в історичній науці, звільнитись від зверхності у ставленні до оцінки здобутків попередніх поколінь дослідників.

Ситуація ускладнюється тим, що дедалі більше суперечливих думок з приводу існування тих або інших шкіл підриває довіру до історіографів та наукознавців, які, самі того не помічаючи, завели проблему наукових шкіл у глухий кут. Школи в науці втрачають свій вплив, натомість прогресує індивідуалізація історичних студій⁴². Суперечки з приводу шкіл в науці наблизились в своїй сутності до тверджень, які більше спираються на віру, аніж на наукове знання. Шлях подолання цих суперечностей частково був передбачений Т. Куном: «В той же степени (столь же значительной, сколько и неполной), в какой две научные школы не согласны друг с другом относительно того, что есть проблема и каково ее решение, они неизбежно будут стремиться переубедить друг друга, когда станут обсуждать относительные достоинства соответствующих парадигм. В аргументациях, которые постоянно порождаются такими дискуссиями и которые содержат в некотором смысле логический круг, выясняется, что каждая парадигма более или менее удовлетворяет критериям, которые она определяет сама, но не удовлетворяет некоторым критериям, определяемым ее противниками»⁴³.

Переважна більшість шкіл з'явилась у ХІХ – першій половині ХХ ст. У той період наука, зокрема й історична, інтенсивно розвивалася, а корпорація вчених – відносно нечисленна – продукувала новації та цінності, які споживалися й підтримувалися вузьким колом фахівців. Тоді мала місце

⁴² *Ретина Л.П.* Интеллектуальные традиции и научные школы: к методологии исследования // Историк и его дело: судьбы ученых и научных школ. Сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора В.Е. Майера / Сост. и общ. Н.Ю. Старковой, Д.А. Черниенко, Н.Г. Шишиной. – Ижевск, 2008. – С. 11.

⁴³ *Кун Т.* Структура научных революций. С вводной статьёй и дополнениями 1969 г. / пер. с англ. И.З. Налетова. – Москва, 1977. – С.149.

трансляція особистісного знання, переважно з уст в уста – від професора до учня / послідовника, канали трансляції наукових знань були обмежені, а їх споживання також мало свою цільову аудиторію. Навколо дослідницької програми об'єднувалися групи дослідників і співпрацювали у безпосередньому контакті в формальних структурах над її реалізацією, мало місце змагання підходів, модернізація методологій. За таких обставин школи процвітали як осередки «виготовлення науковців».

Небезпідставно Т. Кун обґрунтовував існування шкіл в науці як пережиток етапу становлення на протипагу більш адекватному поняттю «наукове співтовариство» – децентралізованого в організаційній структурі, проте структурованого у проблемних полях конкретної науки, яке більш точно відображає стан науки впродовж останніх п'ятдесяти років. Зростання чисельності вчених, відкритість і доступність наукового знання за умови створення щільного друкованого, а згодом електронного інформаційного поля, зумовили зміни в сучасних уявленнях про просування окремих дослідницьких програм на науковий ринок.

Доступність інформаційного поля науки, поступовий відхід від інтимності передачі наукових істин в університетській аудиторії та лабораторії, поява технічної можливості зробити інформацію доступною переформатовують сутність шкіл в науці. За ними застерігається наукова складова в частині наукових відкриттів, дослідницьких проектів, проте, разом зі змінами в суспільному житті, втрачається цінність, унікальність наукового знання як способу виховання вчених. Сучасне інформаційне поле, яке на пострадянському просторі перебуває в стадії формування, а світовому вимірі вже пережило низку фаз модернізації, стимулює іншу практику у взаєминах між вченими, створює для цього інші можливості. Відтак, те знання, що раніше довго пробивало собі дорогу шляхом складного й тривалого попереднього / кулуарного обговорення, рецензування, апробації, нині спочатку стає доступним, а згодом з'являється мережа його популяризаторів, критиків та шанувальників, а відтак школа як осередок в університеті, дослідницькому закладі, яка працює в традиційний спосіб, втрачає силу свого тяжіння як зібрання маститих наставників і талановитих учнів-

продовжувачів традиції, як центр генерування та формування наукових знань.

Сьогодні школа в науці в умовах інтенсифікації інформаційних потоків, наявності багатьох точок доступу до колись інтимного й унікального особистісного знання, дедалі більше втрачає своє змістовне навантаження, а, зважаючи на «прискорення часу», зумовлену цим специфіку комунікацій навіть важко уявити її функціонування в сучасних реаліях. Комп'ютеризація в науці стала перешкодою на шляху саме особистого спілкування, хоча забезпечила його сталість та швидкість в світі електронної комунікації. Перехід до тотального гаджетного спілкування промовисто засвідчив невдоволення наукової спільноти темпами обміну інформацією – техніка дозволяє робити все і зараз, що не є характерним для класичної науки, в якій верифікація ідей тягнулась роками й десятиліттями. Відтак, спілкування учителя з учнями в сучасних умовах не є ритуальним, підготовленим, продуманим, а скоріш статусно зійшло до повсякденних контактів з пристроєм, яким користується і вчитель. Прагнення швидко вирішувати проблеми входить в суперечність з хрестоматійними уявленнями про вечори та ночі за читанням книг, тривалими спілкуваннями з наставником про науку і не лише про неї. Складається ситуація, коли темп мови вчителя перестає влаштовувати, адже електронний інформаційний світ «говорить» швидше і конкретніше. За таких обставин яйця можуть навчати курку, бо вони здатні вправніше маніпулювати інформаційними потоками, які, з одного боку, зрівнюють можливості у пошуках наукових істин, з іншого – істотно знижують роль наставництва як передумови входження в світ науки. Під впливом технологій мова науки також зазнала змін – скорочення, абрєвіатури, неологізми, притаманні гаджетному спілкуванню, які покликані його прискорити, змінюють уявлення про культуру спілкування. Відтак комунікація як засіб плекання традиції, системи цінностей наукової спільноти, набувають в сучасних умовах нового значення та змісту у формуванні співтовариства вчених, виводять її на рівень обміну інформацією в ширшому, ніж школа, колі вчених, долаючи її – школи – замкненість та персональну обмеженість.

У девальвації цінності шкіл в науці негативну роль відіграють державні інституції, які неформальні наукові утворення прагнуть формалізувати разом з результатами їхніх наукових досліджень. Захоплення школами, розроблення положень про наукові школи, створення переліків наукових шкіл тощо дискредитує ідею школи як такої, що не сприяє адекватному розумінню здобутків української науки.

Очевидно, консенсус щодо шкіл в науці треба шукати в площині коректного розуміння не лише феномену, який описує це поняття, але сутності процесу його позначення тією чи іншою лексемою. Дуже мало знайдеться свідчень про школу в науці за життя її представників, принаймні перших двох-трьох поколінь. Це означає, що школа сприймається ще й з позицій результатів її функціонування та наслідків, які мали її здобутки на розвиток подальших студій в певній галузі знань. Відтак, відправною точкою формулювання ідеї школи, як початку дослідження і підтвердження / спростування її функціонування, повинна бути завершеність її дослідницьких програм. За таких обставин, оцінка осередку, який мав серйозні наукові результати й асоціюється з плеядою вчених, що їх здобули, співпрацюючи впродовж тривалого періоду часу, у вигляді метафори «школа» виглядає логічною і вмотивованою. Ключовим є усвідомлення пост-фактум номінації, котра лише маркує в минулому діяльність певного осередку як такого, що володіє ознаками та вбирає в себе поняття «школа». Школа – це поняття для сучасників, але не про сучасників.

Спроби представити школи як результати проривів у науці на початку ХХІ ст. виглядають, насправді, відірваними від реалій сьогодення. Дискурс шкіл продовжує розвиватись лише на пострадянському просторі. Решта світу сприймає науку як синергію – узагальнений ефект взаємодії вчених. Водночас, «наукове співтовариство», що співробітничает, а відтак постійно знаходиться в стані інформаційного обміну з приводу досліджуваних проблем, називають «незримим коледжем» (з лат. Collegium – клуб або співтовариство, що спільно діє за узгодженими правилами). Концепт «незримий коледж» має досить давню історію. Вперше його було вжито в ХVІІ ст. для позначення кола науковців з різних місцевостей Англії, які не

належали до певної наукової інституції, але співпрацювали в Королівському товаристві Лондона. В ХХ ст. бібліометричні студії Д. Прайса привели його до висновку, що незримий коледж, як характеристика організації сучасної йому науки, являє собою елітну групу представників науки різних регіонів світу, яка взаємодіє на ґрунті наукових студій в певній галузі та відстежує прогрес знань в ній. Примітно, що такого висновку Д. Прайс дійшов 1963 р.⁴⁴, коли про «наукову школу» в СРСР лише почали говорити. Отже, коли Т. Кун, Д. Прайс та ін. конструювали наукову спільноту під впливом НТР, радянське наукознавство, зреагувавши на «виклик», не сприйняло висновків західних колег й продовжило будівництво науки на традиційних засадах.

Феномен «незримих коледжів», описаний Д. Прайсом, як і свого часу «наукова школа», знайшов відображення в науковій літературі з історії та соціології науки⁴⁵. Втім, його послідовники Д. Крейн, А. Зуккала та ін. відзначили вже очевидні трансформації даного феномену у зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій⁴⁶.

Отже концепт «наукова школа» – одна з цеглин унікальної радянської науки. Торування особливого шляху в науці призвело до продукування таких сумнівних феноменів у той час, коли науковий світ створював нові зразки наукового осягнення світу й способів його організації, а також новий стиль мислення. В результаті після виходу з ситуації методологічного монізму, пройшовши низку «методологічних поворотів», наша наука витратила чимало сил, аби надолужити прогаяне. Наразі досить виразно проступають означені вище тенденції – найбільш

⁴⁴ Price D.J.D. Little science, big science / Derek J. de Solla Price. – New York: Columbia University Press, 1963. – 119 p.

⁴⁵ Chubin D.E. Sociology of sciences: an announced bibliography on invisible colleges. 1972–1981. – New York, 1983. – 202 p.

⁴⁶ Crane D. Invisible colleges: diffusion of knowledge in scientific communities. – Chicago: University of Chicago Press, 1972. – 213 p.; Zuccala A. Modeling the invisible college // Journal of the American Society for Information Science and Technology. – 2006. – Vol. 57. – No.2. – P. 152–168.

загальною з них є дрейф організації наукової праці в бік незримих коледжів – наука витворюється і живе в мережі Інтернет загалом, а «незримі коледжі», аналогом яких є більш близьке для розуміння словосполучення проблемні групи, вираховуються за індексами цитування, рейтингами, соціальними мережами тощо.

А що ж школи в науці? Логіка підказує, що школи в науці – це феномен, який характеризує певну епоху становлення науки – етап, який різні галузі знань в різних країнах пережили свого часу у змістовному й організаційному аспектах. Сучасні параметри розвитку науки уможливають його подальше коректне застосування по відношенню до галузей знань, які наразі зароджуються й інтенсивно розвиваються. Можливо, до шкіл в науці як до точок росту науки доведеться повернутися в разі чергових парадигматичних змін.

Наведені міркування повинні скоригувати оптику бачення шкіл в бік більш спокійного ставлення до метафори «школа в науці», значення якої може бути представлене різним за складом наративом, й більш виважено співвідносити її з історіографічною дійсністю. Відтак, наукова школа в українській історіографії перестане бути чимось надзвичайним, а навпаки набуде своєї справжньої суті – самобутньої / неформальної інтелектуальної традиції, яка спирається на спільність дослідницьких устремлінь плеяди вчених, результатом якої є постановка й розв'язання важливих наукових проблем й організація наукової соціалізації науковців-початківців.