

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

УДК 371.134:37

DOI <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2020.75-76.226387>

ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9881-7307>

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: larysasemenovskaya@gmail.com

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЯВИЩА: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

З урахуванням філософських і психолого-педагогічних наукових надбань обґрунтовано концептуальні засади розробки періодизації історико-педагогічного явища. Визначено провідні вчення (постмодернізм, теорія модернізації), загальнонаукові підходи (системний, синергетичний, аксіологічний, цивілізаційний, культурологічний тощо) й принципи, розкрито їх значення щодо забезпечення нарративного характеру й контекстності дослідження, єдності й наступності історико-педагогічного процесу.

Ключові слова: історико-педагогічне явище; періодизація; розвиток; наукові підходи; філософське вчення; цивілізація; нарратив

Культура – продукт історії, вона розгортається в часі, і звертаючись до неї, ми завжди стикаємося з певною епохою. Основним елементом культури виступає соціальна практика та складений на її основі історичний досвід. У своєму генезисі історична свідомість – це встановлення різниці й зв'язків між різними часами в матеріальній і духовній культурах кожної конкретної людської спільноти, яка виступає водночас умовою історичної стійкості носія цієї культури. З цієї точки зору неправильно вважати, що історична свідомість звернена лише в минуле, і вичерпується лише його поясненням. У дійсності ж минуле – це лише грань історичної свідомості, яка концептуалізує зв'язок між трьома модальностями часу: минулим, сьогоденням і майбутнім. Сьогодення не може бути досконалим пізнаним без звернення до минулого. Однак його не можна збагнути без звернення до майбутнього, тобто без знання елементів майбутнього в теперішньому. Тож стрижнем історичної свідомості в усі часи виступало історично обґрунтоване сьогодення. У зв'язку з цим важливо аналізувати причини зародження й особливості еволюції прогресивних ідей, визначати відправні моменти реформаційних процесів, досліджувати розвиток новаторських концепцій минулого. Доцільно також включити до проблемного кола трансформації освітніх систем не лише теперішні проблеми, але й віддалені, пов'язані з історією освіти.

Отже, для історико-педагогічних пошуків особливо важливим є аналіз методологічних питань, оскільки класичні педагогічні явища потрібно вивчати за допомогою «нового» інструментарію. На зламі ХХ – ХХІ ст. відбувся процес оновлення методології історико-педагогічних досліджень. Учені зауважують, що до основних причин цього явища можна віднести кризу в економіці, соціальному житті й культурі, що охопила багато європейських країн і підірвала впевненість у стабільності сучасної моделі суспільства.

У наш час українськими вченими активно розробляється методологічний інструментарій історико-педагогічних досліджень, відбувається процес освоєння нових підходів, які є характерними для зарубіжних суспільних наук. У світлі цього значно розширилися можливості для об'єктивного вивчення історії шкіл і освіти, окремих педагогічних явищ і феноменів. Обґрунтування періодизації історико-педагогічного явища дозволяє визначити найбільш типові закономірності, суперечності та тенденції в становленні певного наукового феномена, а відтак створити оптимальні умови для прогностичного розвитку концептуальних засад історико-педагогічної науки.

Розробка періодизації історико-педагогічного явища – складна, міждисциплінарна наукова проблема, оскільки її розв'язання вимагає ретельного вивчення об'єкта дослідження, застосування даних суміжних із педагогікою наук, розвиненого науково-методологічного світогляду вченого.

Аналіз фундаментальних праць вітчизняних учених (Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, Н. Гупан, Т. Зузяк, Н. Коляда, В. Курило, В. Майборода, О. Сухомлинська, Е. Панасенко, Є. Хриков та ін.) свідчить про значний інтерес до цієї проблеми. У роботах науковців знайшли висвітлення такі поняття, як «періодизація», «доба», «період», «етап», «критерії періодизації», схарактеризовано методологічні засади цього аспекту наукової діяльності під час створення тих чи інших періодизацій, запропоновано низку періодизацій історико-педагогічних явищ (Ваховський, 2005; Курило, 1999).

Теоретичний рівень дослідження історико-педагогічного явища залежить від дотримання науковцем теоретико-методологічних основ розробки періодизації його розвитку. Пріоритетний у цьому аспекті є забезпечення взаємозв'язку й встановлення залежності між базовими положеннями загальнонаукової й конкретнонаукової методології під час студювання проблеми. Методологічним виміром аналізу розвитку історико-педагогічного явища є філософське вчення. Відтак воно здійснює обґрунтування передумов створення проекту пошукової діяльності й реалізується як розуміння призначення й специфіки пізнання. Тож філософський рівень методології в історико-педагогічному дослідженні представлений так званими метапатернами, які слід розглядати як зразки, моделі історії, що породжуються прагненням пізнати й усвідомити історичний процес як єдине ціле. Саме вони відповідають основним вимогам сучасної методології. По-перше, «метапатерни створюються в ході розумового моделювання і є моделями пізнання історії; по-друге, вони характеризуються конструктивністю й нормативністю» (Ваховський, 2005, с. 9).

У цьому контексті значну наукову цінність для дослідження становлять філософські праці, у яких висвітлено циклічну модель історичного процесу (Дж. Віко, Л. Гумільов, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.). Досліджувану проблему також важливо студювати крізь призму лінійної концепції (Д. Дідро, Ж. Кондорсе, Г. Спенсер, Ф. Фукуяма та ін.), яка розглядає історичний розвиток як перехід від простого до складного, від нижчого до вищого, від старого до нового. За таких умов прямолінійність забезпечує людству чіткий прогрес. Розвиток питання з позицій діалектики зумовлює наше звернення до спіралеподібної моделі історії, згідно з якою хід історії відбувається відповідно до самостійних стадій та етапів. При цьому кожна наступна стадія зумовлена попередньою, а діалектичне заперечення зберігає в ній все перспективне й життєздатне, констатує більш високий рівень розвитку. У процесі обґрунтування періодизації історико-педагогічного явища варто також брати до уваги провідні положення соціальної філософії, зокрема ідеї про суспільний прогрес, розвиток культури й цивілізацій (М. Данилевський, К. Маркс, А. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.); про взаємодію людини, природи й техніки (Ф. Бекон, Р. Декарт, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.); про розвиток єдиного індустріального суспільства (Р. Арон, З. Бжезинський, П. Сорокін, У. Ростоута ін.); про перспективи становлення постіндустріальної (надіндустріальної, технотронної, посткапіталістичної) цивілізації (Д. Белл, Г. Маркузе, О. Тофлер та ін.).

Філософському осмисленню історико-педагогічного феномену спряють ідеї постмодернізму як важливого складника інтелектуального і культурного контексту нашого часу. Зміна ціннісної системи епохи модерну зумовила вагомі трансформації: європоцентристська картина світу поступилася місцем глобальному поліцентризму (Х. Кюнг), а модерністська віра в розум змінюється на інтерпретативне мислення (Р. Тарнас). Розгляд історико-педагогічного явища крізь призму концепції постмодернізму дозволяє науковцям спрогнозувати розвиток феномена в майбутньому.

В осмисленні сучасного вітчизняного освітнього важливу роль відіграє теорія модернізацій. Вона акцентує увагу на проблемі формування індустріального суспільства. Власне модернізація розглядається цим ученням як процес, що відбувається паралельно індустріалізації, як перетворення аграрного суспільства в індустріальне та постіндустріальне з позиції трансформації системи господарства, технічного озброєння й організації праці. Учені (З. Бауман, М. Вебер, Е. Дюркгейм, О. Конт, Г. Спенсер, С. Хантингтон та ін.) визнають, що вирішальним фактором модернізації виступає подолання й зміна традиційних цінностей, які перешкоджають соціальним змінам і економічному зростанню. До того ж у більшості західних суспільств індустріалізації передували як зміни в суспільній свідомості, так і зміни в економіці, розвиток машинного виробництва й формування національних ринків.

Варто вказати, що у науковому просторі теорія модернізації стала не менш популярною, ніж теорія цивілізації. Модернізаційний підхід дозволяє з'ясувати причини радикальних трансформацій у системі вітчизняної шкільної освіти, глибше зрозуміти її труднощі й протиріччя. Із позиції теорії модернізації можна стверджувати, що в основу розвитку національної системи освіти на сучасному етапі покладені принципи пріоритету особистості, а засобом досягнення цієї мети стали гуманізація, гуманітаризація й диференціація освітньої політики, зміст яких зумовлений пошуком нової моделі освіти. Водночас удосконалення освіти в останні десятиріччя здійснювалося в умовах системної кризи. Це мало негативний вплив на процеси в освітній сфері.

Доцільно водночас звернути увагу на те, що теорія модернізації має євроцентричне спрямування. Як стверджують автори даної концепції, історичний процес розвивається на основі широкого розповсюдження культури, зародженої західноєвропейською традицією індивідуалізму. З одного боку, подібна модель модернізації підміняє багатолінійний, багатоваріантний історичний прогрес однолінійним виміром – переходом на західний тип розвитку (вестернізація). З іншого боку, євроцентризм як модернізаційна система розвитку призводить до недооцінювання внутрішнього соціокультурного потенціалу країн, що розвиваються.

У зв'язку з цим сучасні вчені В. Гайндаль, Ш. Ейзенштадт, Р. Мертон, А. Турен, В. Цафф обґрунтовують важливість створення національних проектів модернізації, які здійснюються на основі накопичення соціально-технологічного досвіду та його упровадження, гармонійному поєднанні з історичними традиціями й традиційними цінностями незахідних суспільств. При цьому вчені визнають, що модернізація повинна здійснюватися без нав'язування західного досвіду, оскільки порушення рівноваги між сучасністю й традиційністю призведе до гострих суспільних конфліктів та невдач модернізації (Гайндаль, 1996, с. 89–100; Цафф, 1998, с. 14–26). Даний підхід сприяє розвитку означеної концепції, тому що процес модернізації не розглядається як лінійний і детермінований. Тож для дослідження особливого значення набуває таке положення: оскільки національні традиції визначають характер модернізаційного процесу й виступають стабілізуючими факторами, то існує декілька варіантів модернізації, яка розглядається як розгалужений і варіативний процес. Таким чином, використання теорії модернізації дозволяє дослідити розвиток певного історико-педагогічного явища, спираючись на вітчизняний досвід, а не сліпо наслідуючи західні традиції.

Загальнонаукові засади розробки періодизації зумовлені передовсім специфікою й призначенням наукового дослідження як форми суспільного буття, що орієнтується на здобуття нових достовірних знань, розкриття їх сутності, а також універсальними теоретичними концепціями. Тож насамперед акцентуємо увагу на системному підході. Його становлення було спричинено необхідністю подолання кризи наукового пізнання на зламі XIX–XX ст. У контексті філософії системний підхід розглядається як спеціалізований методологічний напрям пізнання, коли предметом дослідження виступають системні об'єкти. Сутність і поняттєво-термінологічний апарат системного підходу розглядаються в працях В. Афанасьєва, Б. Бірюкова, В. Дружиніна, М. Кагана, Д. Контрова, І. Новікова, Б. Українцева, Е. Юдіна та ін. Представниками філософії освіти (В. Беспалько, Б. Гершунський, А. Ковальов, Н. Ржецький та ін.) було обґрунтовано доцільність вивчення педагогічних явищ і процесів крізь призму системного підходу. Український учений С. Гончаренко в основу системного підходу покладав вивчення об'єктів педагогічного явища як системи, що передбачає розкриття його цілісності, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини; сукупність методів і засобів, що дають змогу досліджувати властивості, структуру й функції об'єкта. Системний підхід спирається на домінування цілого відносно його складників і передбачає безперервний перехід від загального до часткового, в основі якого лежить певна мета, що дозволяє студіювати педагогічний процес з позицій його структури, змісту, функцій, сукупності методів та системних зв'язків (Гончаренко, 2008, с. 5). Відтак ефективність процесу реалізації певних педагогічних ідей і досвіду залежить від дотримання таких принципів, як цілеспрямованість, діалектична єдність системи й середовища, оптимальність, рівновагова відповідальність, існування зворотного зв'язку, дотримання оптимального співвідношення між адаптивним, програмованим і рефлексивними видами управління.

До методологічних основ розробки періодизації також відносимо провідні положення синергетики. Розкриваючи найбільш суттєві характеристики самоорганізованих системних утворень, Г. Хакен підкреслював, що вони є складними, динамічними, відкритими, нелінійними системними утвореннями, які мають схильність до внутрішніх і зовнішніх коливань і можуть за певних умов бути нестабільними. У межах таких систем відбуваються якісні зміни й виникають

динамічні функціональні або просторові структури, котрим властивий впорядкований або хаотичний характер. Таким чином, за своїми параметрами (нелінійність, відкритість, наявність біфуркаційних точок) педагогічні системи, в тому числі й історико-педагогічні явища, належать до самоорганізованих систем. Аналіз наукових розробок В. Лутая і В. Цикина дозволяє зробити висновок, що процес реалізації освітньо-виховних ідей має базуватися на системі вихідних положень, до якої належать принципи нелінійності, відкритості, стохастичності, кооперації, а також розвитку через флуктуації (Лутай, 1996; Цикин, 2005).

Одним із важливих методологічних підходів у історико-педагогічному вченні є культурологічний. Сутність його полягає в тому, що культура розглядається ученими (М. Бахтін, В. Біблер, О. Бодальов, А. Сбруєва, А. Швейцер та ін.) як соціально-антропологічне та власне педагогічне явище. Все це дає можливість здійснювати періодизацію історико-педагогічного явища на загальнокультурному фоні соціуму в різні історичні епохи, а також забезпечує вивчення його в руслі інтеграції педагогіки з конкретно досліджуваною та загальною сучасною культурою. Пріоритет у сутнісній характеристиці феномена культури суспільства надається ним духовному зростанню людини, чим створюється й досягається головна передумова дії цілісного механізму щодо культурного звеличення суспільства й особистості, «піднесення» їх по спіралі вгору до гуманістичних ідеалів і цінностей. Тут визначається головна точка зіткнення й взаємодії культури й освіти. І якщо розглядати освіту як аспект культури, його важливий складник, то специфічність освіти в цій інтерпретації полягає в її духовній функції стосовно культури, а отже, до особистості й суспільства.

Історико-педагогічне явище, досліджене в контексті соціокультурного життя конкретного суспільства, дозволяє виявити й відстежити тенденції розвитку його ціннісних імперативів. Саме тому в процесі розробки періодизації розвитку історико-педагогічного явища варто враховувати й аксіологічний підхід. Аксіологія розглядає культуру як процес пошуку, створення й набуття цінностей (матеріальних і духовних, особистісних і суспільних). Ідеали й цінності суспільства, трансформуючись під дією основного закону педагогіки в мету й завдання освіти молоді, виступають ключовою ланкою в дослідженні педагогічних явищ і проблем минулого й сучасності: детерміновані й відображені в педагогічному процесі ідеали й цінності суспільства дозволяють зробити висновок про його рівень розвитку, характер і сутності відповідних процесів, явищ, а з іншого боку, соціальні й ціннісні орієнтири дають можливість бачити загальну спрямованість і характеристики педагогічного процесу, його основні тенденції.

У дослідженнях генезису освітнього процесу все більше застосовують цивілізаційний підхід. Цей підхід отримав свою назву в результаті використання поняття «цивілізація» як системи. Так, Г. Корнетов вважає, що дана категорія може стати інтегральною ланкою в процесі міждисциплінарного синтезу різних наук, а це надасть можливість більш цілісно вивчити педагогічні явища в порівняльному плані історичних епох. Ми поділяємо його думку, що гіпотеза цивілізаційного підходу до вивчення історико-педагогічного процесу володіє значним евристичним потенціалом (Корнетов, 1994, с. 5). На початковому етапі розробки підходу цивілізація розглядалася як деякий соціокультурний організм, а освіта як одна зі сторін його розвитку й функціонування (А. Тойнбі, Є. Майєрс та інші) (Тойнбі, 1991, с. 42–44, 77–79). При цьому підкреслювалася виняткова роль освіти в історії цивілізацій через забезпечення ними культурної наступності та передачу від покоління до покоління соціально цінного досвіду. Сьогодні предметом цивілізаційного підходу є «сукупність усіх форм людської життєдіяльності в її історичному розвитку та наступності». Ця сукупність розглядається як «дещо таке, що можна назвати цивілізацією в її локальному або більш широкому сенсі – упритул до загальнолюдського значення» (Поздняков, 1990, с. 53).

Цивілізаційний підхід розробляється поряд із формаційним. Він, за словами І. Осадчої, представляє формацію як етап у розвитку цивілізації, і, намагаючись розглядати педагогічне явище на фоні соціально-економічної та суспільно-політичної динаміки суспільства, долає деяку обмеженість формаційного підходу. Особливо важливо підкреслити, що ступенем «цивілізаційного прогресу визначається можливість його саморозвитку й самовиразу» (Осадчая, 1991, с. 7). Отже, цивілізації виступають суспільними організаціями, які розвиваються в часі та просторі, володіють цілісними комплексами соціокультурних детермінант і відповідним до них механізмом соціокультурного дослідження, що охоплює виховання й освіту, які спрямовані на відтворення певного типу людини й системи, її взаємовідносин із природою, суспільством, самим собою.

Особливу роль у розробці історико-педагогічних проблем із позицій цивілізаційного підходу відіграє принцип єдності традиційного й новаторського. Цим самим забезпечується й розкривається діалектичний механізм розвитку цивілізацій і відповідних культур: з одного боку, традиція відноситься до минулого, до історії, утім її проникнення в сучасність і майбутнє являє собою необхідний імператив, за допомогою якого минулі покоління вступають у певний зв'язок із сучасністю, передаючи свій соціально-ціннісний досвід; з іншого боку, як справедливо зазначає В. Беляєв, багато з того, що в наш час прийнято називати інноваціями в педагогічному процесі має свої глибокі корені в педагогічній теорії і практиці (Беляєв, 2000, с. 21–23). Найсучасніші педагогічні знання базуються на вченнях Платона, Аристотеля, Квінтиліана. Це означає, що традиція та інновація повинні розглядатися не як антитези (протилежності), що виключають і руйнують один одного, а як два аспекти одного цілого, котрі доповнюють один одного. Діалектичне вивчення педагогічної традиції, розкриття в ній усього раціонального на тлі сучасності й майбутнього забезпечує наступність і неперервність розвитку педагогіки в цілому, є необхідною основою та умовою для розробки інноваційних процесів, концепцій і педагогічних технологій.

Керуючись принципом багатоконцептуальності наукового пізнання у процесі розробки періодизації історико-педагогічного явища важливо спиратися на конкретна наукові (історико-педагогічні) підходи – цивілізаційний, біографічний, феноменологічний, геменетвничний, критеріально-комплексний й парадигмальний тощо. Саме вони лежать в основі вибору доцільних, логічно умотивованих способів і прийомів здійснення наукового пошуку.

Наративний характер дослідження, який учені (Ф. Анкерсміт, Й. Брокмейер, Л. Ваховський, Г. Зверева, А. Кузнецов, В. Сиров, О. Сухомлинська, Р. Харре, І. Янков та ін.) визначають передумовою фахової аргументації історико-педагогічних розвідок, котра водночас надає можливість значно посилити їх інтерпретаційний і прогностичний потенціал, наділити їх «сміслом і внести до сучасного соціокультурного контексту», забезпечується завдяки використанню значної кількості наукової літератури описового спрямування (Ваховський, 2005, с. 8). Зауважимо, що від час розробки періодизації важливо дотримуватися об'єктивного наративу. З цією метою аналіз історико-педагогічних фактів, а також реконструкція явищ і процесів має здійснюватися з позиції певної раціональної моделі, яка використовується як підстава для інтерпретації. Крім того, доцільно дотримуватися тенденції конваріантності розвитку досліджуваної проблеми. Наявність різних наративів створює ситуацію їх протиставлення й взаємозбагачення, що, безумовно, сприяє формуванню об'єктивного історико-педагогічного знання.

Загальної об'єктивної орієнтації наративу доцільно досягти вказаним методолого-теоретичними позиціями, які виступають підставами для пояснення й інтерпретації певного феномену. Нейтралізація суб'єктивності на етапі проблематизації й розв'язання питання передбачає збирання й опис історико-педагогічних фактів, поєднання їх у єдине ціле (добір, побудова, оцінка), співставлення й порівняння. З метою певної завершеності наративу важливо здійснювати актуалізацію історико-педагогічного досвіду, а також його проєкцію на сучасну педагогічну теорію і практику.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що складність, багатогранність і міждисциплінарний характер періодизації історико-педагогічного явища актуалізує студіювання її в системі координат, що задається різними рівнями (загальнонауковий і конкретна науковий) методологічного знання. Саме це й забезпечує об'єктивність і наративність наукового дослідження. Специфіка концептуальних засад обґрунтування розвитку історико-педагогічного явища полягає в поєднанні вчення про методи пізнання і методи практичної дії. Тож студіювання періодизації у такому ключі є не лише передумовою досягнення високого рівня методолого-теоретичного узагальнення та виваженої контекстної інтерпретації, а й ефективним інструментом практико спрямованого удосконалення педагогічної дійсності в науково-прогностичному вимірі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Беляєв В. И. Педагогика А. С. Макаренка: традиции и новаторство. Москва, 2000. 224 с.
 Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
 Гайндаль В. Модернізація та теорії модернізації: приклад габсбурзької бюрократії. *Україна Модерна*. 1996. № 1. С. 89–100.
 Гончаренко С. Методологічні особливості поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4. С. 2–10.
 Колесник І. І. Українська історіографія. Київ : Фенікс, 2013. 566 с.
 Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Москва, 1994. 367 с.
 Курило В. Критеріально-комплексний підхід до аналізу історико-педагогічної думки. *Шлях освіти*. 1999. № 3. С. 41–44.

- Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ : Центр «Магістр-S», 1996. 256 с.
- Осадчая И. О цивилизационном подходе к анализу капитализма. *Мировая экономика и международные отношения*. 1991. № 5. С. 6–10.
- Поздняков Э. П. Формационный и цивилизационный подходы. *Мировая экономика и международные отношения*. 1990. № 5. С. 52–55.
- Тойнби А. Постижение истории. Москва : Прогресс, 1991. 736 с.
- Хакен Г. Синергетика. Москва : Мир, 1980. 404 с.
- Цапф В. Теория модернизации и различие путей общественного развития. *Социологические исследования*. 1998. Вип. 8. С. 14–26.
- Цикин В. А. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы : СумГПУ, 2005. 276 с.

REFERENCES

- Beliaev, V. I. *Pedagogika A. S. Makarenka: traditcii i novatorstvo [Pedagogy A. S. Makarenko: Traditions and Innovation]*. Moskva [in Russian].
- Haindal, V. (1996). Modernizatsiia ta teorii modernizatsii: pryklad habsburzkoj biurokratii [Modernization and theories of modernization: an example of the Habsburg bureaucracy]. *Ukraina Moderna [Modern Ukraine]*, 1, 89-100 [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. (2008). Metodolohichni osoblyvosti pohliadiv na pedahohichni protses [Methodological features of views on the pedagogical process]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 4, 2-10 [in Ukrainian].
- Khaken, G. (1981). *Sinergetika [Synergetics]*. Moskva: Mir [in Russian].
- Kolesnyk, I. I. (2013). *Ukrainska istoriografiiia [Ukrainian historiography]*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
- Kornetov, G. B. (1994). *Tcivilizatcionnyi podkhod k izucheniiu vsemirnogo istoriko-pedagogicheskogo protcessa [Civilizational approach to the study of the world historical and pedagogical process]*. Moskva [in Russian].
- Kurylo, V. (1999). Kryterialno-kompleksnyi pidkhid do analizu istoriko-pedahohichnoi dumky [Criteria-complex approach to the analysis of historical and pedagogical thought]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 3, 41-44 [in Ukrainian].
- Lutai, V. S. (1996). *Filosofiiia suchasnoi osvity [Philosophy of modern education]*. Kyiv: Tsentr «Mahistr-S» [in Ukrainian].
- Osadchaia, I. O. (1991). O tcivilizatcionnom podkhode k analizu kapitalizma [On the civilizational approach to the analysis of capitalism]. *World economy and international relations*, 5, 6-10 [in Russian].
- Pozdniakov, E. P. (1990). Formatcionnyi i tcivilizatcionnyi podkhody [Formational and civilizational approaches]. *World economy and international relations*, 5, 52-55 [in Russian].
- Toinbi, A. (1991). *Postizhenie istorii [Comprehension of history]*. Moskva: Progress [in Russian].
- Tsapf, V. (1998). Teoryia modernyzatsyy y razlychye putei obshchestvennoho razvytyia [Modernization theory and the difference in ways of social development]. *Sociological Studies*, 8, 14-26 [in Russian].
- Vakhovskiy, L. (2005). Metodolohiia doslidzhennia istoriko-pedahohichnoho protsesu [Methodology of research of historical and pedagogical process]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 2, 7-11 [in Ukrainian].

LARYSA SEMENOVSKA

PERIODIZATION OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON: METHODOLOGICAL DIMENSION

Conceptual bases of development of periodization of the historical and pedagogical phenomenon are substantiated with application of philosophical and psychological and pedagogical scientific achievements. In this regard, the leading scientific trends (postmodernism, modernization theory), the general scientific, pedagogical and historical-pedagogical approaches (systemic, synergetic, axiological, civilizational, culturological, personality-oriented, etc.), principles have been characterized, their importance has been proved to ensure the narrative nature of the study, the unity and continuity of the historical-pedagogical process. It is proved that the periodization of historical and pedagogical phenomena is one of the most complex, complex and multilevel problems of scientific knowledge. Periodization requires a thorough study of the object of study, data related to the pedagogy of science, a developed scientific and methodological worldview of the researcher. Analysis of the state of periodization of historical and pedagogical phenomena will identify the most typical shortcomings in the implementation of this scientific task, so to create conditions for further development of methodological foundations of historical and pedagogical science. The article states that classical and modern philosophical teachings are reflected in general and specific scientific methodologies of historical and pedagogical research, the main provisions of which are interdependent and interact with each other. This approach ensures the objectivity and narrative of scientific research, which is aimed at justifying the periodization of the historical and pedagogical phenomenon. Analysis of the methodological foundations of the problem allows us to conclude that their specificity is a combination of the doctrine of cognitive and practical methods. Therefore, the definition of theoretical and methodological principles of studying periodization is not only a means of achieving a high level of generalization, but also a tool for the practical transformation of pedagogical reality on a scientific basis.

Key words: historical and pedagogical phenomenon; periodization; development; scientific approaches; philosophical doctrine; civilization; narrative.