DOI:
УДК 37(091):001.891

Тарас МАРУХНО
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-0648-5996*

Ігор ТКАЧЕНКО
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-2531-5415*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Резюме

Тематику статті сфокусовано навколо розкриття проблеми становлення сучасного педагогічного знання крізь призму сучасного історико-педагогічного поступу. У розрізі ***мети дослідження*** *здійснено історико-педагогічну реконструкцію логіки становлення сучасного педагогічного знання, визначивши роль міждисциплінарної інтеграції, внутрішньої диференціації, зміни методологічних орієнтирів, розвитку дидактики та взаємодії теорії з освітньою практикою.*

Провідними ***методами дослідження*** *стали наступні: історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення та понятійне моделювання положень, що характеризують еволюцію структури педагогіки, її дослідницького інструментарію й дидактичного знання.*

Процедура дослідження *передбачала визначення історичних передумов виходу педагогічного пошуку за межі одногалузевого пояснення освіти; ідентифікацію переходу від природничо-наукової моделі до гуманітарної орієнтації; розширення дослідницьких процедур та взаємодію інтеграції та диференціації; узагальнення місця методології, дидактики й практики в історичному становленні педагогічної науки.*

Результати дослідження *репрезентували історичний поступ педагогіки у контексті розширення способів пізнання освіти зі збереженням предметної самостійності науки. Підкреслено, що відомості, методи й результати суміжних галузей набувають педагогічного змісту через співвіднесення їх із закономірностями навчання, виховання та розвитку особистості. Розвиток дидактики розглянуто як рух від загальних уявлень про навчання до багаторівневої системи освітніх систем і конкретних методик. Підтверджено історичну взаємозалежність педагогічної теорії та практики.*

На рівні ***висновків*** *узагальнено, що історія педагогіки відображає становлення відкритої, поліпарадигмальної та водночас цілісної соціально-гуманітарної науки. Її сучасний стан відзначено множинністю спеціалізацій, удосконаленням методології, уточненням понятійно-категоріального апарату та розвитком міждисциплінарних зв'язків, які розширюють дослідницький потенціал цієї науки.*

Ключові слова: *історія педагогіки, педагогічне знання, історичний розвиток, міждисциплінарність, інтеграція, диференціація, методологія педагогіки, дидактика.*

Вступ. Сучасна скарбниця історико-педагогічних знань відображає не лише послідовність появи освітніх ідей, а й еволюцію способів наукового осмислення процесів навчання, виховання та розвитку особистості. На різних історичних етапах педагогічне знання трансформаційно перебудовувалося під впливом масштабних суспільних перетворень, зміщення культурних акцентів, поглиблення психологічних уявлень про людину та постійного вдосконалення дослідницького інструментарію. З огляду на це, сучасний стан педагогічної науки став результатом тривалого та закономірного переходу від відносно замкнених, вузькогалузевих пояснювальних моделей – до багатовимірного, цілісного бачення освітнього простору.

Актуальність обраної тематики обумовлена тим, що сучасна педагогічна реальність вимагає від дослідників одночасного урахування як чітко вимірюваних результатів навчання, так і глибоких якісних характеристик, які не зводяться до числових показників. У цьому аспекті мова йде передусім про особистісний досвід учасників освітнього процесу, їхні ціннісні орієнтації, специфіку

культурного середовища, характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії та безпосередню зорієнтованість навчання. Така складна та водночас динамічна методологічна ситуація актуалізує необхідність перегляду наявного дослідницького інструментарію, звернення уваги на методологічні засади пізнання та внутрішню архітектуру сучасного педагогічного знання.

Ключова історико-педагогічна проблема полягає у відтворенні логіки, за якою відкритість педагогіки до різноманітних наукових перспектив гармонійно поєднувалася б із збереженням її концептуальної та предметної цілісності. Без усвідомлення цього зв'язку міждисциплінарність загрожує перетворенням на хаотичне нагромадження відомостей, а наукова спеціалізація – на деструктивну фрагментацію знання. Відтак, кристалізується нова наукова проблема з'ясувати те, як саме процеси інтеграції, диференціації, еволюції дидактичних концепцій, зміни методологічних орієнтирів та удосконалення освітньої практики сформували сучасну структуровану систему педагогічної науки.

Мета дослідження – здійснити історико-педагогічну реконструкцію логіки становлення сучасного педагогічного знання, визначивши роль міждисциплінарної інтеграції, внутрішньої диференціації, зміни методологічних орієнтирів, розвитку дидактики та взаємодії теорії з освітньою практикою.

Завдання дослідження:

– охарактеризувати історичні передумови взаємодії педагогіки із суміжними науковими галузями;

– простежити зміну дослідницьких орієнтирів від природничо-наукової об'єктивізації до поєднання кількісного й гуманітарного бачення освіти;

– розкрити історичне співвідношення інтеграції та диференціації у становленні структури педагогічної науки;

– визначити місце розвитку дидактики й методології в систематизації педагогічного знання;

– узагальнити джерела, механізми та напрями історичного становлення педагогічної науки.

Провідними **методами дослідження** стали наступні: історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення та понятійне моделювання положень, що характеризують еволюцію структури педагогіки, її дослідницького інструментарію й дидактичного знання.

Результати. Історичне становлення педагогіки відбувалося у просторі, де освітні явища дедалі тісніше пов'язувалися з людиною, суспільством і культурою. У міру ускладнення освітньої реальності одногалузеве пояснення втрачало свою самодостатність. Соціологічний погляд розкривав залежність освіти від суспільної «світобудови», психологічний – допомагав осмислити індивідуальні механізми розвитку, історіософський – уможливлював простеження зміни ідей, культурний – висвітлював смисловий простір навчання (Gómez-Carrasco et al., 2022). Педагогіка поступово об'єднувала усі ці дослідницькі фокуси навколо власного предмета дослідження.

Міжгалузевий характер наукового пошуку проблематизувався не лише крізь призму використання теоретичних концепцій. Значну роль відіграли спільні методи, емпіричні матеріали, процедури спостереження, моделювання, вимірювання та інтерпретації. Їх перенесення на педагогічне поле дослідження не стало автоматичним процесом. Метод набув відповідного рівня продуктивності тоді, коли його функціональне призначення було співвіднесено з проблемою, об'єктом й логікою конкретної роботи (Barnes & Pietsch, 2022); Goodman & Grosvenor, 2009). Тому, методичне різноманіття стали розглядати не як формальну ознаку складності, а як можливість точніше побудувати шлях від дослідницького запитання до обґрунтованого результату.

Поєднання теоретичних та емпіричних засобів розширило можливості педагогічного пізнання. Теоретичний рівень забезпечив формулювання понять, припущень і пояснювальних схем, тоді як емпіричний – репрезентував матеріал для перевірки, уточнення, або перегляду цих схем. Якщо один із цих рівнів відмежовувати один від одного, дослідження втрачає повноту: теорія ризикує стати відірваною від освітньої дійсності, а фактичні дані – залишитися набором непов'язаних спостережень. Продуктивний пошук виникає через їх постійне взаємне коригування.

Упродовж історичного розвитку педагогічної науки змінювалися уявлення про достовірність педагогічного знання. Орієнтація на природничо-наукову модель посилила вимоги до об'єктивності, відтворюваності, експериментальної перевірки та статистичного опрацювання результатів. Вона сприяла пошуку повторюваних залежностей і створенню процедур, за допомогою яких результати навчання можна було порівнювати. Водночас така модель не охоплювала усього змісту освіти,

оскільки смисли, цінності й особистий досвід не завжди підлягав безпосередньому кількісному вимірюванню.

Акцент на гуманітарну зорієнтованість не відзначався відмовою від усунення наукової точності (Fendler, 2008). Поетапність осягнення окресленого розширювало уявлення про те, що саме може вважатися важливим результатом педагогічного дослідження. До поля аналізу увійшли інтерпретації учасників, їхні життєві й навчальні історії, культурні контексти, характер відносин, способи надання значення освітньому досвіду. Кількісні показники за такого підходу співвідносилися з якісним поясненням. Завдяки цьому, освітній процес постав не набором ізольованих змінних, а цілісною соціокультурною реальністю.

Зміна методологічних акцентів вплинула на прикладний інструментарій досліджуваної науки (Smeyers & Depaepe, 2020). Поряд із експериментом і статистичними процедурами ширше використовувався аналіз змісту, моделювання, соціометричні засоби, інтерпретація взаємодії та вивчення інституційних умов. Кожен із цих інструментів відкрив нові горизонти дослідження освітнього явища. Водночас, їхнє спільне застосування потребувало єдиної дослідницької логіки, у протилежному разі результати могли залишитися несумірними. Методологія виконала у цьому ключі координуючу функцію: визначила підстави добору методів та спосіб поєднання отриманих даних.

Комплексний характер педагогічного дослідження актуалізував ускладнення його об’єктів. Процеси навчання, виховання і розвитку особистості у конкретних історичних умовах, віддзеркалили психологічні особливості людини, соціальні відносини, культурні норми та ресурси освітнього середовища. У зв’язку з цим, один феномен потребував проекції крізь призму кількох взаємодоповнювальних ракурсів (Lundberg, 2022). Проте, цілісність досліджуваного предмета не кристалізувалася внаслідок простого додавання висновків з різних наук, чи галузей знань. Об’єктивна потреба у їх співставленні, критичному осмисленні та перетворенні їх на єдину систему положень актуалізувало фокусування дослідницької уваги навколо педагогічної проблеми.

Предметна своєрідність педагогіки віддзеркалилася у спрямованості на закономірності навчання, виховання та особистісного розвитку. Суміжні науки надали знання про людину або суспільство, але педагогіка зорієнтувалася на відрефлексування того, як ці знання працюють у спеціально організованому освітньому середовищі. Така спрямованість запобігла розмиванню її предметних меж (Hofstetter, 2012; McCulloch, 2018). Міждисциплінарність ще глибшою мірою віддзеркалила точність визначення понять, формулювання завдань, пояснення механізмів педагогічної взаємодії та обґрунтування способів удосконалення практики.

У внутрішній будові педагогічної науки одночасно відтворилася предметна інтеграція та диференціація. Остання виникла через потребу більш предметно досліджувати окремі вікові групи, рівні освіти, професійні контексти, способи організації навчання й специфічні проблеми розвитку. Диференціація сама по собі сприяла появі нових галузей і спеціалізованих напрямів. Інтеграція, своєю чергою, підтримувала зв’язки між цими напрямами, надала змогу співвіднести їхні поняття та результати, побачити загальні закономірності за множинністю окремих дослідницьких тем.

Проте, сьогодні ці процеси не слід тлумачити як протилежні. Спеціалізація без інтегративного підґрунтя створює ризик фрагментації, коли окремі напрями користуються несумісними поняттями й втрачають зв’язок із загальнопедагогічними проблемами (McCulloch, 2016). Водночас, інтеграція без розвиненої спеціалізації може бути надто абстрактною й не враховувати особливостей конкретних освітніх систем. Їхня взаємодія формує динамічну рівновагу: нові галузі поглиблюють знання, а загальна теорія забезпечує його упорядкування.

Галузева різноманітність педагогіки сьогодні охоплює загальну педагогіку, історію педагогіки, теорію і методику навчання та виховання, дидактику, а також напрями, що виокремлюються за віком, професійною сферою, соціальними умовами або рівнем освіти. Кожна галузь має відносну автономію, власне коло запитань і конкретизований інструментарій. Разом із тим, вони функціонують у спільному понятійному полі. Результати спеціалізованих досліджень уточнюють загальні положення, а загальна теорія задає підстави для інтерпретації окремих фактів.

Особливу роль у цій системі відіграє дидактика, оскільки вона зосереджена на теорії навчання. Її предметне ядро зберігається, але межі аналізу розширюються разом зі зміною самої освіти. Сьогодні навчання не може бути описане лише як передання інформації або досягнення наперед визначених показників. Воно пов’язане із розвитком особистості, набуттям досвіду, формуванням цінностей, рефлексією, взаємодією та включенням людини у соціокультурний простір. Саме через це дидактичне знання поєднує вимогу процедурної точності з увагою до змістової глибини освітнього процесу.

Розширюється й простір, у якому відбувається процес навчання. Останній реалізується у формальному, неформальному та інформальному середовищах, а способи набуття знань, умінь та навичок виходять за межі традиційного заняття. Для дидактики це означає необхідність аналізувати не лише діяльність учасників освітнього процесу в аудиторії, а й ширше освітнє середовище, самостійну активність, практичний досвід та різні траєкторії особистісного розвитку. Зміна форм не скасовує закономірностей навчання, проте вимагає їх предметнішого обґрунтування.

Науковий статус дидактики залишається предметом дискусії. Її можна розглядати як частину педагогіки, як відносно самостійну дисципліну, або як теоретичний компонент педагогічного знання. Розбіжність цих позицій віддзеркалює багаторівневість самої дидактики. На одному рівні вона формулює фундаментальні уявлення про навчання, на іншому пояснює функціонування конкретних освітніх систем, а на рівні окремих методик працює зі змістом і способами викладання дисциплін. Між рівнями відбувається двосторонній рух: теорія спрямовує практичні рішення, а спеціалізовані результати оновлюють теоретичні положення.

Дидактика вищої освіти виокремлюється у зв'язку зі специфікою університетського середовища. Для нього характерні професійна спрямованість навчання, підвищена самостійність здобувачів та необхідність поєднувати теоретичну й практичну підготовку. Ці характеристики впливають на постановку цілей, добір змісту, організаційні форми та способи оцінювання. Аналіз університетського навчання водночас залишається частиною ширшого дидактичного поля, оскільки спирається на загальні уявлення про закономірності засвоєння, розвитку і взаємодії.

Структуру педагогічного знання можна будувати за різними критеріями. Рівень освіти дає підстави говорити про дошкільний, початковий, середній, професійний, вищий й післядипломний її рівні. Вікові, соціальні та професійні характеристики відкривають інші лінії диференціації. Проте, сама наявність великої кількості галузей, фактів, концепцій і методик ще не утворює системи. Наукова цілісність з'являється тоді, коли між складниками встановлено логічні, понятійні та методологічні зв'язки, а нові результати співвіднесено з уже наявними пояснювальними схемами.

Упорядкування цієї складної структури належить до провідних завдань методології педагогіки. Вона визначає логіку руху від проблеми до результату, допомагає узгодити об'єкт, предмет, гіпотезу й методи, а також встановлює критерії інтерпретації отриманих матеріалів. Методологічний аналіз не обмежується технікою дослідження. Його значення полягає у розумінні того, як виникає педагогічне знання, яким чином формулюються закономірності, та як теоретичне пояснення може сприяти удосконаленню освітньої практики.

Зростання масиву емпіричних даних посилює потребу в методологічній роботі. Освітня практика постійно продукує спостереження, результати експериментів, нові моделі, технології та інноваційні рішення. Проте, факти самі собою не пояснюють причин і механізмів явища. Без належного теоретичного обґрунтування вони можуть залишатися розрізненими, або отримувати суперечливі тлумачення. Тому розвиток науки передбачає перехід від одиничних спостережень до систематизації, від повторюваних зв'язків – до закономірностей, від локальних рішень – до концептуальних положень, придатних для подальшого дослідження.

Освітня практика є не лише сферою застосування готових висновків, а й самостійним джерелом наукових проблем. Нові організаційні форми, методи навчання та способи взаємодії виявляють ситуації, які потребують пояснення. Практичне рішення може випереджати його теоретичне осмислення, але для поширення й оцінювання воно має бути описане, співвіднесене з умовами та включене до системи знання. У відповідь теорія упорядковує досвід, виявляє суттєві зв'язки й створює підстави для наступного циклу педагогічних змін.

Отже, взаємодія педагогічної теорії та практики має циклічний характер:

1) практика формулює питання й надає матеріал, дослідження аналізує його та конструює пояснення;

2) теоретичні результати повертаються на рівень освітнього середовища у вигляді принципів, моделей або методичних рішень, їх застосування породжує нові спостереження.

Такий рух не дозволяє педагогічному знанню стати статичним. Його структура переглядається відповідно до нових викликів, результатів пошуку та суспільних очікувань щодо освіти.

Ще одним джерелом оновлення є вдосконалення дослідницького інструментарію педагогічної науки. Нові або переосмислені методи роблять доступними для аналізу ті характеристики освітніх явищ, які раніше залишалися поза увагою дослідників. Це не тільки розширює предметне поле, а й змінює спосіб постановки проблем. Коли дослідник отримує можливість точніше вивчати взаємодію,

контекст, динаміку чи структуру досвіду, виникають нові напрями й уточнюються висновки щодо вже відомих процесів.

Зміна методологічних орієнтирів має ще глибший вплив, оскільки стосується уявлень про об'єкт пізнання. Новий спосіб бачення освітньої реальності змінює не лише набір процедур, а й питання про те, що саме слід досліджувати, які характеристики вважати суттєвими та як інтерпретувати результати. Перехід до складнішого бачення освіти спонукає враховувати взаємозалежність особистісних, соціальних, культурних та інституційних чинників. Відповідно, методологічне оновлення стає механізмом перебудови всієї системи педагогічного знання.

Внутрішня диференціація не повинна спричиняти відокремлення галузей одна від одної. Загальні положення набувають наукової сили через конкретизацію у спеціалізованих дослідженнях, а локальний досвід стає значущим для науки тоді, коли дає підстави уточнити, або розвинути теорію. Взаємний рух між загальним і спеціальним забезпечує єдність педагогіки. Він також допомагає уникнути ситуації, коли одна й та сама проблема описується в різних галузях без понятійного зв'язку між отриманими висновками.

Поліпарадигмальність є закономірною ознакою науки, предмет якої охоплює складні процеси розвитку людини. Різні концептуальні підходи акцентують неоднакові аспекти навчання й виховання, пропонують власні пояснювальні моделі та дослідницькі засоби. Їх множинність не обов'язково свідчить про теоретичну слабкість. Вона дає змогу розглядати освітнє явище у кількох перспективах, якщо дослідник чітко визначає підстави кожної з них і не поєднує несумісні положення без належного обґрунтування.

Для історико-педагогічного аналізу одиницею дослідження може бути не тільки завершена теорія чи парадигма. Значущими є проблема, гіпотеза, факт, концепція, дослідницька програма й послідовність переходу від запитання до аргументованого пояснення. Такий підхід дозволяє простежити не лише зміну готових ідей, а й механізми виникнення знання: як визначається проблема, чому обираються певні методи, яким чином емпіричні результати перетворюються на теоретичне положення та за яких умов воно зазнає перегляду.

Узагальнення розглянутих процесів дає змогу визначити кілька взаємопов'язаних напрямів історичного поступу педагогіки:

1) полягає у поглибленні зв'язків із суміжними науками для багатовимірного пояснення освіти;
2) охоплює внутрішню спеціалізацію та появу нових проблемних полів;
3) пов'язаний із посиленням методологічної культури дослідження;
4) стосується уточнення понятійно-категоріального апарату;
5) спрямований на зміцнення взаємодії наукового пояснення з практичними рішеннями.

В історико-педагогічному вимірі ці напрями підтверджують, що педагогічне знання ніколи не було сталою аксіомою. Воно перебудовувалося разом із ускладненням освітньої реальності, накопиченням емпіричного матеріалу, появою нових методів і зміною суспільних запитів. Поглиблення спеціалізації давало змогу точніше працювати з окремими проблемами, а пошук міжгалузевих зв'язків зберігав спільну логіку наукового викладу. Поєднання цих векторів сформувало теоретичну, прикладну та методологічну єдність сучасної педагогіки.

Дискусія. Історико-педагогічне узагальнення виявляє тривале напруження між відкритістю педагогіки до інших наук і необхідністю зберігати власні предметні межі. Ізоляція звужує пояснювальні можливості, оскільки освітня реальність потребує знань про людину, суспільство й культуру як цілісне і взаємопов'язане утворення. Водночас, некритичне запозичення понять і методів створює небезпеку підміни педагогічної проблеми психологічною, соціологічною, або економічною. Історичний розвиток засвідчує продуктивність предметного переосмислення міждисциплінарного матеріалу через його співвіднесення з навчанням, вихованням та розвитком.

Не менш важливою є суперечність між розширенням емпіричних можливостей і потребою в теоретичній цілісності. Накопичення показників, спостережень та описів інновацій збільшує інформаційний ресурс науки, але не гарантує розуміння явищ. Без концептуальної організації дані можуть лише множити окремі факти. Водночас педагогічна теорія, яка не повертається до практики, втрачає здатність перевіряти й уточнювати власні положення. Отже, повноцінний розвиток відбувається через постійний рух між емпіричним матеріалом, його поясненням і повторним практичним випробуванням.

Співвідношення інтеграції та диференціації також потребує рівноваги. Поява спеціалізованих напрямів є необхідною відповіддю на примноження чисельності досліджень у галузі освіти, проте кожен із них повинен залишатися включеним у загальне понятійне поле. Інтеграція не означає

стирання відмінностей, а диференціація – відмову від спільних підстав. Їх продуктивна взаємодія можлива за умови методологічної прозорості: коли дослідник має розуміти рівень аналізу, межі застосування понять і зв'язок локального висновку із загальною системою педагогічного знання.

Поліпарадигмальність за такого розуміння слід сприймати як ресурс багаторакурсного пізнання, але не як дозвіл на довільне змішування підходів. Розмаїття концепцій розширює спектр запитань та інтерпретацій, водночас підвищуючи вимоги до аргументації. Чим складнішою стає освіта, тим більшої ваги набувають чіткість категорій, обґрунтованість вибору методів і здатність поєднати результати різних рівнів. Саме ці умови відрізняють справжню інтеграцію від зовнішнього поєднання несумісних фрагментів.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз показав, що сучасна педагогіка сформувалася як самостійна соціально-гуманітарна наука, яка зберігає предметну визначеність і водночас взаємодіє з іншими галузями знання. Її становлення ґрунтується не на механічному запозиченні, а на педагогічному переосмисленні концепцій, методів та емпіричних результатів для пояснення навчання, виховання й розвитку особистості.

Структурний поступ педагогічного знання забезпечується взаємодією інтеграції та диференціації. Спеціалізація поглиблює аналіз окремих рівнів освіти, вікових і професійних контекстів, тоді як інтеграція встановлює між ними понятійні й методологічні зв'язки. Дидактика посідає в цій структурі центральне місце як багаторівнева система знань про навчання, що поєднує фундаментальні положення, аналіз освітніх систем та конкретні методики.

Подальше оновлення педагогіки залежить від розвитку дослідницького інструментарію, методологічної впорядкованості, уточнення понятійно-категоріального апарату та постійного зв'язку з освітньою практикою. Ускладнення освітньої реальності закономірно розширює коло досліджень, але їх наукова цінність визначається здатністю утворювати цілісне пояснення. Саме така логіка підтримує єдність теоретичного, прикладного та методологічного вимірів педагогічної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Barnes, J., & Pietsch, T. (2022). The history of knowledge and the history of education. *History of Education Review, 51*(2), 109–122. https://doi.org/10.1108/HER-06-2022-0020

Fendler, L. (2008). The upside of presentism. *Paedagogica Historica, 44*(6), 677–690. https://doi.org/10.1080/00309230802486150

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education, 57*(3), 497–511. https://doi.org/10.1111/ejed.12508

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research – History of education a curious case? *Oxford Review of Education, 35*(5), 601–616. https://doi.org/10.1080/03054980903216325

Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolutions of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Educational Studies, 60*(4), 317–335. https://doi.org/10.1080/00071005.2012.729666

Lundberg, B. (2022). Exploring histories of knowledge and education: An introduction. *Nordic Journal of Educational History, 9*(2), 1–11. https://doi.org/10.36368/njedh.v9i2.350

McCulloch, G. (2016). New directions in the history of education. Journal of International and *Comparative Education, 5*(1), 47–56. https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47

McCulloch, G. (2018). Educational research: Which way now? *British Educational Research Journal*, 44(2), 175–190. https://doi.org/10.1002/berj.3330

Smeyers, P., & Depaepe, M. (2020). The research community "Philosophy and History of the Discipline of Education": A retrospect of collaborative research over two decades. *Journal of Philosophy of Education, 54*(3), 645–654. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12439

Woodin, T., & Wright, S. (2023). The history of education in Britain and Ireland: Changing perspectives and continuing themes. *History of Education, 52*(2–3), 421–441. https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2180095

REFERENCES

Barnes, J., & Pietsch, T. (2022). The history of knowledge and the history of education. *History of Education Review, 51*(2), 109–122. https://doi.org/10.1108/HER-06-2022-0020 [in English].

Fendler, L. (2008). The upside of presentism. *Paedagogica Historica, 44*(6), 677–690. https://doi.org/10.1080/00309230802486150 [in English].

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education, 57*(3), 497–511. https://doi.org/10.1111/ejed.12508 [in English].

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research – History of education a curious case? *Oxford Review of Education, 35*(5), 601–616. https://doi.org/10.1080/03054980903216325 [in English].

Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolutions of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Educational Studies, 60*(4), 317–335. https://doi.org/10.1080/00071005.2012.729666 [in English].

Lundberg, B. (2022). Exploring histories of knowledge and education: An introduction. *Nordic Journal of Educational History, 9*(2), 1–11. https://doi.org/10.36368/njedh.v9i2.350 [in English].

McCulloch, G. (2016). New directions in the history of education. Journal of International and *Comparative Education, 5*(1), 47–56. https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47 [in English].

McCulloch, G. (2018). Educational research: Which way now? *British Educational Research Journal, 44*(2), 175–190. https://doi.org/10.1002/berj.3330 [in English].

Smeyers, P., & Depaepe, M. (2020). The research community "Philosophy and History of the Discipline of Education": A retrospect of collaborative research over two decades. *Journal of Philosophy of Education, 54*(3), 645–654. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12439 [in English].

Woodin, T., & Wright, S. (2023). The history of education in Britain and Ireland: Changing perspectives and continuing themes. *History of Education, 52*(2–3), 421–441. https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2180095 [in English].

Taras MARUKHNO
PhD Student at the Department of Information Technology and Programming, Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-0648-5996*

Ihor TKACHENKO
PhD Student at the Department of Information Technology and Programming, Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-2531-5415*

THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSION OF THE FORMATION OF CONTEMPORARY PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Abstract

The article focuses on examining the formation of modern pedagogical knowledge through the lens of contemporary historical and pedagogical progress.

The research aims to conduct a historical and pedagogical reconstruction of the logic behind the emergence of modern pedagogical knowledge, establishing the role of interdisciplinary integration, internal differentiation, shifting methodological paradigms, the evolution of didactics, and the interaction between theory and educational practice.

*The primary **research methods** employed include historical and pedagogical analysis, comparison, systematization, generalization, and conceptual modeling of the propositions that characterize the evolution of the structure of pedagogy, its research toolkit, and didactic knowledge.*

*The **research procedure** involved determining the historical prerequisites for moving pedagogical inquiry beyond a single-discipline explanation of education; identifying the transition from a natural-science model to a humanistic orientation; expanding research procedures alongside the interplay of integration and differentiation; and synthesizing the role of methodology, didactics, and practice in the historical renewal of pedagogical science.*

*The **results of the study** demonstrate the historical progression of pedagogy in the context of expanding the ways education is understood, while preserving the disciplinary autonomy of the field. It is emphasized that findings, methods, and results from adjacent fields acquire pedagogical meaning when aligned with the regularities of learning, upbringing, and personal development. The evolution of didactics is viewed as a transition from general ideas about instruction toward a multi-level structure of educational*

systems and specific teaching methodologies. The historical interdependence of pedagogical theory and practice is confirmed.

In ***conclusion****, it is synthesized that the history of pedagogy reflects the formation of an open, polyparadigmatic, yet cohesive social science and humanity. Its current state is the result of specialization, methodological refinement, the clarification of its conceptual and categorical framework, and the expansion of interdisciplinary ties that enhance the overall research potential of pedagogy.*

Keywords*: history of pedagogy, pedagogical knowledge, historical development, interdisciplinarity, integration, differentiation, methodology of pedagogy, didactics.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 37.013

Лідія ПИРОЖЕНКО
доктор педагогічних наук, професор, Університет Хучжоу (КНР)
ORCID: *https://orcid.org/0009-0001-0560-7595*

Лариса СМОЛІНЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ
ORCID*: https://orcid.org/0009-0008-0950-0948*

СИСТЕМА НЕПРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КНР: СУЧАСНИЙ СТАН І ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

Резюме

У статті здійснено комплексний аналіз еволюції, сучасного стану та стратегічних векторів розвитку системи неперервної освіти в Китайській Народній Республіці (КНР).

Метою статті *є розкриття фундаментальної ролі концепції «навчання впродовж усього життя» у забезпеченні рівного доступу до якісних освітніх послуг для всіх категорій громадян КНР. Особлива увага приділяється потенціалу неперервної освіти як дієвого інструменту подолання соціальної нерівності, нівелювання диспропорцій між регіонами, а також стимулювання особистісного розвитку та кар'єрного зростання представників різних вікових і соціально-професійних груп.*

Для досягнення поставленої мети та розв'язання дослідницьких завдань було застосовано комплекс взаємодоповнюючих ***методів*** *зокрема, використано метод теоретичного аналізу наукової літератури, порівняльно-правовий аналіз урядових рішень, довгострокових стратегій розвитку, директив Міністерства освіти КНР та державних нормативно-правових документів.*

Результати. *Доведено, що система неперервної освіти в Китаї є ключовим механізмом успішної адаптації соціуму до динамічних змін постіндустріального світу. Встановлено, що модернізація цієї системи розглядається вищим керівництвом країни як безальтернативна умова підвищення конкурентоспроможності та ефективності китайської економіки. Проаналізовано взаємодію між центральним урядом КНР, регіональними органами влади, профільними міністерствами та відомствами, що дозволяє створювати гнучкі освітні траєкторії та активно впроваджувати цифрові платформи для дистанційного навчання.*

Висновки. *Розвиток неперервної освіти в КНР виступає важливим фактором сучасних економічних перетворень і розвитку «провідної освітньої держави». Що суттєво оптимізує процеси працевлаштування громадян, згладжує економічні розбіжності між урбанізованими та сільськими регіонами, забезпечує соціальну рівність на ринку праці, а також гарантує раціональне, високоефективне використання інтелектуальних і трудових ресурсів країни в довгостроковій перспективі.*

Ключові слова: *неперервна освіта, підвищення кваліфікації, освітні можливості, освіта дорослих, економічні перетворення, ефективність економіки.*