

## РОЗДІЛ XI. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 2-636 - 047.37

Руслан Басенко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ORCID ID 0000-0001-9760-6321

DOI 10.24139/2312-5993/04.2024/357-369

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ РАНЬОМОДЕРНОЇ ІДЕЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЕПІТЕМОЛОГІЧНІ ІНТЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Статтю присвячено аналізу епістемологічних засад історико-педагогічного дослідження розвитку ідеї цілісної освіти особистості в європейських світоглядних системах раннього Нового часу. Запропоновано авторське бачення дослідницького інструментарію формування історико-педагогічного знання, яке представлено за чотирма концептуально-епістемологічними інтенціями: епістемі, концепти, пріоритети та ризики.*

*Виокремлено та проаналізовано епістемі дослідження, зокрема методологічної дифузії та міждисциплінарного синтезу; континуальності емпіричних, раціональних та інтуїтивних структур формування історико-педагогічного знання; гносеологічної легітимації історико-педагогічного дискурсу. Названо та окреслено евристичні можливості концептів парадигмальності; компаративності; антропологізації, які сприяють всебічному та системному розглядові ідеї цілісної освіти особистості, дають змогу виявити її гуманістичну природу та людинотворчий зміст. Проаналізовано пріоритети епістемології дослідження: історичних першоджерел; історичного контексту; історичної інтерпретації, які дають змогу побудувати дослідницький процес на історично коректних та правильних фактах, сприяють їхній науково правильній інтерпретації. Названо методологічні ризики, зокрема осучаснення педагогічних явищ минулого; механічної екстраполяції педагогічних феноменів минулого на сучасну освітню практику; ризик «ідолів». Зроблено висновки щодо реалізації запропонованої епістемології в дослідженні ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості.*

**Ключові слова:** *цілісна освіта, історико-педагогічний дискурс, епістемологія історії педагогіки, методологія, концептуально-епістемологічні інтенції, ранній Новий час.*

**Постановка проблеми.** Нестабільність, невизначеність, нелінійність й нарешті крихкість сучасного соціокультурного ландшафту, яку постмодерна філософія послідовно експлікує концептами «VUCA» та «BANI» світів, знаходить відбиток у динаміці та змісті наукового пізнання. В особливо чутливому та «незахищеному» становищі опиняється методологія наукового дослідження, адже світ загалом, а відтак й вчені зокрема, відмовляються від однобічності, категоричності, світоглядного монізму. Такий стан речей, звісно, є свідченням позитивних змін та суттєвим кроком науки до подолання

шаблонності та ідеологізації наукових досліджень. Водночас науковий плюралізм вимагає від корпорації вчених знайти та обґрунтувати саме той методологічний інструментарій, який забезпечить правильне та науково об'єктивне пізнання світу. Не оминають такі завдання й історико-педагогічний дискурс, який у загальному мейнстрімі методологічних пошуків прагне вибудувати зрозумілу та науково вмотивовану систему координат, яка б відіграла роль драйвера сучасного історико-педагогічного мислення.

Епістемологія та методологія історико-педагогічного пізнання становить вагоме значення для вивчення освіти та виховання у періоди їхнього зародження та ідейно-практичного збагачення, адже для відтворення такого історичного контексту необхідний комплексний підхід та всебічне опрацювання теми дослідження. Цінним є проведення «внутрішньої» та «зовнішньої» критики педагогічних джерел, важливим є розуміння й пояснення історичної ситуації в умовах якої з'являлися ті чи ті педагогічні феномени, виняткової ваги набуває здатність вченого «читати між рядків», аналізувати та пояснювати висловлені в різні епохи оцінки тих чи тих педагогічних явищ минулого, які не завжди були політично та ідеологічно нейтральні. З-поміж таких педагогічних сторінок – історія освіти і виховання в Європі у ранній Новий час – період динамічних політичних, ідейно-світоглядних, економічних, соціокультурних, інтелектуальних, релігійних змін, які в значній мірі заклали концептуальні контури сучасної європейської освіти та виховання.

Саме в ранній Новий час, в складних історичних умовах, відбувалася ідейно-світоглядна взаємодія ренесансного мислення, релігійної реформації (протестантська Реформація та католицька Реформа), філософії раціоналізму, в якій освітня проблематика займала особливе місце. Тогочасна взаємодія різних світоглядних систем була досить суперечливою: від жорсткої конфронтації, взаємного протистояння та ригористичної боротьби, до часткових взаємовпливів, запозичень, ідейного синкретизму й справжнього педагогічного синтезу. Одним з-поміж суттєвих результатів тогочасних інтелектуально-освітніх пошуків стало відродження та смислове збагачення, філософське осмислення та практичне впровадження ідеї цілісної освіти особистості. Вивчаючи зміст та практику реалізації ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості важливо досягти два ключових завдання: перше – теоретичне – історико-педагогічна реконструкція ренесансної ідеї

цілісної освіти особистості, а друге – практичне – її педагогічна інтерпретація в сучасному освітньо-педагогічному просторі. Завдання ж цієї студії вбачаємо у формуванні епістемологічної платформи та пошуку концептуально-методологічного інструментарію, які уможливають розв'язання окреслених завдань.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методологія та інноваційні інструменти історико-педагогічного дискурсу були предметом наукових студій провідних теоретиків та фундаторів української педагогічної науки. Це імена Віктора Андрущенка, Івана Беха, Григорія Васяновича, Леоніда Ваховського, Семена Гончаренка, Бориса Года, Марини Гриньової, Нестора Гупана, Наталії Дічек, Миколи Євтуха, Віри Ільченко, Сергія Клепка, Олени Козлової, Олександра Лавріненка, Неллі Ничкало, Аліни Сбруєвої, Світлани Сисоєвої, Ольги Сухомлинської, Євгена Хрикова та інших вчених, які присвятили значну частину наукового ужитку дослідженню питань теорії і методології проведення історико-педагогічних пошуків. Запропоновані ними наукові положення дають змогу вибрати та обґрунтувати оптимальні епістемологічні та методологічні стратегії вивчення сутнісного змісту та шляхів розвитку ідеї цілісної освіти особистості в європейських світоглядних системах раннього Нового часу.

**Мета статті:** описати та обґрунтувати концептуальні засади та епістемологічну базу історико-педагогічного дослідження розвитку ідеї цілісної освіти особистості в європейських світоглядних світських і релігійних системах у ранній Новий час. Представлену студію ми прагнемо розглядати як теоретико-методологічний дискурс, спрямований на досягнення двох дослідницьких пріоритетів: перший ґрунтується на формулі *«назване, отже – пізнане»*, другий – на античній максимі *«зрозуміти – означає впорядкувати»*. Відтак ключові завдання цієї студії ми вбачаємо в тому, щоб *визначити та систематизувати* концептуально-епістемологічні засади дослідження ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості, представити аналіз шляхів здійснення історико-педагогічної розвідки та оглянути теоретичні засади, які дають змогу адекватно та історично правильно відтворити досліджувану нами історико-педагогічну проблематику.

**Методи дослідження.** Підготовка цієї дослідницької студії була здійснена на основі комплексу методів, як загальнотеоретичних, так і спеціальних. Поряд із використанням опису, аналізу, синтезу, індукції, дедукції, систематизації, пояснення, порівняння, інтерпретації,

важливе значення становили спеціальні методи, як-от метод історико-педагогічної компаративістики, термінологічний метод тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Не потребує окремої аргументації теза про те, що історія педагогічних ідей та освітніх практик є невід'ємним складником педагогічної науки в цілому. Водночас, функціонуючи та теоретично збагачуючись в межах загально-педагогічного знання, історія педагогіки має окремий, властивий саме їй методологічний інструментарій, специфіка якого обумовлена синтезним характером історико-педагогічного знання. Його формування, за влучною метафорою Ольги Сухомлинської, є не «сидінням на двох стільцях» історії та педагогіки, а прагненням «побудувати «один великий стілець» – історію педагогічної думки та практики (Сухомлинська, 2005, с. 45). Відповідні завдання обумовлюють її специфіку теоретико-методологічних підвалин історико-педагогічних пошуків, які, стосовно теми нашого дослідження, важливо представити у розрізі чотирьох концептуально-епістемологічних інтенцій (епістеми, концепти, пріоритети, ризики) та чотирьох науково-дослідницьких треків (методологічний, теоретичний, методичний, науково-організаційний). У цій студії ми розглянемо концептуально-методологічні інтенції проведення нашого дослідження.

Під поняттям **«концептуально-епістемологічні інтенції історико-педагогічного дослідження»** ми розуміємо систему методологічних цінностей, установок, пріоритетів та науково-світоглядних бачень, що дозволяють здійснити історико-педагогічний пошук, результатом якого є легітимоване історико-педагогічне знання. Відповідно до сучасної методологічної парадигми, формування такого наративу важливо здійснювати на засадах історизму, науковості, об'єктивності, синергізму та міждисциплінарності, із застосуванням інноваційних дефініцій, наукової інтерпретації та творчої екстраполяції як форм історико-педагогічної раціональності.

Концептуально-епістемологічні інтенції дають змогу розставити властиві для історико-педагогічних студій акценти, визначити спрямування науково-дослідного інструментарію, надати пріоритетності істотним аспектам здійснення наукового пошуку. Розглянемо їхній зміст у розрізі «тетрархії» (від грец. чотири владдя) за такими категоріями як **епістеми, концепти, пріоритети та ризики** дослідження, які, своєю чергою, ми представимо в тріадних вимірах.

Розгляд генези ідеї цілісної освіти особистості потребує ключових спрямовуючих векторів, які ми визначаємо як **епістему**. Із огляду на важливість міждисциплінарного статусу історії педагогіки, адже реконструкція педагогічних феноменів минулого потребує синтезу педагогічних, історичних, культурологічних, соціологічних, антропологічних знань, першою важливо означити **епістему методологічної дифузії та міждисциплінарного синтезу**. Такий підхід дозволить успішно залучити знання суміжних наук для розкриття змісту та динаміки розвитку ідеї цілісної освіти особистості в європейському ранньомодерному контексті, розглянути її значення для розвитку культури, суспільних інститутів, виховання та діяльності людини загалом. Стратегія методологічної дифузії дозволяє успішно залучити та синтезувати інструментарій історико-педагогічного, компаративного, антропологічного, діалектичного, соціокультурного, системно-структурного, парадигмального, аксіологічного, цивілізаційного, феноменологічного, прогностичного та інших методологічних підходів, інструментарій яких не лише сприятиме всебічному розкриттю змісту ідеї цілісної освіти, порівнянню її інтерпретацій в різних світоглядних системах, але й визначатиме ключові запитання, які ми ставимо для розкриття сутності ідеї цілісної освіти особистості, її розвитку в соціокультурних умовах раннього Нового часу.

Відтворення сутнісного гуманістичного змісту ідеї цілісної освіти особистості важливо здійснювати на різних рівнях пізнання, які ми визначаємо **епістемою континуальності емпіричних, раціональних та інтуїтивних структур формування історико-педагогічного знання**. Мова йде про необхідність методологічної орієнтації на пошук, опис і залучення усіх доступних першоджерел, які уможливлють всебічну та об'єктивну реконструкцію педагогічного феномену цілісної освіти особистості. Аналіз зібраного емпіричним шляхом джерельного й теоретичного матеріалу та проведення власне історико-педагогічного дослідження ґрунтується на використанні раціональних підходів та методів дослідження, залучення спеціального методичного кейсу, проведення історіографічного аналізу та представлення прогностичного виміру сучасних можливостей цілісної освіти особистості.

В умовах інноваційного методологічного пошуку, синтез емпіричного та раціонального інструментарію важливо поєднати з інтуїтивними дослідницькими практиками, адже феномен «наукової

інтуїції» містить широкі дослідницькі перспективи, особливо в контексті формулювання запитань до педагогічних явищ минулого та формулювання історичної гіпотези. Як зауважував сучасний методолог Нестор Гупан, гіпотеза, попри те, що історичне дослідження існує поза варіативністю, становить важливе значення, особливо для порівняльної історії педагогіки (Гупан, 2017, с. 112). «Наукова інтуїція» дозволяє завчасно «побачити» історичну результативність того чи того педагогічного феномену, а її ж можливості щодо «читання між рядків» історичних джерел – підтвердити висунуту гіпотезу, а відтак її реконструювати педагогічне минуле.

Особливе значення для історико-педагогічного дослідження становить раціональність викладу матеріалу, його зрозумілість та аргументованість, адже підтвердити або спростувати зроблені в історико-педагогічному пошуку висновки можливо лише раціональним шляхом (опрацювання історико-педагогічних джерел, розуміння історичного контексту, володіння методичним інструментарієм тощо). Історія педагогіки не є експериментальною наукою. Звісно, не потребує додаткової аргументації важливість підтвердження ефективності в сучасних умовах окремих педагогічних методів минулого. Водночас історія педагогіки ставить завдання визначати сутність, ефективність та значення педагогічних теорій і практик саме в ті історичні епохи, в яких вони функціонували. З огляду на це, окрему методологічну цінність становить ***епістема гносеологічної легітимації історико-педагогічного знання***, яка визначає факт визнання правильності, науковості та об'єктивності історико-педагогічного висвітлення змісту ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості, що обґрунтовується рівнем опрацювання історичних джерел, аргументованістю їхньої інтерпретації та логічністю зроблених висновків. Іншими словами, легітимізувати (визнати правильність) історико-педагогічного знання можливо рівнем раціональності та логічності такого наративу.

Важливе значення для висвітлення ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості становить низка виокремлених нами концептів, пріоритетів та ризиків. ***Концепт парадигмальності*** уважаємо спрямовуючим вектором дослідження генези ідеї цілісної освіти особистості у ранній Новий час, адже він дає змогу системно та всебічно розглянути внутрішню логіку її розвитку в досліджуваний період (Березівська, 2010, с. 39). Ключовим завданням постає

реконструювати тогочасну ідею цілісної освіти особистості в матриці педагогічної парадигми: 1) телеологічні (мета, завдання), аксіологічні, смислові засади тогочасних філософських учень щодо педагогічного ідеалу цілісної освіти особистості; 2) змістові та методичні аспекти реалізації ідеї цілісної освіти особистості в європейському освітньому просторі ранньомодерної доби; 3) організаційно-педагогічні засади втілення ідеї цілісної освіти особистості, практика реформування європейського освітнього простору в ранній Новий час; 4) реінтерпретація ранньомодерного уявлення про цілісну освіту особистості в інноваційному розвитку людського капіталу та удосконаленні сучасного освітнього простору.

Парадигмальне спрямування історико-педагогічного дослідження дозволить послідовно розглянути виховний ідеал цілісної освіти, виявити його культурні контексти та антропологічні смисли, окреслити особливості зародження ідеї цілісної освіти особистості в середньовічній духовно-моральній педагогічній системі та прослідкувати її розвиток ранньомодерних культурно-світоглядних вчень, сприятиме розгляду ідеї цілісної освіти під кутом зору її виховного та евристичного потенціалу, дозволить проаналізувати значення цілісної освіти для покращення тогочасного становища дітей і молоді, уможливить актуалізацію феномену дитинства та вивчення шляхів поширення шкільництва, напрямів та соціокультурного ефекту поступової інтеграції соціальних та освітніх послуг тощо. Такий концептуальний вектор суттєво збагатить цілісне вивчення досліджуваної проблеми, уможливить комплексність та системність історико-педагогічного пошуку. Синтезувати та представити цілісний історико-педагогічний наратив про ранньомодерну ідею цілісної освіти – ключова мета дослідження.

**Концепт компаративності** є наступним суттєвим орієнтиром проведення історико-педагогічного дослідження, адже дає змогу виявити особливості появи та сутність ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості, яка зростає в європейському соціокультурному просторі в складній та суперечливій боротьбі ренесансного, протестантського та католицького гуманізму. Важливо зіставити особливості педагогічного тлумачення універсальної та загальноєвропейської ідеї цілісної освіти особистості в різних філософських, світських та релігійних гуманістично-світоглядних системах раннього Нового часу. Інструменти історико-педагогічної

компаративістики дають методологічний ресурс для розгляду специфіки тлумачення виховного ідеалу цілісної освіти ренесансними мислителями, теологами Реформації та Католицької Реформи, філософами-раціоналістами, русько-українськими педагогами Київського, Острозького та Львівського центрів духовно-культурного життя. Більше того, історико-педагогічна компаративістика дає змогу ширше розглянути цивілізаційний поступ ідеї цілісної освіти особистості, прослідкувати її витоки та сучасні інтерпретації, зіставивши античну концепцію «καλοκάγαθία», ренесансну педагогічну систему «*pietas litterata*», модерну католицьку концепцію «*cura personalis*» та постмодерну освітню філософію «*holistic education*» (Басенко, 2022, с. 60).

**Концепт антропологізації**, вважаємо третім спрямовуючим вектором дослідження ренесансної ідеї цілісної освіти особистості. Такий підхід відіграє роль превентивного механізму та допомагає не «втратити» людину в загальному історико-педагогічному дискурсі. Важливо реконструювати погляди тогочасних педагогів та мислителів на пріоритети розвитку сторін особистості, адже ідеал цілісної освіти почасти мав значні акцентуації та модифікації, порівняно з його сучасним розумінням. Цінним буде розгляд ідеї цілісної освіти під кутом зору її гуманістичного потенціалу. Такий підхід виявляє необхідність історичного вивчення повсякденного життя тогочасних учнів та молоді, актуалізує аналіз становища вчителя та викладача, їхнього педагогічного та суспільного статусу, системи матеріального забезпечення та морального клімату тощо. Ключове завдання – відтворити гуманістичний потенціал та людинотворчий практичний ефект ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості, виявити її антропологічний смисл та планетарне значення.

Обґрунтовуючи зміст методологічного інструментарію науково-педагогічного вивчення змісту та динаміки розвитку ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості важливо звернути увагу на ті аспекти, які виявляють специфіку історичного дискурсу в історико-педагогічному дослідженні. Їх ми представимо в аналізі **трьох пріоритетів**.

**Пріоритет історичних першоджерел.** Із огляду на хронологічні межі дослідження розвитку ренесансної ідеї цілісної освіти особистості (*нижня межа* – кінець XV століття – початок раннього Нового часу, розвиток педагогічної думки європейського Відродження; *верхня межа* – середина XVII століття – завершення епохи раннього Нового часу, піднесення розвитку ідеї цілісної освіти особистості, її впровадження в

освітню практику європейських країн), основою для розв'язання його завдань є опрацювання, аналіз, інтерпретація історичних першоджерел – філософсько-педагогічних трактатів, духовно-релігійних творів, епістолярної спадщини ренесансних мислителів, теологічних, біографічних, дидактичних та інших першоджерел, які є пам'ятками європейського освітнього простору досліджуваної доби.

Орієнтація на принцип джерелознавчої автопсії детермінує базування наукової студії на історичних та історико-педагогічних першоджерелах та вимагає безпосереднє опрацювання дослідником автентичних текстів історичних документів і трактатів, їхню «внутрішню» та «зовнішню критику» з метою розпізнавання смислів та ідей педагогічного мислення тогочасних філософів, релігійних діячів, педагогів. Робота з історичним джерелом є вагомим інструментом об'єктивної та всебічної реконструкції досліджуваної проблеми. Як зазначала сучасна вчена Наталя Яковенко, історичне джерело важливо «розговорити» ставлячи до нього перелік запитань, відповіді на які відкриють шлях до правдивої історії (Яковенко, 2007, с. 306). Історикиня продовжувала: «Лише в процесі дослідження, йдучи за джерелом і ніби вичікуючи, куди воно приведе, ми починаємо бачити, як виокремлюються смислові гнізда, як вони самі напрошуються на систематизацію, як структуруються за сукупністю певних ознак» (Яковенко, 2017, с. 9).

**Пріоритет історичного контексту.** Історико-педагогічне вивчення розвитку ідеї цілісної освіти особистості потребує такого наукового відтворення, яке б дало відповіді на низку ключових запитань: «чому з'явилася педагогічна ідея цілісної освіти та за яких умов вона розвивалася?»; «що сприяло і що перешкоджало розвитку та впровадженню в практику ідеї цілісної освіти особистості?»; «яким був рівень поширення в європейському освітньому середовищі ідеї цілісної освіти особистості?»; «які були інтерпретації ідеї цілісної освіти особистості?» тощо. Відповіді на ці та інші запитання можливі за умов розгляду предмета дослідження в широкому історичному контексті. Це створить умови для вивчення політичних, суспільних, соціально-економічних, духовно-релігійних, інтелектуальних, національних та інших обставин життя тогочасних європейців, сприятиме аналізу причин, динаміки та цивілізаційного значення поширення ідеї цілісної освіти особистості. Такий підхід зорієнтує дослідницький вектор на аналіз умов, особливостей, тенденцій, закономірностей, суперечностей

розвитку ренесансної педагогічної думки, допоможе визначити критерії для періодизації її розвитку тощо.

**Пріоритет історичної інтерпретації.** Відомо, що місія та завдання відтворення історичного минулого покладено на вчених-істориків. Педагогічне минуле не є виключенням, а його педагогічні ідеї, факти, явища та процеси стають предметом історії педагогіки. Погоджуємося із думкою про те, що «кожна історія є донькою свого часу». Більше того, досить переконливо звучить й теза: «немає історії, є історики» (Яковенко, 2007, с. 9). З огляду на це, важливого значення набуває вибір такої методологічної основи, яка б дала змогу вченому об'єктивно, критично, системно та всебічно розглянути досліджувану проблему, виявити її історичний та педагогічний контексти. Завдання та відповідальність інтерпретації як першоджерел, так й власне репрезентованих педагогічних ідей вимагає системного залучення різних методологічних підходів, як суто історичних (формаційний, цивілізаційний тощо), так й загальнонаукових (діалектичний, системний, аксіологічний, соціокультурний тощо) та спеціальних (педагогічна компаративістика, гуманістичний підхід тощо).

Окреме значення у цьому контексті важливо приділити історіографії досліджуваної проблеми, опрацюванню попереднього історико-педагогічного дискурсу. Згадуваний вже Нестор Гупан підкреслював, що в сучасних дослідженнях рідко можна побачити історіографічну складову, яка становить винятково важливе значення та повинна бути невід'ємним складником історико-педагогічних розвідок (Гупан, 2017, с. 114). Особливо такий дискурс важливий для вивчення педагогічного минулого, яке історично було досить суперечливим та складним для сучасної інтерпретації та історичних оцінок. Цінним є співставлення поглядів істориків педагогіки, проведення умовного «діалогу» та «дискусії» між існуючими в науковому дискурсі думками, поглядами та оцінками.

Здійснюючи реконструкцію ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості виникає й низка методологічних ризиків, яким важливо розробити відповідні запобіжники. Насамперед очевидним є **ризик осучаснення педагогічних явищ минулого**. Відомо, що історія педагогіки досліджує унікальні та неповторні феномени, поява і розвиток яких були можливими в певних історичних умовах та відповідному соціокультурному контексті. Відтак здійснюючи історико-педагогічну реконструкцію ідеї цілісної освіти особистості важливо

дотриматися принципів історизму, об'єктивності, запобігти перенасиченню історико-педагогічного наративу інноваційними дефініціями. Звісно, питання, які сучасний дослідник ставить до історії детерміновані нинішніми викликами та вимогами часу. Водночас важливо оминати ризик осучаснення ідей та освітніх практик минулого, а оцінки та інтерпретацію тогочасних педагогічних феноменів слід здійснювати з урахуванням історико-цивілізаційного контексту.

Сучасні актуалітети вивчення ґенези ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості ставлять завдання її творчої інтерпретації в інноваційному освітньому просторі. Тому в проведенні історико-педагогічного дослідження існує **ризик механічної екстраполяції педагогічних феноменів минулого на сучасну освітню практику**. Мова йде про недобросовісне «вмонтування» педагогічних методів минулого в сучасну освітньо-педагогічну діяльність. Не викликає сумніву актуальність ідеї цілісної освіти особистості в сучасному навчанні та вихованні дітей і молоді. Водночас важливо розрізнити зміст та методи реалізації ідеї цілісної освіти в епоху раннього Нового часу та потенціал тогочасних педагогічних технологій в удосконаленні сучасного освітнього середовища. Цінним є конкретизувати шляхи впровадження історичного досвіду цілісної освіти в сучасному педагогічному середовищі.

У вивченні ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості окрему увагу важливо приділити принципам всебічності та системності дослідження, необхідно запобігти однобічному висвітленню та однобічним оцінкам історико-педагогічної проблематики. Відтак третім уважаємо **ризик «ідолів»**, який ми розглядаємо з двох сторін: як ідол ідеалізації або ідол критицизму, адже ці дві крайнощі становлять однакову небезпеку для науковою реконструкції педагогічних феноменів минулого. Важливо, щоб ідею цілісної освіти та її реалізацію в різних ранньомодерних культурно-світоглядних системах було розглянуто всебічно, з урахуванням позитивних і негативних аспектів, адже інтерпретація її окремих складників в різних тогочасних освітніх практиках була досить різною, а тому суперечливою з точки зору історичних оцінок.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Уважаємо, що запропонований «дизайн» дослідницького інструментарію, зокрема окреслені концептуально-епістемологічні інтенції відіграють роль спрямовуючого вектору для здійснення

історико-педагогічної реконструкції ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості. Окреслені епістеми (методологічної дифузії та міждисциплінарного синтезу; континуальності емпіричних, раціональних та інтуїтивних структур; гносеологічної легітимації історико-педагогічного знання) дають змогу сфокусувати інструментарій наукового пошуку з урахуванням проблематики дослідження. Виокремлені концепти (парадигмальності; компаративності; антропологізації) сприяють всебічному та системному розглядові ідеї цілісної освіти особистості, дають змогу виявити її гуманістичну природу та людинотворчий зміст. Проаналізовані пріоритети епістемології дослідження (історичних першоджерел; історичного контексту; історичної інтерпретації) допомагають побудувати дослідницький процес на історично коректних та правильних фактах, сприяють їхній науково правильній інтерпретації. Названі методологічні ризики (осучаснення педагогічних явищ минулого; механічної екстраполяції педагогічних феноменів минулого на сучасну освітню практику; ризик «ідолів») дають змогу оминати вказані небезпеки, які унеможливають як об'єктивне вивчення минулого, так й не дозволяють виконати прогностичну функцію історії педагогіки, завдання якої проєктувати сучасні траєкторії розвитку освіти і виховання, враховуючи накопичений досвід та педагогічні традиції.

Окрім аналізу концептуально-епістемологічних засад дослідження, важливо здійснити продовження огляду дослідницького інструментарію історико-педагогічної реконструкції ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості в контексті аналізу теоретико-методологічних підходів і дослідницьких методів, що й стане предметом нашої наступної студії.

### ЛІТЕРАТУРА

- Сухомлинська, О. (2005). Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*, 4, 43–47. (Sukhomlynska, O. (2005). Historical-pedagogical research and its "surroundings". *Way of Education*, 4, 43–47).
- Гупан, Н. (2017). Історія педагогіки: питання кризи і розвитку. *Український педагогічний журнал*, 1, 110–115. (Hupan, N. (2017). History of pedagogy: issues of crisis and development. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 110–115).
- Березівська, Л. (2010). Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*, 1, 37–42. (Basic principles of historical and pedagogical research: theory and methodology. *Way of Education*, 1, 37–42).
- Басенко, Р. (2022). Від античної "καλοκάγαθία" та ренесансної "pietas litterata" до постмодерної "holistic education": генеза ідеї цілісної освіти особистості. *Естетика і етика педагогічної дії*, 26, 58–71. (Basenko, R. (2022). From ancient "καλοκάγαθία" and Renaissance "pietas litterata" to postmodern

“holistic education”: the genesis of the idea of holistic education of the individual. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 26, 58–71).

Яковенко, Н. (2007). Вступ до історії. Київ : Критика, 376. (Yakovenko, N. (2007). *Introduction to history*. Kyiv: Krytyka, 376).

Яковенко, Н. (2017). У пошуках Нового неба: Життя і тексти Йоаникія Галятівського. Київ : Лаурус; Критика, 704. (Yakovenko, N. (2017). *In Search of the New Sky: Life and Texts of Yoanikiy Galyatovskiy*. Kyiv: Laurus; Critique, 704).

### SUMMARY

**Basenko Ruslan.** Historical and pedagogical reconstruction of the early modern idea of holistic education of personality: conceptual and epistemological intentions of the study.

*The article is devoted to the analysis of the epistemological foundations of the historical and pedagogical study of the development of the idea of a holistic education of the individual in the European worldview systems of the early modern period. The author's vision of the research tools for the formation of historical and pedagogical knowledge is proposed, presented according to four conceptual and epistemological intentions: epistemes, concepts, priorities and risks. The author's definition of the concept of "conceptual and epistemological intentions of historical and pedagogical research" is given, which is considered as a system of methodological values, attitudes, priorities and scientific and ideological visions that allow for historical and pedagogical research, the result of which is a legitimized historical and pedagogical research.*

*The epistemes of the study are identified and analyzed, in particular, methodological diffusion and interdisciplinary synthesis; continuity of empirical, rational and intuitive structures of the formation of historical and pedagogical knowledge; gnoseological legitimation of historical and pedagogical discourse The heuristic possibilities of the concepts of paradigmality; comparability; anthropologization are named and outlined, contributing to a comprehensive and systemic consideration of the idea of holistic education of the individual, allowing us to identify its humanistic nature and human-creative content. The priorities of the epistemology of the study are analyzed: historical primary sources; historical context; historical interpretation, which allow us to build the research process on historically correct and correct facts, contribute to their scientifically correct interpretation. Methodological risks are named, in particular, the modernization of pedagogical phenomena of the past; mechanical extrapolation of pedagogical phenomena of the past to modern educational practice; the risk of "idols". Conclusions are made on the implementation of the proposed epistemology in the study of the early modern idea of holistic education of the individual.*

**Key words:** *holistic education, historical and pedagogical discourse, epistemology of the history of pedagogy, methodology, conceptual and epistemological intentions, early modern times.*