



**Леонід Ваховський** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна.

**Коло наукових інтересів:** філософія освіти, історія освіти і педагогічної думки, методологія історико-педагогічного дослідження, порівняльна педагогіка.



vakhovsky81@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

УДК 37.013.74

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-96-103>

## ПІЗНАВАЛЬНА ПРОЦЕДУРА ПОЯСНЕННЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

**Анотація.** У статті розкрито сутність та методологічний потенціал пояснення як пізнавальної процедури, яка передбачає виявлення внутрішньої природи досліджуваного явища та уведення його в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії. Акцент зроблено на тому, що пояснення забезпечує розуміння історико-педагогічних явищ і процесів. Розглянуто основні види пояснення, які застосовуються в історико-педагогічних дослідженнях (каузальне, телеологічне, номотетичне, ідіографічне), показано епістемологічні можливості та обмеженість кожного з них. Окреслено шляхи подолання односторонності каузального пояснення, що ґрунтується на монокаузальності: здійснення класифікації причин, встановлення характеру причинних зв'язків і відносин та комбінації причин, що викликала варіант подій, який став реальністю; доповнення каузального пояснення телеологічним, яке спирається на цільові аспекти діяльності людей в минулому. Виявлено особливості використання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. Розкрито епістемологічні можливості дедуктивно-номологічного пояснення, направлено на виявлення закономірностей і тенденцій розвитку досліджуваного явища у визначених хронологічних межах. Встановлено потенціал ідіографічного пояснення, яке орієнтоване на аналіз одиничного і пошук деяких ситуативних закономірностей – не випадкових зв'язків між причинами й наслідками, що позбавлені атрибуту повторюваності. Доведено необхідність поєднання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення в історико-педагогічному дослідженні, які повинні здійснюватись з урахуванням конкретних дослідницьких завдань.

**Ключові слова:** пояснення, історико-педагогічне дослідження, каузальне пояснення, телеологічне пояснення, номотетичне пояснення, ідіографічне пояснення.

**Постановка проблеми.** Не буде перебільшенням стверджувати, що сучасна історико-педагогічна наука знаходиться в кризовому стані, симптомом якого є незатребуваність результатів досліджень з історії освіти і педагогічної думки, оскільки вони не мають безпосередньої практичної значимості і не сприяють розв'язанню актуальних проблем теорії й практики освіти. Як

наслідок, втрачається престиж і цінність історії педагогіки як навчальної дисципліни, про що свідчить зменшення обсягу навчального часу, відведеного на її вивчення в педагогічних закладах освіти України.

На складнощі в здійсненні історико-педагогічних досліджень та функціонуванні історії освіти як академічної дисципліни звертають увагу не лише українські, а й європейські вчені. Зокрема Б. Кудлачова (B. Kudlasova), стверджує, що сьогодні спостерігається маргіналізація досліджень з історії освіти, а навчальні курси історико-освітнього характеру не часто наявні в навчальних програмах на факультетах освіти та факультетах мистецтв словацьких університетів, де навчаються потенційні викладачі та педагоги (Kudláčová, 2016, с. 112). І. Албулеску (I. Albulescu) дійшов висновку, що в сучасній педагогіці існує монополія експериментальної науки й спостерігається недооцінка досліджень з історії освіти й педагогічної думки, які знаходяться на периферії наукового пошуку (Albulescu, 2018, с. 185). Р. Лоу (R. Lowe) взагалі висловив сумніви щодо необхідності існування такої академічної дисципліни, як історія освіти (Lowe, 2002, с. 491–504).

На нашу думку, кризова ситуація в історико-педагогічній науці зумовлюється двома причинами. По-перше, дослідницька проблематика в історії педагогіки багато в чому виявилася вичерпаною, а регіональні історико-педагогічні дослідження, кількість яких зростає, є переважно описовими й тривіальними і тому не спроможними здійснити відчутний вплив на розвиток науки. По-друге, недостатнім є методологічне забезпечення досліджень з історії освіти і педагогічної думки. Як ми вже підкреслювали, методологічні питання історії педагогіки розробляються фрагментарно, без огляду на зміни в стандартах науковості, формування нового типу раціональності. У дисертаційних історико-педагогічних роботах визначення методологічних засад нерідко здійснюється формально і виглядає як дотримання своєї паритурі наукового тексту (Вавховський, 2018, с. 76–77).

Аналіз останніх досліджень. Традиційно в публікаціях вітчизняних дослідників, присвячених методологічній проблематиці (О. Адаменко, А. Вихруц, Н. Дічек, Т. Завгородня, Є. Коваленко, Н. Гупан, Е. Панасенко, Н. Сейко, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, Є. Хриков та ін.), розглядається загальна методологічна ситуація в історико-педагогічній науці, розкривається сутність сучасних методологічних підходів та принципів, що забезпечують нове бачення тенденцій розвитку історико-педагогічних явищ. Звертається увага на те, що однією з причин кризових явищ в історико-педагогічних дослідженнях є незначна кількість праць з методології, без оновлення якої неможливо розвивати науку (Гупан, 2017, с. 111).

Однак поза увагою вчених залишаються питання, пов'язані з використанням в історико-педагогічному дослідженні базових когнітивних процедур, які, безперечно, мають значний методологічний потенціал. Важливу роль у дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки відіграє пізнавальна процедура пояснення, яка направлена на забезпечення більш глибокого й адекватного розуміння історико-педагогічних фактів та встановлення зав'язків між ними.

**Мета статті** – виявити сутність пояснення як певної послідовності дій, розглянути основні види пояснення в історико-педагогічних дослідженнях, розкрити їх методологічне значення.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано комплекс дослідницьких теоретичних методів: абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж характеризувати процедуру пояснення зробимо деякі попередні зауваження. Однією з найбільш поширених вад, що притаманна сучасним історико-педагогічним роботам, є їх описовий характер. Опис історико-педагогічних фактів, безумовно, є важливим завданням дослідження, оскільки дає можливість відповісти на запитання «що і коли відбувалося в минулому?». Однак описовість призводить переважно до нескінченного накопичення розрізної, внутрішньої не пов'язаної історико-педагогічної інформації, яка, часто, стосується другорядних педагогічних явищ і має обмежене теоретичне й практичне значення. Подолання означеного недоліку неможливе без зміщення акценту з фактологічних на смислові аспекти історико-педагогічних процесів, тобто переміщення уваги з описовості на аналітичність

досліджень з історії освіти і педагогічної думки. Це дозволить підсилити евристичний потенціал історико-педагогічної науки, актуалізувати її статус як важливої теоретичної дисципліни.

Одним із найбільш ефективних методологічних інструментів підсилення критичної аналітичності історико-педагогічних досліджень є пізнавальна процедура пояснення, застосування якої повинне бути цілеспрямованим, усвідомленим і відповідати певним вимогам.

У зв'язку з цим доречно концептуалізувати пояснення, розкрити його сутність, призначення та методологічний потенціал.

У науковій літературі існує багато визначень поняття «пояснення», яке трактується як «метод», «універсальна операція мислення», «функція наукового пізнання», «пізнавальна процедура», відзначаються особливості його застосування в природничих і соціально-гуманітарних науках.

У філософії науки під поясненням розуміють розкриття суті досліджуваного об'єкта, що здійснюється за допомогою осягнення закону, якому підпорядковується цей об'єкт, або шляхом встановлення тих зв'язків і відносин, які визначають його істотні риси (Ханстантинов, 2017, с. 36). Підкреслюється, що пояснення є включення знань про об'єкт (того, що підлягає поясненню) у більш широкий контекст знання.

Як бачимо, процедура пояснення передбачає вирішення щонайменше двох завдань: 1) виявлення сутності, внутрішньої природи досліджуваного явища; 2) включення досліджуваного явища в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії.

Якщо поширити означені характеристики пояснення на історичне, у тому числі й історико-педагогічне пізнання, то можна зробити висновок, що його призначення полягає у відповіді на такі запитання: якою є сутність історичних явищ певного кластера (фрагмента історичної дійсності); який зв'язок існує між історичними явищами цього кластера; чи є загальне в історичних явищах досліджуваного кластера; яким є зв'язок між історичними явищами досліджуваного кластера з історичними явищами інших кластерів.

Говорячи про пояснення в історичному пізнанні, українські і зарубіжні дослідники стверджують, що ця процедура направлена, перш за все, на забезпечення розуміння досліджуваного явища й формується як відповідь на запитання «чому?». Так, М. Бакаєв констатує зв'язок між поясненням та розумінням в історичному пізнанні (Бакаєв, 2021, с. 3-9). Відомий філософ і логік Г. Х. Врігт (G. H. Wright) поєднував пояснення та розуміння в історії та соціальних науках (Wright, 1971). А. Т. Раджі (A. T. Raji) також дійшов висновку, що історичне пояснення є основою розуміння історії (Raji, 2019). На думку Н. Жардіна (N. Jardine), взаємодія історичної інтерпретації та історичного пояснення забезпечує більш глибоке розуміння історії (Jardine et al., 2000, с. 259–273).

На використанні пояснення в історії освіти наполягав І. Албулеску. Історія освіти, вважав він, повинна не просто зібрати та описати історико-педагогічні факти, а й пояснити їх, тобто знайти ідеї та смисли, які можуть формувати сьогодення та майбутнє сфери освіти. Тільки використовуючи процедуру пояснення, ця наукова галузь може стати джерелом натхнення для реформаторів сучасної та майбутньої освіти, сприяючи тим самим розвитку педагогічних наук (Albulescu, 2018, с. 187).

Варто підкреслити, що науковці наголошують на аналітичному характері історичного пояснення, оскільки воно стосується не лише того, що сталося, але й того, чому це сталося, показує важливість та значущість подій минулого, розкриває зв'язки між ними. Вчені одноставні в тому, що в історичному пізнанні застосовуються різні види або моделі пояснення.

У вітчизняних дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки, безумовно, робляться спроби пояснити історико-педагогічні явища і факти. Однак це здійснюється, як правило, стихійно, неусвідомлено й інтуїтивно з позицій так званого «здорового глузду». Про це певною мірою свідчить відсутність пояснення серед методів, які заявляють автори в історико-педагогічних дисертаційних роботах. Як наслідок, пояснення значною мірою втрачає свої епістемологічні можливості, виглядає суб'єктивним, поверховим, тривіальним і не дозволяє віднайти в історико-педагогічних процесах смисли, які б стали основою для вдосконалення сучасної педагогічної теорії та практики.

Як уже зазначалось, у сучасній епістемології існують різні уявлення про характер, методологічне значення, види та моделі пояснення в історичному дослідженні. Ми зупинимось на декількох видах, коректне використання яких у наукових розвідках з історії освіти та педагогічної думки, на наш погляд, значно підсилить достовірність отриманих результатів та обґрунтованість наукових узагальнень і висновків.

Найчастіше в історико-педагогічних дослідженнях використовується так зване каузальне пояснення, яке є завершальним етапом каузального аналізу (Vakhovskyi, Ivchenko, & Sechka, 2022, с. 256). Воно має на меті виявлення причин виникнення та еволюції різних педагогічних явищ.

Як правило, дослідники намагаються з'ясувати «справжні» причини, що зумовили зміни в теорії та практиці освіти в різні історичні періоди і вважають, що саме встановлення однозначного причинно-наслідкового зв'язку забезпечить об'єктивність оцінок, висновків, інтерпретацій та дозволить створити правдиву, істинно наукову історію освіти та педагогічної думки. Інакше кажучи, у дослідницькій практиці використовується переважно спрощений варіант каузального пояснення, в основу якого покладено монокаузальність, тобто пошук єдиного набору «справжніх» причин і чинників, які з необхідністю породжували певні події та явища. Однак виявляється, що кожен дослідник пропонує свою сукупність причин, передумов, чинників (часто протилежних і несумісних), які зумовлюють розвиток одного і того ж історичного явища. Не випадково останнім часом поширюється думка про кризу каузальності, оскільки з історичного опису принципово неможливо усунути вільну волю суб'єкта історичного процесу. Саме з цієї причини виключно детерміністський опис історичного процесу неможливий.

Можна погодитись з французьким істориком Марком Блоком (Bloch M.), який називав детермінізм «загальним законом мислення», «інстинктивною потребою нашого розуму», і вважав, що з-під його влади історикам навряд чи вдасться вийти (Bloch, 2015, с. 102). З іншого боку, видатний учений застерігав від «забобонного схилення перед єдиною причиною» (в історії це надто часто прихована форма пошуків винного) і підкреслював, що монізм у встановленні причини заважає історичному поясненню. Детермінація в історії, на його думку, виявляється складною, непрозорою та часто заплутаною (Bloch, 2015, с. 104).

Як же подолати обмеженість каузального пояснення, що ґрунтується на монокаузальності?

По-перше, потрібно мати на увазі, що причинність – багатовимірне та складне явище, у складі якого є як функціональні зв'язки, коли вплив причинних факторів веде до прогнозованих результатів, так і стохастичні зв'язки, коли результат впливу факторів може бути різним, у тому числі й мало очікуваним. Зважаючи на вищезазначене, варто здійснити класифікацію причин, поділивши їх, насамперед, на зовнішні й внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні. При цьому слід пам'ятати, що треба не лише виявити передумови, умови, чинники, а й встановити характер причинних зав'язків і відносин, а також комбінацію причин, що склалася і викликала варіант подій, який став реальністю.

По-друге, враховуючи те, що пояснення як когнітивна процедура, повинне забезпечити розуміння історико-педагогічних явищ та процесів, необхідно каузальне пояснення доповнити телеологічним.

З цього приводу Г. Х. Врігт зазначав, що пошук причин певної події здійснюється, зазвичай, шляхом руху в часі від сьогодення до минулого. Як наслідок, каузальне пояснення вказує переважно на минуле та його типовою мовною конструкцією є: «це сталося тому, що сталося те». У такому варіанті пояснення встановлюються номічні (закономірні) зв'язки між фактором-причиною та фактором-наслідком.

Проте каузальний аналіз, на думку Г. Х. Врігта, треба проводити не лише від наявного стану системи до її минулого, але й від наявного стану системи до майбутнього її стану, тобто треба здійснити не тільки пошук причин існуючих наслідків, а й пошук наслідків наявних причин.

Саме тому, вважав Г. Х. Врігт, каузальне пояснення, яке зазвичай вказує на минуле, протиставляється телеологічному поясненню, яке, навпаки, вказує на майбутнє і відповідає на запитання «навіщо?», використовуючи іншу типову мовну конструкцію: «це сталося для того, щоб

сталося те». При цьому каузальність та каузальний аналіз створюють ефект пояснення, а телеологія та телеологічний аналіз – ефект розуміння (Wright, 1971, с.116–117).

Телеологічне пояснення, як і каузальне, є складною й неоднозначною процедурою. Воно не може враховувати лише інтенції (наміри, задуманий план дій) та когнітивні установки людей, які приймають рішення, тобто визначають «для чого?». Не варто ігнорувати той факт, що у людей, які втілюють ці рішення в життя, можуть бути інші наміри й плани. Але вони змушені діяти певним чином, оскільки до них застосовано різні форми зовнішнього примусу, або ж вони зважають на певні безособистісні норми й правила. Саме цим пояснюється ситуація, коли «добрі наміри» людей не співпадають з отриманими результатами.

Можна погодитись з думкою Г. Х. Врігта про те, що телеологічний аналіз і телеологічне пояснення повинне бути своєрідним продовженням каузального дослідження. Тільки в цьому випадку можна забезпечити глибоке розуміння минулого, віднайти в ньому важливі ідеї та смисли. Наприклад, поєднання каузального й телеологічного пояснення було б доречним при історико-педагогічному аналізі освітніх реформ, які останнім часом стали перманентними. При здійсненні такого аналізу важливо звертати увагу не лише на соціальний контекст, причини, чинники, які зумовили запровадження тих чи інших реформ в освіті, а й на те, заради чого вони проводились. Відповіді на запитання «чому?» й «для чого?» дають можливість зрозуміти сутність реформаторських заходів, з'ясувати їх ефективність та надати адекватну оцінку, зробити зважені й обґрунтовані висновки, які стануть основою для подальшої роботи.

Досить розповсюдженими у сучасних історико-педагогічних дослідженнях є номотетичний та ідіографічний підходи до пояснення.

Термін «номотетика» (від д. грец. «номос» – закон, закономірність) у науковий обіг ввів відомий німецький філософ Вільгельм Віндельбанд (1848–1915), який застосовував номотетичний підхід до накопичення знань. Цей підхід передбачає розкриття правил і загальних законів явища, що досліджується, акцентує увагу на спільних, повторюваних характеристиках (Номотетичний підхід, 2023). Використання номотетичного підходу в педагогічних дослідженнях, як зазначають М. Лещенко та Н. Сулаєва, дає можливість відкрити закономірності, які керують освітньою реальністю, що дає змогу формулювати прогнози щодо перебігу явищ у освітній галузі (Лещенко, Сулаєва, 2013, с. 20).

У наукових студіях з історії освіти і педагогічної думки на теоретичному рівні переважає саме номотетичний підхід, який передбачає пояснення в межах загальних законів, теорій або ж обраних методологій. Результатом такого дедуктивно-номологічного пояснення є, як правило, виявлення закономірностей і тенденцій розвитку досліджуваного явища у визначених хронологічних межах. Номотетичне пояснення активно використовується в регіональних історико-педагогічних дослідженнях, автори яких намагаються показати, як проявляються загальні закономірності й тенденції розвитку освіти в тому чи іншому регіоні.

Зауважимо, що в багатьох проблемних історико-педагогічних роботах робиться спроба узагальнень у вигляді виявлених тенденцій і закономірностей розвитку не дедуктивно (з огляду на вже виявлені загальні закономірності розвитку освіти в той чи інший історичний період, історичні теорії, певні методолгічні позиції), а індуктивно – шляхом аналізу лише зібраних історико-педагогічних фактів. Як наслідок, історико-педагогічна наука накопичує величезну кількість тенденцій, закономірностей розвитку освіти й педагогічної думки в той чи інший період, які, часто, є неспівставними, суперечливими й еkleктичними. Інакше кажучи, виникає ситуація, коли кожне досліджуване педагогічне явище в певний історичний період має свої, тільки йому притаманні закономірності й тенденції розвитку.

Наявність такого парадоксу пояснюється тим, що в історико-педагогічних дослідженнях неможливо обмежитись використанням лише номотетичного підходу до пояснення, як це спостерігається в природничих науках. З цього приводу В. Віндельбанд зауважував, що історія – це наука, яка відображає унікальний, неповторний та індивідуальний характер реальності, і закликав розуміти відмінність між «номотетичним методом» природничих наук та «ідіографічним методом»

історичних дисциплін (Kinzel, 2020). Ідіографічний підхід – це принцип аналізу історії як низки індивідуальних явищ. Він спирається на розуміння метафізичного протиставлення завжди неповторного, неординарного одиничного загальному й сприймається як спростування методології номотетичного позитивізму (Ідіографічний метод, 2007, с. 405).

Історико-педагогічна наука також має справу з унікальними об'єктами, а історико-педагогічний процес є креативним процесом, який жорстко не детермінується. Тому поряд з номотетичним підходом в історико-педагогічних дослідженнях використовується ідіографічний підхід до пояснення.

Ідіографічне пояснення, на відміну від номотетичного орієнтоване не на пошук загального, а на аналіз одиничного й одноразового й відшукує не закони, а деякі ситуативні закономірності, тобто не випадкові зв'язки між причинами й наслідками, що позбавлені атрибуту повторюваності.

Використання лише номотетичного або лише ідіографічного пояснення є крайнощами, які починаються на достовірності отриманих наукових результатів. У першому випадку, отримане наукове знання лише підтверджує вже існуючі закони, теорії, у другому – відбувається нагромування ситуативних, неповторюваних закономірностей, тенденцій, які лежать «мертвим вантажем», не знаходячи свого місця в системі історико-педагогічного знання, а, значить, не сприяють забезпеченню розуміння минулого, віднаходженню в ньому ідей і смислів. Очевидно, що оптимальним є поєднання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення в історико-педагогічному дослідженні, яке повинне здійснюватися з урахуванням конкретних дослідницьких завдань.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** Пізнавальна процедура пояснення забезпечує розуміння історико-педагогічних процесів за рахунок виявлення внутрішньої природи досліджуваного явища та уведення його в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії. Її застосування в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки повинне бути усвідомленим та цілеспрямованим. Важливим є використання різних видів пояснення та врахування їх сильних і слабких сторін. Доповнення каузального пояснення телеологічним та поєднання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення дозволить максимально забезпечити об'єктивність та достовірність отриманих результатів.

#### Використані джерела

- Бакаєв, М. Ю. (2021). Пояснення та розуміння як методи історичного і біографічного пізнання. Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство, 8, 3–9. <https://doi.org/10.18523/2617-1678.2021.8.3-9><https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/21685>
- Ваховський, Л. Ц. (2018). Методологічний потенціал інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні. Освіта та педагогічна наука, 1 (168), 76–84. [http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018\\_No1\(168\).pdf](http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018_No1(168).pdf)
- Гупан, Н. (2017). Історія педагогіки: питання кризи і розвитку. Український Педагогічний журнал, 1, 110–115. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/524>
- Ідіографічний метод (2007). Літературознавча енциклопедія : у 2 т. авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 1, 405. [https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv\\_Yurii/Literaturoznavcha\\_entsyklopediia\\_U\\_dvokh\\_tomakh\\_T\\_2/](https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv_Yurii/Literaturoznavcha_entsyklopediia_U_dvokh_tomakh_T_2/)
- Лещенко, М. П., Сулаєва, Н. В. (2013). Особистісно-орієнтовані дослідження педагогічної реальності: методологія, досвід, перспективи. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2(2), 15–41. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2013_2_4)
- Савчук, І. Г. (2023). Номотетичний підхід. Словник суспільної географії. <https://geohub.org.ua/node/4403>
- Ханстантинов, В. О. (2017). Філософія науки: курс лекцій. Миколаїв: МНАУ. [https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya\\_nauky\\_kurs\\_lectsiy.pdf](https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya_nauky_kurs_lectsiy.pdf)
- Albulescu, I. (2018). The Historical Method in Educational Research. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 2, 185–190. <https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2018/08/W1828185190.pdf>
- Bloch, M. (2015). The Historian's Craft, Manchester University Press, Manchester. [https://www.google.de/books/edition/The\\_Historian\\_s\\_Craft/YZdCcT\\_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.de/books/edition/The_Historian_s_Craft/YZdCcT_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover)

- Kinzel, K. (2020). Wilhelm Windelband. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-windelband/>
- Kudláčová, B. (2016). History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context. *Espacio, Tiempo y Educació*, 3(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.7>
- Lowe, Roy. (2002). Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*, 31, 6, 491–504. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600210167055>
- Jardine, N. et al. (2000). *The Scenes of Inquiry: On the Reality of Questions in the Sciences*. Oxford Academic Books, 259–273. <https://academic.oup.com/book/2540/chapter-abstract/142856082?redirectedFrom=fulltext&login=false>
- Raji, A. T. (2019). *Explaining History. How History offers Explanations and establishes Causation*. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/506968>
- Vakhovskiy, L. ., Ivchenko, T., & Sechka, S. (2022). A Casual Analysis in Research on History of Education. *Journal of Education Culture and Society*, 13(2), 253–262. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.2.253.262>
- Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*. Copyright. [https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+\(1971\).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.t.&ots=XWMRK075XV&sig=CDj2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+(1971).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.t.&ots=XWMRK075XV&sig=CDj2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false)

### References

- Bakaiev, M. Yu. (2021). Poiasennia ta rozuminnia yak metody istorychnoho i biohrafichnoho piznannia. *Naukovi zapysky NaUKMA. Filosofii ta relihiieznavstvo*, 8, 3–9. <https://doi.org/10.18523/2617-1678.2021.8.3-9https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/21685>. (in Ukrainian).
- Vakhovskiy, L. Ts. (2018). Metodolohichniy potentsial interpretatsii v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 1 (168), 76–84. [http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018\\_No1\(168\).pdf](http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018_No1(168).pdf). (in Ukrainian).
- Hupan, N. (2017). Istoriiia pedahohiky: pytannia kryzy i rozvytku. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 1, 110–115. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/524>. (in Ukrainian).
- Idiohrafichnyi metod (2007). *Literaturoznavcha entsyklopediia* : u 2 t. avt.-uklad. Yu. I. Kovaliv. Kyiv : VTS «Akademii», 1, 405. [https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv\\_Yurii/Literaturoznavcha\\_entsyklopediia\\_U\\_dvokh\\_tomakh\\_T\\_2/](https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv_Yurii/Literaturoznavcha_entsyklopediia_U_dvokh_tomakh_T_2/). (in Ukrainian).
- Leshchenko, M. P., Sulaieva, N. V. (2013). Osobystisno-orientovani doslidzhennia pedahohichnoi realnosti: metodolohiia, dosvid, perspektyvy. *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia*, 2(2), 15–41. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2013_2_4). (in Ukrainian).
- Savchuk, I. H. (2023). Nomotetychnyi pidkhid. *Slovnynk suspilnoi heohrafi*. <https://geohub.org.ua/node/4403>. (in Ukrainian).
- Khanstantynov, V. O. (2017). *Filosofii nauky: kurs lektsii*. Mykolaiv: MNAU. [https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya\\_nauky\\_kurs\\_lektsiy.pdf](https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya_nauky_kurs_lektsiy.pdf). (in Ukrainian).
- Albulescu, I. (2018). The Historical Method in Educational Research. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 2, 185–190. <https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2018/08/W1828185190.pdf>. (in English).
- Bloch, M. (2015). *The Historian's Craft*, Manchester University Press, Manchester. [https://www.google.de/books/edition/The\\_Historian\\_s\\_Craft/YZdCcT\\_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.de/books/edition/The_Historian_s_Craft/YZdCcT_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover). (in English).
- Kinzel, K. (2020). Wilhelm Windelband. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-windelband/>. (in English).
- Kudláčová, B. (2016). History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context. *Espacio, Tiempo y Educació*, 3(1), 111–124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.7> (in English).
- Lowe, Roy. (2002). Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*, 31, 6, 491–504. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600210167055> (in English).
- Jardine, N. et al. (2000). *The Scenes of Inquiry: On the Reality of Questions in the Sciences*. Oxford Academic Books, 259–273. <https://academic.oup.com/book/2540/chapter-abstract/142856082?redirectedFrom=fulltext&login=false> (in English).

- Raji, A. T. (2019). *Explaining History. How History offers Explanations and establishes Causation*. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/506968> (in English).
- Vakhovskiy, L. ., Ivchenko, T., & Sechka, S. (2022). A Casual Analysis in Research on History of Education. *Journal of Education Culture and Society*, 13(2), 253–262. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.2.253.262> (in English).
- Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*. Copyright. [https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+\(1971\).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.&ots=XWMRK075XV&sig=CDji2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+(1971).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.&ots=XWMRK075XV&sig=CDji2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false) (in English).

**Leonid Vakhovskiy**, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Enterprise "Luhansk Taras Shevchenko National University", Poltava, Ukraine.*

**Research interests:** *philosophy of education, history of education and pedagogical thought, methodology of historical and pedagogical research, comparative pedagogy.*

### COGNITIVE PROCEDURE OF EXPLANATION IN RESEARCH ON THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

**Abstract.** The article reveals the essence and methodological potential of explanation as a cognitive procedure, which involves revealing the inner nature of the phenomenon under study and including it in the structure of certain regularities, laws, in the context of a holistic theory. It is emphasized that the explanation provides an understanding of historical and pedagogical phenomena and processes. The main types of explanations used in historical-pedagogical research (causal, teleological, nomothetic, ideographic) are considered, and the epistemological possibilities and limitations of each of them are shown. The article outlines ways to overcome the one-sidedness of the causal explanation based on monocausality: classification of causes, establishment of the nature of causal relationships and the combination of causes resulted in the version of events that became a reality; supplementing the causal explanation with a teleological one, which is based on the target aspects of people's activities in the past. Features of the use of nomothetic and idiographic approaches to explanation in research on history of education and pedagogical thought are identified. The epistemological possibilities of the deductive-nomological explanation, aimed at identifying patterns and trends in the development of the studied phenomenon within certain chronological limits, are revealed. The article establishes the potential of idiographic explanation, which is focused on the analysis of singular and the search for some situational regularities – non-random connections between causes and consequences, devoid of the attribute of repetition. The necessity of combining nomothetic and idiographic approaches to explanation in historical-pedagogical research, which should be carried out considering specific research tasks, is proved.

**Keywords:** explanation, historical and pedagogical research, causal explanation, teleological explanation, nomothetic explanation, idiographic explanation.