

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(091)

В. В. МАВРІН

аспірант
Класичний приватний університет

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті визначено дослідницькі підходи та принципи, дотримання яких дає змогу здійснити методологічно правильну інтерпретацію концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті: базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, модельний, синергетичний, діалектичний), парадигмальні підходи (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, цивілізаційний, акмеологічний, стадіально-формаційний), інструментальні підходи (конкретно-історичний, порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний), принципи об'єктивності, історизму, збіжності історичного та логічного, діалектичної єдності загального й особливого, можливості відтворення результатів дослідження, поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки, руху від опису до пояснення та прогнозування, голографічності дослідження, етичний принцип.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості особистості, методологічні підходи, принципи історико-педагогічного дослідження, інтерпретація, історико-педагогічний наратив.

Характерною ознакою інтенсивності інноваційних процесів в українській освіті є розробка та впровадження фахівцями новаторських педагогічних концепцій, моделей, методик, технологій та програм, спрямованих на вдосконалення ключових характеристик навчально-виховного процесу й задоволення актуальних потреб кожної особистості в процесі її життєвого становлення. Однією з перспективних освітніх концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного й готового до його проектування та успішного здійснення. У центрі педагогіки життєтворчості – питання розробки та реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Разом із тим, подальший розвиток наукової концепції педагогіки життєтворчості особистості та відповідної інноваційної практики гальмується недостатньою дослідженістю її історико-педагогічних витоків, відсутністю цілісного бачення її глибоких і органічних зв'язків з прогресивними ідеями класиків української педагогіки, які протягом століть боролися за

створення нової школи на засадах дитячої свободи, ініціативи, творчості та зв'язку освіти з життям. Встановлення концептуальної наступності між їх науково-педагогічною спадщиною та сучасними положеннями педагогіки життєтворчості дасть змогу по-новому оцінити її інноваційний потенціал – не лише з урахуванням актуальних викликів, а й у контексті вирішення проблем, які тривалий час стримували розвиток людського потенціалу України.

Науковці розглядали окремі аспекти історико-педагогічних засад педагогіки життєтворчості: виникнення її ідей в українській освіті (О. Джура, І. Єрмаков, В. Нечипоренко), зокрема в науково-педагогічній спадщині Г. Сковороди (А. Мудрик), О. Корфа (В. Ницета), В. Сухомлинського (С. Вітвицька). Проте системний аналіз проблеми розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості в українській освіті ускладнюється через недостатню розробку методологічних засад інтерпретації концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті. Вирішення цього методологічного питання визначає достовірність усього дослідження, адже, як зазначають Г. Корнетов і М. Лукацький, історичний факт безпосередньо залежить від використовуваних істориком процедур розкодування й декодування повідомлень минулого, які містяться в знаковій формі в джерелі [7, с. 151], а набір і послідовність застосування цих процедур, у свою чергу, регламентується обраними методологічними підходами та принципами дослідження.

Мета статті – визначити підходи та принципи, дотримання яких дасть змогу досліднику здійснити методологічно правильну інтерпретацію концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті.

Ретроспективний аналіз концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості передбачає, передусім, визначення теоретико-методологічних підходів, дотримання яких дасть можливість отримати об'єктивні результати історико-педагогічного дослідження діалектики розвитку цієї освітньої концепції.

І. Шкабара до основних підходів історико-педагогічної науки зараховує конкретно-історичний підхід (розгляд перевірених фактів історії освіти в широкому соціокультурному аспекті), цивілізаційний підхід (розуміння історії як типологічної багатоманітності соціокультурних динамік і форм життєдіяльності людей), культурологічний підхід (розглядає феноменологію тісних зв'язків культури, досвіду людства й виховання), аксіологічний підхід (виявляє ціннісно-сміслові орієнтири в історико-педагогічному досвіді з метою його застосування для вирішення освітніх проблем), антропологічний підхід (концентрація уваги на людині як базовій цінності та меті освіти) [13, с. 40].

С. Бобришов розподіляє систему методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні на три групи:

– базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, модельний, синергетичний та ін.), які за-

безпечують необхідну якість дослідницької програми з погляду відповідності канонам історичної науки;

- парадигмальні підходи, основу яких становлять визнані концепції та теорії, що розкривають різні аспекти детермінації суспільного розвитку людства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний);

- інструментальні підходи технологічного характеру, які передбачають застосування дієвих алгоритмів вирішення стандартизованих дослідницьких завдань (порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний та диверсифікаційний підходи) [4, с. 36].

Запропоновану С. Бобришовим класифікацію підходів у історико-педагогічному дослідженні доцільно взяти за основу при розробці методології ретроспективного аналізу діалектики розвитку педагогіки життєтворчості особистості в українській освіті.

Загальновизнаною умовою успішного проведення історико-педагогічного дослідження є дотримання діалектичного підходу, сутність якого О. Адаменко [1, с. 8–9] і Є. Хриков [11, с. 235–236] конкретизують у таких вимогах:

- розглядати предмет дослідження в процесі його розвитку;
- розглядати обране явище в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед з тими, що зумовили його появу, впливають на його сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку;
- простежувати розвиток досліджуваного явища, виявляти моменти переходу кількісних змін у якісні, які характеризують етапність цього процесу;
- розглядати предмет дослідження у взаємозв'язку розвитку теоретичних уявлень з практикою їх реалізації;
- розглядати процес розвитку явища як саморозвиток, що відбувається через внутрішні суперечності, які є джерелом розвитку.

Усі вищезазначені теоретико-методологічні підходи можуть бути успішно застосовані при проведенні історико-педагогічного дослідження проблем педагогіки життєтворчості особистості, забезпечивши його науковість і об'єктивність отримуваних результатів.

Якщо методологічні підходи визначають основні напрями вивчення предмету дослідження – концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості, то методологічні принципи виконують роль нормативів, приписів, які регламентують процедуру інтерпретації цих ідей.

Існують різні наукові погляди на сукупність методологічних принципів історико-педагогічного дослідження. О. Адаменко до них зараховує:

- принцип об'єктивності, який вимагає наукового обґрунтування вихідних положень, виключення суб'єктивізму в оцінці історичних фактів;
- принцип можливості відтворення результатів дослідження;
- принцип поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки;

– принцип руху від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування;

– етичний принцип, що передбачає відповідальність дослідника за адекватність і глибину аналізу, коректність критики [11, с. 148–150].

А. Белкін і Є. Ткаченко звертають увагу дослідників історії педагогіки на дотримання таких принципів:

– принципу історико-часової корекції, який передбачає обов'язкове врахування тих історичних обставин, у яких розвивався освітній процес;

– принципу науково-дослідницької ексклюзивності, який означає виключно наукову спрямованість пошуку, вільного від сучасних суспільних, партійних, групових доктрин, вказівок, настанов та ін.);

– принципу голографічності дослідження (трактовка тих чи інших фактів, явищ, процесів повинна передбачати не менше трьох проекцій: трактовка дослідника; трактовка інших дослідників; трактовка історичних постатей, які мали відношення до предмету дослідження) [3, с. 24–25].

Враховуючи спрямованість історико-педагогічного дослідження на аналіз освітніх феноменів минулого, першочерговим стає дотримання принципу історизму. Як зазначає Г. Корнетов, історія педагогіки є однією із царин історичного пізнання. На проведення історико-педагогічних досліджень розповсюджуються всі ті вимоги, які висувають до процедури отримання наукових знань про минуле [7, с. 144].

На необхідність урахування історичного контексту при аналізі педагогічних феноменів вказують В. Безрогов і Н. Бараннікова: “У дослідника педагогічних текстів нерідко виникає прагнення до їх позачасової трактовки як текстів, що вирішують вічні проблеми виховання. Проте можливість виконання текстом його функції безпосередньо пов'язана з тими історичними контекстами, в яких він породжений. Поза таким контекстом запас його смислів обмежується” [2, с. 115].

Згідно з принципом історизму, більш об'єктивному з'ясуванню цінності ідей педагогіки життєтворчості особистості в певний період розвитку української освіти сприятиме з'ясування їх функціонального значення в історико-педагогічному контексті. З цього приводу Г. Корнетов наголошує, що історія педагогічних ідей не може бути зведена до їх визначення в соціальних термінах: до соціального положення індивідумів, до середовища, в якому виникла ідея тощо. Не ігноруючи пошук детермінуючих причин, треба прагнути виявити ті функції, які були властиві педагогічній ідеї в момент її виникнення, а в подальшому розглянути те, як ці функції змінювалися разом з новими смисловими інтерпретаціями ідеї в нових умовах [9, с. 50]. Ця методологічна настанова повною мірою доречна при аналізі діалектики становлення та розвитку педагогіки життєтворчості, оскільки функціональне значення її концептуальних ідей не залишалось інваріантним в різні історичні періоди. Так, ідею особистості як суб'єкта життєтворчості за часів Г. Сковороди розглядали переважно у філософсько-педагогічному контексті, протягом XIX–XX ст. її все глибше обґрунтовували з педагогічних позицій, і тільки наприкінці XX ст. ця ідея не тільки

була системно осмислена в межах цілісної освітньої концепції, а й набула нового функціонального виміру – втілилася в педагогічних технологіях, які забезпечують становлення дитини як суб'єкта життєтворчості.

Як правило, в конкретному дослідженні історизм має значення не сам по собі, а в контексті вивчення діалектики змін певного педагогічного феномена, концептуалізованого у відповідній логічній структурі. Тому коректна історико-педагогічна інтерпретація процесу еволюції ідей педагогіки життєтворчості передбачає дотримання принципу збіжності історичного та логічного. Розкриваючи його сутність, П. Копнін вказує на те, що пізнання предмета необхідно почати з кінця, тобто з найбільш зрілого ступеня його розвитку, дати первинну теорію цієї стадії. Оскільки ця зріла форма містить у знятому вигляді весь попередній розвиток предмета, її логічне відображення буде водночас і певним знанням історії цього предмета в скороченому, знятому вигляді. Логічна теорія предмета створює передумови для більш поглибленого розуміння його історії [6, с. 201–202].

Значення принципу збіжності історичного та логічного саме в історико-педагогічному дослідженні конкретизують О. Сухомлинська, Л. Ваховський, Г. Корнетов та інші фахівці. О. Сухомлинська вважає, що методологію історико-педагогічного дослідження задає сьогоднішній зріз досліджуваної проблеми [12, с. 47]. На думку Л. Ваховського, для конкретного історичного дослідження педагогічного явища його необхідно, передусім, розглянути на найвищому рівні розвитку. Це означає, що в історико-педагогічному пізнанні треба йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки [11, с. 134].

Принцип збіжності історичного та логічного визначає загальну методологічну лінію історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості в українській освіті. Він орієнтує дослідника на те, щоб перед вивченням історичного аспекту проблеми чітко визначити систему концептуальних положень педагогіки життєтворчості особистості, які задаватимуть змістові вектори та акценти заглиблення в певний період розвитку української освіти. Г. Корнетов пропонує використовувати для цього аналітичну матрицю: “Вивчення історико-педагогічного процесу, його змісту, спрямованості еволюції, форм прояву, особливостей динаміки передбачає не тільки розробку концептуальних моделей дослідження педагогічних феноменів минулого й сучасності, а й створення матриці аналізу педагогічних феноменів, яка дає змогу розглядати їх за універсальними параметрами, які уможливають їх систематизацію, типізацію, класифікацію” [8, с. 45]. У межах історико-педагогічного дослідження з цією метою можна використовувати матричну модель освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості, яка відповідає вказаним вимогам до аналітичної матриці. У матричній моделі мають бути чітко виділені структурні елементи досліджуваної освітньої концепції, які є універсальними параметрами аналізу педагогічних феноменів, що належать до царини педагогіки життєтворчості. Як наслідок, ідентифікування й систематизація цих феноменів здійснюватимуться на

єдиних предметно-змістовних засадах і дадуть можливість осмислювати їх з позицій незмінної концептуальної системи.

Ще одним невід'ємним методологічним регулятивом історико-педагогічного дослідження є принцип об'єктивності. Оскільки досягнення об'єктивності наукового (зокрема історичного) пізнання є складною епістемологічною проблемою, важливо проаналізувати специфіку застосування зазначеного принципу в історії педагогіки. Ключовим питанням, що виникає при цьому, є співвідношення між об'єктивними знаннями та суб'єктивними смислами (або між історичними фактами та історичними судженнями). О. Нечухрін зазначає, що хоча процес історичного пізнання є своєрідним “упорядкуванням” дійсності за допомогою суб'єктивних за своєю природою категорій, він може давати об'єктивні результати [10, с. 201]. Досягнення таких результатів передбачає звернення дослідників до методичного арсеналу сучасної педагогічної герменевтики. Оскільки, як вказують В. Безрогов і Н. Бараннікова, саме педагогічний текст транслює ідеї та досвід виховання та навчання, досвід спостереження за дитиною, рефлексії дій педагога [2, с. 118], здатність дослідника правильно зрозуміти цей текст має виключне значення для його інкорпорування в сучасний педагогічний дискурс.

Для дослідження діалектичного взаємозв'язку між теорією та практикою педагогіки життєтворчості, між її суб'єктивними та об'єктивним вимірами методологічне значення має рекомендація Г. Корнетова: “Історія педагогічних ідей може й повинна показати, як суб'єктивні інтенції індивідів діють у просторі культурних можливостей, створюючи ті чи інші ментальні педагогічні конструкти, а також як ці конструкти пов'язуються з педагогічною практикою” [9, с. 48]. Такий підхід дасть змогу збагатити змістовну частину історико-педагогічного аналізу спектром суб'єктивних смислів, які відображали ставлення видатних освітян до проблематики педагогіки життєтворчості особистості, і водночас зосередитися на результатах верифікації та апробації їх ідей, тобто з'ясувати об'єктивні наслідки їх упровадження.

Розглядаючи проблему інтерпретації педагогічного знання, А. Закірова вказує на те, що процесу пояснювального розуміння властиві основні операції розумової діяльності. Зокрема, під час інтерпретації здійснюється аналіз досліджуваного знання, виявлення його елементів і синтез, що виявляє суттєві зв'язки та відношення виділених елементів [5, с. 159].

Оскільки за своїм гносеологічним статусом історико-педагогічні тексти є наративами, важливим аспектом інтерпретації ідей педагогіки життєтворчості є визначення методологічних правил, дотримання яких дає можливість досліднику забезпечити об'єктивність створюваних наративів. Л. Ваховський до цих правил зараховує, по-перше, аналіз історико-педагогічних фактів із позицій певної раціональної моделі, яка буде використовуватися як підстава для інтерпретації; по-друге, забезпечення поліфонії наукового пошуку, наявності різних поглядів на проблему, які відображають об'єктивно наявну ситуацію коваріантності; по-третє, уникнення

тенденційності, упередженості та суб'єктивізму; по-четверте, відповідність історико-педагогічної оповіді критеріям науковості, а також правилам створення й структури нарративу як особливої форми дискурсу. Якісний історико-педагогічний нарратив має початок (загальну орієнтацію), середину (постановку проблеми, її оцінку й вирішення) і кінець (повернення до теперішнього). Тільки в цьому випадку певна суб'єктивність нарративу буде нейтралізована об'єктивністю правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу [11, с. 156–159].

При аналізі процесу еволюції певної освітньої концепції дослідник стикається з проблемою коректного відбору тих чи інших історико-педагогічних феноменів з погляду їх приналежності до досліджуваного проблемного поля. При цьому необхідно однозначно й аргументовано виділити певний компонент концепції в масиві іншої інформації та в наявному історико-педагогічному контексті. Методологічним регулятивом успішного здійснення цієї аналітико-герменевтичної процедури є принцип діалектичної єдності загального й особливого. Із цього приводу В. Безрогов і Н. Бараннікова зазначають, що проблема аналізу педагогічних текстів у історії – це проблема знаходження в них співвідношення загальнолюдського, особливого й одиничного, причому загальне поза одиничним і не через нього не існує [2, с. 115]. У контексті розгляду еволюції ідей педагогіки життєтворчості особистості застосування цього принципу передбачає їх ідентифікування в історико-педагогічному контексті й абстрагування від додаткової, супутньої інформації, що не належить до обраної проблематики дослідження.

Висновки. Методологічно правильна інтерпретація концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті передбачає дотримання таких дослідницьких підходів і принципів:

- базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, модельний, функціональний, історичний, логічний, синергетичний, діалектичний);
- парадигмальні підходи (цивілізаційний, парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, діяльнісний, аксіологічний, соціально-стратифікаційний, культурологічний, акмеологічний, стадіально-формаційний);
- інструментальні підходи (конкретно-історичний, порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний);
- принцип об'єктивності (науково-дослідницької ексклюзивності), принцип можливості відтворення результатів дослідження, принцип поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки, принцип руху від опису до пояснення та прогнозування, етичний принцип, принцип історизму (історико-часової корекції), принцип збіжності історичного та логічного, принцип голографічності дослідження, принцип діалектичної єдності загального й особливого.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки / О. Адаменко // Рідна школа. – 2013. – № 1–2. – С. 8–14.
2. Безрогов В. Г. Текст в историко-педагогическом исследовании / В. Г. Безрогов, Н. Б. Баранникова // Историко-педагогический ежегодник / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2013. – С. 114–133.
3. Белкин А. С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко // Образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 21–29.
4. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергей Викторович Бобрышов. – Ставрополь, 2006. – 480 с.
5. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Альфия Фагаловна Закирова. – Тюмень, 2001. – 317 с.
6. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – Москва : Мысль, 1974. – 568 с.
7. Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. – Москва : АСОУ, 2013. – 172 с.
8. Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования : монография / Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2012. – 172 с.
9. Корнетов Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–68.
10. Методологические проблемы истории : учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов / В. Н. Сидорцев [и др.]; под общ. ред. В. Н. Сидорцева. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 352 с.
11. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт.кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський та ін.; за заг.ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
12. Сухомлинська О. В. Историко-педагогічне дослідження та його “околиці” / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.
13. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 39–43.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016.

Маврин В. В. Интерпретация концептуальных идей педагогики жизнетворчества личности в историко-педагогическом контексте

В статье определены исследовательские подходы и принципы, соблюдение которых позволяет осуществить методологически правильную интерпретацию концептуальных идей педагогики жизнетворчества личности в историко-педагогическом контексте: базовые общенаучные подходы (системный, структурный, функциональный, исторический, логический, модельный, синергетический, диалектический), парадигмальные подходы (парадигмально-педагогический, полипарадигмальный, антропологический, социально-стратификационный, аксиологический, культурологический, деятельностьный, цивилизационный, акмеологический, стадияльно-формационный), инструментальные подходы (конкретно-исторический, сравнительно-сопоставительный, герменевтический, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный), принципы объективности, историзма, совпадения исторического и логического, диалектического единства общего и особенного, возможности воспрои-

зведения результатов исследования, сочетания целостного и аспектного подходов к анализу процессов развития педагогической науки, движения от описания к объяснению и прогнозированию, голографичности исследования, этический принцип.

Ключевые слова: педагогика жизнетворчества личности, методологические подходы, принципы историко-педагогического исследования, интерпретация, историко-педагогический нарратив.

Mavrin V. Interpretation of Conceptual Ideas of Life-Creation Pedagogy in Historical and Pedagogical Context

The article deals with the relevance of the study of historical and pedagogical roots of life-creation pedagogy and of the identification its deep and organic relations with the progressive ideas of Ukrainian classics of pedagogy.

There were defined the research approaches and principles for the correct interpretation of conceptual ideas of life-creation pedagogy in historical and pedagogical context. These include: basic general scientific approaches (systemic, structural, functional, historical, logical, model, synergistic, dialectical approaches), paradigmatic approaches (paradigmatic and pedagogical, multi-paradigmatic, anthropological, socio-stratification, axiological, culturological, activ, civilizational, acmeological, stadial and formational approaches), instrumental approaches (certain historical, comparative, hermeneutical, problematical and genetical, ontological, phenomenological, diversificational approaches), the principle of objectivity (or research exclusivity), the principle of historicism (or historical-time correction), the principle of the conjunction of historical and logical aspects, the principle of the dialectical unity of the general and the particular aspects, the principle of possibility to reproduce the research results, the principle of combining the holistic and aspect approaches to the analysis of the processes of pedagogic development, the principle of progression from description to explanation and forecasting, the principle of holographic research, the ethical principle.

The expediency of use of the matrix model of educational concept of life-creation pedagogy in historical and pedagogical research was substantiated. This matrix model will allow for the identification and classification of the studied phenomena on invariant content basis and within the unchanged conceptual system.

Key words: life-creation pedagogy, methodological approaches, principles of historical and pedagogical research, interpretation, historical and pedagogical narrative.