

УДК 371.2 (09)

**О.В.Вознюк,**  
доктор педагогічних наук, професор кафедри  
дошкільної освіти і педагогічних інновацій  
Житомирського державного університету імені І.Франка

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

*На основі міждисциплінарного підходу аналізується розвиток педагогічної дійсності. Виявляється закономірність розвитку, яка стосується зміни ієрархічної (суб'єкт-об'єктної) та деієрархічної (суб'єкт-суб'єктної) стадій розвитку педагогічної дійсності та педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства.*

**Ключові слова:** педагогічна дійсність; педагогічна цивілізація; педагогічна парадигма; педагогічна формація; універсальна парадигма розвитку; парадигма фрактально-голограмної будови світу та соціумів.

Вивчення історичних праць, зокрема й у галузі педагогіки, аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів.

За таких умов вивчення розвитку як такого постає важливим методологічним знаряддям з'ясування проблемних аспектів історичного минулого і сьогодення, коли узагальнений аналіз системно-синергетичного принципу розвитку постає методологічним підґрунтям аналізу будь-яких онтологічних та гносеологічних сутностей, у тому числі аналізу розвитку педагогічної дійсності [3]

Як пише В. С. Лутай, «на сучасному етапі розвитку суспільства створення дедалі більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності» [9, с. 100] .

Наша цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на проблемі формування нової педагогічної парадигми, обґрунтування якої стосується виявлення як критеріїв аналізу

педагогічної дійсності (найбільш загальної педагогічної категорії), так і закономірностей її розвитку.

Критеріями для аналізу педагогічної дійсності в сучасних дослідженнях використовують поняття: *«педагогічна парадигма»* (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, С.Ф. Клепко, К.В. Корсак, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, В.Г. Кузь, В.В. Кумарін, В.І. Луговий, В.С. Лутай, Н.Г. Ничкало, В.А. Рижко, М.І. Романенко, В.В.Рибалка, О.В.Сухомлинська, Х.Г. Тхагапсоев та ін.), *«педагогічна цивілізація»* (М.В. Богуславський, І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнетов, Е. Майерс), *«педагогічна культура»* (О.В. Бондаревська, Є.Ю. Захарченко, І.А. Колеснікова, М. Мід та ін.), *«педагогічна формація»* (О.О. Кравцов, П.Г. Щедровицький), кожний з яких дозволяє типологізувати об'єкти педагогічної дійсності за певних підстав.

Як вважає О.О. Кравцов, перспективним способом вирішення цього завдання є залучення *полікритеріального підходу* для осмислення генезиси, структури і можливих напрямів розвитку науково-педагогічного знання і педагогічної дійсності. При цьому полікритеріальний підхід можна розуміти як *метод аналізу педагогічної дійсності, заснований на синтезі філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів в єдину систему*, що дозволяє ідентифікувати та описувати об'єкти, що належать до педагогічній дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і культурної приналежності [8]

Інший критерій аналізу педагогічної дійсності реалізується через вивчення особливостей розвитку *педагогічних формацій*. Відправною точкою при описі цього критерію можуть слугувати підходи, запропоновані П.Г. Щедровицьким, який вважає, що педагогічні формації тією або іншою мірою співіснували на кожному з етапів розвитку педагогіки. При цьому педагогічні формації описують базовий зміст навчання, підготовки й освіти. Зміна базового змісту, на думку автора, фактично означає зміну формації [14, с. 46-51].

Аналіз запропонованого П.Г. Щедровицьким опису педагогічних формацій, дозволяє констатувати, що педагогічні формації характеризують не стільки зміст освіти, скільки його результати. На цій основі О.О. Кравцов визначає *педагогічні формації* як *граничні типи результатів освіти, що існують одночасно і паралельно в рамках педагогічної дійсності*. Це дозволяє виокремити три педагогічні формації.

Перша з них – *катехізична* (від грецьк. katechesis – повчання, пізнання). Її становлення пов'язане, перш за все, з релігійною педагогікою. Результатом освіти є засвоєння вихованцем норм поведінки і дії.

Друга формація, одним з піонерів якої є Я.А. Коменський, складається в кінці XVI сторіччя як *епістемологічна* (від грецьк. episteme – знання, поняття) формація. Результатом освіти в межах цієї формації постає об'єктно-орієнтоване знання. У «Пансофії» («загальна мудрість») Я.А. Коменський спробував систематизувати знання про світ («навчати всіх – всьому»), чому присвятив свої праці К.Д. Ушинський (див. «Педагогічна антропологія»).

Нарешті, третя формація – *інструментальна*, або *технологічна* (від грецьк. *technē* – мистецтво, ремесло, майстерність). Вона починає бурхливо розвиватися в кінці XVIII і стала провідною в XIX сторіччі. Це формація, в якій основним результатом освіти стає володіння інструментами та засобами перетворення дійсності (способи мислення, методи мислення і дії, підходи, а також техніка та ін.).

Наш метод аналізу розвитку педагогічної дійсності потребує залучення трьох теоретико-методологічних засад (парадигм), що постають як конкретними інструментами, так і універсальними принципами дослідження та пояснення світу: 1) *універсальної парадигми розвитку*, 2) *парадигми циклічності*, 3) *парадигми фрактально-голограмної будови світу та соціумів* [4].

**Універсальна парадигма розвитку** виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*. Ця тріадна схема впливає з тієї обставини, що будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку. Найбільш загальною формою цього коливання є хвиля, конфігурація якої у найпростішому та цілісному вигляді набуває форми синусоїди. Структурно синусоїда – це єдність двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди (рис. 1).

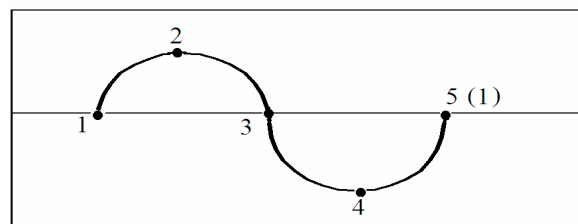


Рис. 1. Синусоїдальна модель руху

При цьому висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки «стабілізації» – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Таким чином, будь-який процес описує **три стани**: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він перебігає як внутрішньо гомеостатична (структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

Відтак, можна говорити про три узагальнені універсальні стадії розвитку: 1) *зародження і ескалація (становлення)*, 2) *апогей*, 3) *деградація і вмирання*.

Цю тріадність можна пояснити діалектичними побудовами Гегеля, який розглядає розвиток будь-якого поняття (і явища, яке стоїть за цим поняттям)

як тріадний феномен:

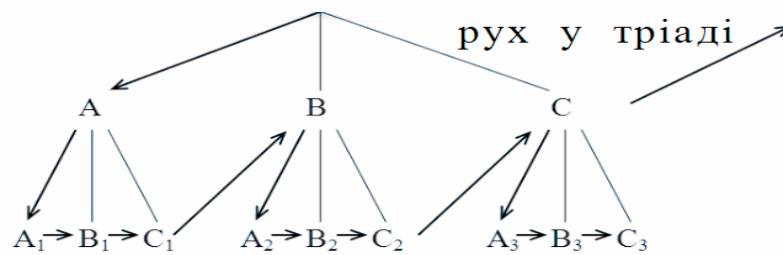


Рис. 2. Тріадна модель руху

Таким чином, розвиток тріади вихідного поняття від А до С і потім перехід до наступного рівня здійснюється через три підлеглі тріади, утворені моментами А, В і С, зафіксованими як самостійні поняття. Але це означає, що якимось чином третій момент першого члена тріади (С1) виявляється практично тотожним другому члену (В), а третій момент другого члена (С2) – третьому члену (С).

Подібним же чином у синергетиці (науці про самоорганізацію й розвиток систем) процес розвитку реалізується як зміна станів системи, що розвивається (дисипативної структури), її перехід через неврівноважені біфуркаційні стани. Це виявляє зміну станів ієрархізації та деієрархізації, (диференціації й інтеграції) систем, що розвиваються [2]:

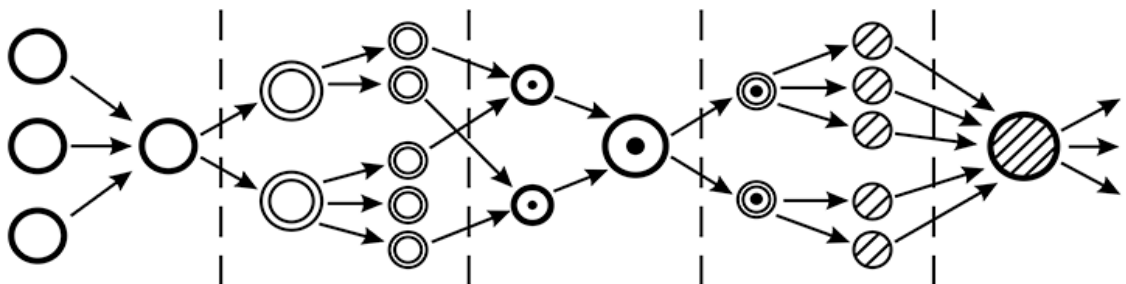


Рис. 3. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

Тут маємо взаємний перехід **упорядкованого (речовинного) та неупорядкованого (польового)** станів матеріальних об'єктів.

Як бачимо, сам універсальний характер розвитку має **циклічний** характер, який, у свою чергу, набуваючи універсального вигляду, виявляє фрактально-голограмну, тобто самоподібну схему розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити **модельовання педагогічної дійсності на основі певних інваріантних начал**.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

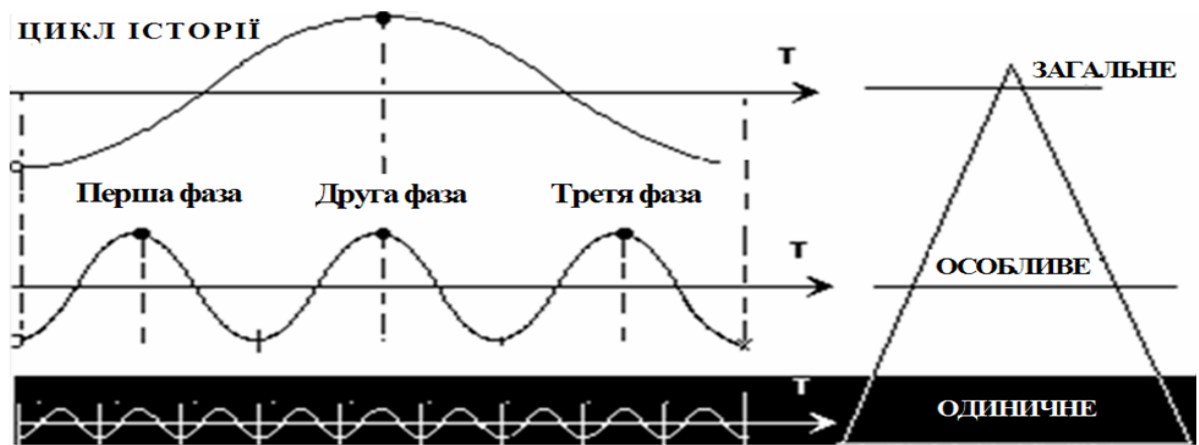


Рис. 4. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку

Зазначимо, що **фрактально-голограмне моделювання педагогічної дійсності** реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – «це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному», коли теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення, а в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення [13, с. 51]. Як писав Я.А. Коменський, «істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів» [7, с. 483]. Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, «якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот» [11, с. 159].

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають спрощенні – **«нечіткі семантичні контури»**, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному, творчому** – мисленню та способу пізнання й освоєння світу.

Трьохстадіальну модель розвитку можна можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**).

**I. Початковий етап** онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному «сплаві». На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в

синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

**II. На другому етапі** розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає «об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях» впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

**III. Третій етап** – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти.

Зазначена **універсальна еволюційна схема розвитку** (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити важливу **закономірність розвитку педагогічної дійсності та психолого-педагогічної думки**.

Так, *система психологічного знання та освоєння світу* в своєму розвитку фіксує декілька етапів.

На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як, певним чином, синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості «Я» і не-«Я» до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб'єкта від об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів

людину як конгломерат «інстанцій особистості», які постійно ворогують одна з одною.

Однак починаючи з 3. Фрейда західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою, настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, в сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (в гештальтпсихології) чи «відчуженого досвіду» (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом в душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть домовитись між собою. Відтак, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу* [10].

***Педагогічна дійсність та освіта як суспільний інститут на глобальному рівні*** еволюціонували за ідентичною схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог, вчитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу [5], який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

Потім у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак з XIX сторіччя «духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто «прилучає до Істини», піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом «вчительської» позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання» [12, с. 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природовідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення ***нової педагогічної формації***, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві

тисячі років, серед яких історично змінилися катехізична (наставницька), епістемологічна (знаннєва), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми [14, с. 46-51].

Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява *нових педагогічних рухів* (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя, як «індивідуальна педагогіка», «соціальна педагогіка», «художнє виховання», «державно-громадське виховання», «моральна педагогіка», «нове виховання», «виховання за Песталоцці, Дістервегом» тощо), які, починаючи з середини ХХ сторіччя, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем та учасників освітнього процесу і виражали їх прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закостенілим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині ХХ століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Тут прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів педагогічної дійсності.

Зазначений висновок узгоджується з думкою І.А.Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [6].

Зазначена модель розвитку освіти на глобальному рівні відповідає ***повному циклу розвитку освіти на локальному рівні***. Проілюструємо це на прикладі розвитку вітчизняної освіти у межах соціалістичної суспільно-економічної формації.

На ***першому етапі*** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30-40 роки ХХ століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя, що нагадує подібний же принцип існування освітньої системи у примітивних співтовариствах.

***Другий етап*** розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан «застою», коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка «застою», як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий початок школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно один від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу.

На ***третьому етапі*** розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки ХХ століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку вихованця, потреба його інтеграції у сферу



суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний* (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немов би накладаються на канву цієї діяльності [1].

У 50-70 роках ХХ століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія (що близькі ідеям педоцентризму і новому вихованню та виявляють синергетичні риси, оскільки людина тут трактується у всій тотальності її проявів). Виникає напрям *відкритого навчання*, для якого характерні відмова від класно-урочної системи, від оцінки успішності на основі заданих норм, гнучка, «відкрита» організація навчального простору, рухливий склад навчальних груп, а також вільний вибір дитиною видів і способів навчальної діяльності (тут діти працюють невеликими групами або індивідуально). Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва* (нині – педагогіка партнерства). Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкінса (США) було започатковане бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення матеріалу у єдиному темпі для всього класу. Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях.

Зазначені кардинальні зміни в освітній сфері не могли не позначатися і на орієнтації вітчизняної школи на особистісно-розвивальну, суб'єкт-суб'єктну, гуманістичну парадигму (яка знайшла відображення у низці педагогічних систем), що мало місце на радянському та пострадянському педагогічному просторах наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття, коли в кінці 80-х років ХХ століття отримали розвиток *авторські школи*. Ґрунтуючись на аналізі вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, автори проектів авторської школи прагнули сформулювати самобутнє бачення можливостей для розвитку школи, насамперед на шляхах її повороту до особистості дитини. Відомо декілька найбільш розроблених авторських шкіл, що розрізняються не лише за іменами їхніх творців, але й за узагальненими назвами філософської і психолого-педагогічної ідеї, яка була покладена в основу виховної системи: «школа діалогу культур» (В.С. Біблер та ін.), «школа розвивального навчання» (В.В. Давидов та ін.), «школа самовизначення» (О.Н. Тубельський) тощо.

Важливим стимулом розвитку авторських шкіл була педагогіка співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці кінця ХХ сторіччя, який розроблено низкою авторів нових методів виховання і навчання (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, В.А. Караковський, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін і ін.). Стрижнем цієї педагогічної концепції постає співробітництво як головна ідея, мета і засіб процесів виховання і навчання. Особистість вихованця тут розглядається як

мета освіти (як вважають Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, А.В.Петровський, В.А. Петровський, В.О.Татенко, метою розвитку людини постає особистість), що виявляє особистісну спрямованість навчально-виховного процесу у напрямі формування позитивної Я-концепції особистості, для чого кожному педагогу слід бачити в кожному учневі унікальну особистість, поважати її, розуміти, приймати, вірити в неї, створювати для вихованців ситуацію успіху, радості, атмосфери схвалення, підтримки, доброзичливості.

Відтак, педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним втіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва реалізує провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В. Давидов назвав рухом до *«нового педагогічного мислення»*, *«нової педагогіки»*, що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає *визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання*.

Відповідно, як зазначав В.В. Давидов, гармонійний розвиток вихованців передбачає здійснення ними головних видів свідомої діяльності людей у їх синергійній єдності – ігрової, мистецької, навчальної, спортивної, суспільно-організаційної. При цьому навчальною формою діяльності постає її колективне виконання, і лише потім, поступово, вона стає індивідуальною. Іншою особливістю «нової педагогіки» стає орієнтація на трудове навчання – діяльнісне та творче ознайомлення дитини зі світом, яке спирається на трудову діяльність людей.

**Висновки.** У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогічної дійсності та педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства.

Відтак, можна говорити про етапи розвитку педагогічної дійсності, педагогіки і світової освіти як соціального інституту на *глобальному рівні*.

(1) Примітивні співтовариства. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, «пряма» передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалися на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти. У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) Соціуми нового часу. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима «знання – сила» (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а

значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва виявилась у радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін. У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) Інформаційне суспільство. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимільними кроками розвиваються нові нетрадиційні форми навчання й виховання. У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалує, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

Виявлена закономірність розвитку педагогічної дійсності узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Балл Г.О.** Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна – К., 2000. – С. 134-157.
2. **Бранский В. П.** Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
3. **Вознюк О.В.** Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>
4. **Вознюк О.В.** Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>
5. **Казначеев В. П.** Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
6. **Колесникова И.А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84-89.

7. **Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.
8. **Кравцов А.О.** Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>
9. **Лутай В.С.** Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : Зб. наук. пр. /За ред. В.П.Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 95-110.
10. **Розин В. М.** Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.
11. **Сатпрем Шри Ауробиндо** или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с.
12. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
13. **Черняк Ю.А.** Простота сложного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с.
14. **Щедровицкий П.Г.** Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51

## REFERENCES

1. **Ball G. O.** Social activity and psycho-pedagogical orientations / G.O. Ball // Continuous professional education : the problems, searches, prospects : Monograph / I. A. Zyzyun (ed.). – K., 2000. – P. 134-157.
2. **Bransky V. P.** Social synergetics and acmeology / V. P. Bransky, S. D. Pozharsky. – SPb.: Polytechnic, 2001. – 159 p
3. **Voznyuk A. V.** Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice : monograph. – Zhytomyr: Publishing house of ZSU named after Ivan Franko, 2012. – 708 p. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>
4. **Voznyuk A. V.** A New paradigm for modeling and development of the historical-pedagogical process. – Zhytomyr: Publishing house of ZSU named after Ivan Franko, 2014 – 550 p. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>
5. **Kaznacheev V. P.** Cosmoplanetary phenomenon of the man : the problems of a comlex study / V. P. Kaznacheev, Ye. A. Spirin. – Novosibirsk : Science, 1991. – 304 p.
6. **Kolesnikova I. A.** Pedagogical civilizations and their paradigms / I. A. Kolesnikova // Pedagogy. – 1995. – # 6. – P. 84-89.
7. **Comenius Ya. A.** Selected pedagogical works in two volumes / Ya. A. Comenius. – М. : Pedagogy, 1982. – Vol. 1. – 486 p.
8. **Kravtsov A. O.** Pedagogical reality in the context of poly-criterium approach to its analysis URL : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>
9. **Lutai V. S.** Synergetic paradigm as a philosophical-methodological basis of the formation of the world outlook of the ХХІ century / V. S. Lutai // Philosophy

of education of the XXI century : the problems and prospects. Methodological seminar : Set. of scientific papers /edited by V. P. Andrushchenko. – K. : Knowledge, 2000. – Vol. 3. – P. 95-110.

10. **Rozin V. M.** Religion and psychotherapy : is it possible a centaur? / V. M. Rozin // Moscow psychotherapeutic magazine. – 1994. – # 2. – P. 193-200.

11. **Satprem** Sri Aurobindo or the adventure of consciousness / Satprem. – L.: Publishing House of LSU, 1989. – 334 p.

12. Formation of educational activity of the students / V. Ya Laudis (ed.). – M. : Publishing House of MSU, 1989. – 240 p.

13. **Chernyak Yu. A.** Complex simplicity / Yu. A. Chernyak. – Moscow: Znanie, 1975. – 234 p.

14. **Shchedrovitsky P. G.** The space of freedom / P. G. Schedrovitsky // Narodnoe obrazovanie. – 1997. – # 1. – P. 46-51

### **Александр ВОЗНЮК**

#### **РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

На основе междисциплинарного подхода анализируется развитие педагогической действительности. Обнаруживается закономерность развития, которая касается изменения иерархической (субъект-объектной) и де иерархической (субъект-субъектной) стадий развития педагогической действительности и педагогики как особого гомеостатического института сохранения, воспроизводства и развития культурно-технологического состояния общества.

**Ключевые слова:** педагогическая действительность; педагогическая цивилизация; педагогическая парадигма; педагогическая формация; универсальная парадигма развития; парадигма фрактально-голограммного строения мира и социумов.

### **Alexander VOZNYUK**

#### **THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REALITY**

On the basis of an interdisciplinary approach the development of pedagogical reality is examined. The regularity of the development is revealed relating the change in the hierarchical (subject-object) and non-hierarchical (subject-subject) stages of the development of pedagogical reality and pedagogy as a specific homeostatic institute for conservation, reproduction and development of the cultural and technological state of the society. The three stage model of the development of pedagogical reality is substantiated: 1) the subject-subject state of integration of the teacher and the students, the «direct» transfer of knowledge through spontaneous acts of mystical initiation or joint activities; 2) the subject-object state of the differentiation of the teacher and the students, the transfer of knowledge by the teacher being the rational oriented person or mediated through subject-object relations; 3) the subject-subject state of the integration of the teacher and the students due to which the learning is initiated as the disclosure to the students of the process of birth of the knowledge.

*Key words:* pedagogical reality; pedagogical civilization; pedagogical paradigm, pedagogical formation; universal development paradigm; paradigm of the fractal holographic structure of the world and society.