

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка», 6/38 (2018), 105–115

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy», 6/38 (2018), 105–115

УДК 159.922.73-053.5:37(477)(091) «19»

ГАЛЯН Олена – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (halyane@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-9669>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-9369-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119516>

Бібліографічний опис статті: Галян, О. (2018). Специфіка інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 6/38, 105–115. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119516.*

Історія статті

Одержано: 12 вересня 2017

Подано до редакції: 15 лютого 2018

Прорецензовано: 20 листопада 2017

Доступ он-лайн: 5 квітня 2018

СПЕЦИФІКА ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОЇ СПІВДІЇ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано важливість співдії різних галузей знання у поясненні феноменів, які на етапі постнекласичної науки потребують переосмислення, зокрема суб'єктності. Визначено, що інтердисциплінарний підхід до наукового аналізу педагогічної реальності розширює межі розуміння сутності суб'єктності школяра, асимілюючи нові дискурси, та уможливорює її розуміння у між-, інтер-, крос- та трансдисциплінарному підходах. З цією метою проаналізовано внесок істориків, культурологів, філософів, психологів і соціологів у дослідження суб'єктності особистості. Конкретизовано зміст суб'єктності школяра як педагогічного феномену.

Ключові слова: суб'єктність особистості, міждисциплінарність, інтердисциплінарна співдія, полінауковість, цілісність наукового знання, системність, педагогічна реальність.

Постановка проблеми. Викликом сучасній науці стали кризові явища, які засвідчують необхідність зміни методологічних підходів до розгляду традиційно-проблемних аспектів у конкретній галузі знання. Особливо в ситуації, коли власні теорії, моделі, методи більше не відповідають запитам практики. Їхнє переосмислення з опертям на здобутки в інших сферах пізнання створює перспективу розв'язання суперечливих тенденцій та щоразу більше орієнтує на інтеграцію окремих наук задля подолання труднощів. Вихід за традиційні межі, на думку О. Федорової (2014), і знаходження іншої наукової дисципліни, здатної задовольнити нові потреби, засвідчує «зародження міждисциплінарності» (с. 22). Підтвердженням цього факту є й погляд на основні риси сучасного етапу розвитку науки, де в міждисциплінарному дискурсі переважає постнекласичний погляд на досліджувані феномени, серед яких – унікальні суб'єкти, здатні до саморозвитку. Однак дійсна міждисциплінарність – це складний процес пізнання й осмислення іншої наукової реальності та визначення способу її використання для розв'язання актуальних завдань галузі. З огляду на сказане акцентуємо увагу на інтердисциплінарній співдії, яка може відбуватися без порушення меж своєї дисципліни завдяки привнесенню нових методів, теоретичних побудов, моделей, інтерпретаційних стратегій тощо. У цьому випадку інтеграція розширює теоретико-методологічні засади пізнання досліджуваних феноменів та уможливорює їхнє розуміння з опертям на нові схеми мислєдїяльностї й методологування.

Одним з аспектів інтердисциплінарності є питання тезаурусу. Формуючи низку основних понять, кожна наука надїляє їх статусом категорій, які стають систематизатором знання та орієнтиром наукового пошуку. Вони об'єднують різні наукові теорії (концепції) та можуть мати множинність інтерпретації їхнього змісту. Запозичення, заміна, співіснування окремих понять визначає смислове предметне поле дослідження та цілісність наукового знання, його системність і відповідний рівень розвитку, а отже, можливість конструктивного наукового комунікування.

Спільне використання значної кількості наукових категорій вказує на їхню значущість у розкритті підходів до пояснення й розуміння конкретної сфери дійсності. Завдання кожної науки – не тільки окреслити статус її основних категорій, але й визначити ті когнітивні елементи, які позначають їхні сутнісні характеристики. Вважаємо, що синтез знань, полінауковість, між-, крос- та трансдисциплінарність – це те, чого не вистачає сучасній педагогіці. Водночас підтримуємо позицію П. Копніна (1968) в цьому питанні, адже йдеться не про «об'єднання наявних систем у дещо єдине, не своєрідне сумування знань, що досягається різними науками в деяких об'єктах...», а прагнення в процесі взаємозв'язку запозичити один в одного й самі методи, і мову, щоби використати їх для свого

об'єкта» (с. 31). Однак це не виключає «формування загальнонаукової метамови, міждисциплінарного дискурсу, у центрі уваги якого постала проблема суб'єкта» (Аршинов & Лепский, 2010, с. 57).

Інтердисциплінарний підхід у площині наукового аналізу педагогічної реальності розширює межі пізнання сутності досліджуваних явищ, асимілюючи нові дискурси. Їх використання у дослідницькому процесі забезпечує розвивальний потенціал теорії і практики навчання, виховання й розвитку особистості. Адже в єдиному фокусі постають різні аспекти методології педагогіки, особливості й умови організації педагогічного впливу, сутнісні характеристики суб'єктів освітнього процесу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграційні процеси позначаються на організаційних, методичних та змістових аспектах освітньої ситуації (Є. Солодова, П. Єфімов), системі її наукового обґрунтування (О. Вознюк, В. Онищенко (2014), К. Кюнінгс, К. Бовілл, П. Воолнер (Könings, Bovill, & Woolner, 2017) та ін. Глобалізаційні тенденції, що детермінують використання міждисциплінарного підходу до аналізу досліджуваних реальностей, стають не тільки викликом нового етапу розвитку наукових галузей (Н. Дмитренко, О. Снопкова (2015)), але й відкривають перспективи для створення синтезних, комплексних підходів, теорій та концепцій (Frodeman, Klein, & Mitcham, 2010). Не винятком є й історико-педагогічне знання. На думку Н. Дічек (2014), історія педагогіки «завжди була і є не тільки історією науки..., але й історією ідей (теорії, відкриття, закономірності, методи) та їхнього практичного втілення, історією уособленого педагогічного досвіду й масових культурно-суспільних наслідків освітніх трансформацій, а тому передбачає інтердисциплінарність...» (с. 68).

У традиції історико-педагогічних досліджень педагогічну реальність прийнято розглядати крізь призму широкої системи її детермінант, передумов, умов і чинників. Саме тому особлива увага в них надається світоглядним орієнтаціям, що характерні для конкретної історичної епохи, адже саме вони визначали педагогічні погляди сучасників та сприяли їх трансформації; суспільно-політичним обставинам, що впливали на розуміння ролі освіти в державотвірних процесах; соціально-економічним стратегіям, що визначали вимоги підготовки підростаючого покоління до життєздійснення в умовах домінуючої системи виробництва. Однак не тільки аналіз філософського, політологічного й економічного підґрунтя педагогічної реальності визначав системність перетворень, новацій чи логічних поступальних змін у розвитку педагогічної науки й організації педагогічної практики. ХХ ст., наприклад, стало періодом появи нових галузей науки, у межах яких може бути збагачений і переосмислений аналіз освітніх процесів (Онищенко, 2014). Постановка цього науково-дослідницького завдання вбачається нами доволі актуальною.

Мета статті – розкрити детермінованість наукового пошуку у сфері педагогіки суб'єктності інтердисциплінарним підходом, що значно поглиблює осмислення суб'єктності сутності школяра та сприяє цілісному баченню його позиції у педагогічній співдії.

Виклад основного матеріалу. Традиційно ретроспектива педагогічних реалій активно презентується у дослідженнях *істориків*, де водночас з аналізом етапу розвитку держави, суспільно-політичних процесів, що відбувалися в конкретну історичну епоху, представлено й тогочасну освітню політику (Н. Агафонова, О. Бардаш, В. Борисов, О. Ситніков, Т. Шаравара та ін.). Історичні факти, офіційні документи, науковий дискурс, проведені й опубліковані наукові розвідки становлять історіографічну базу для опису освітньої ситуації та відкривають перспективи для глибшого аналізу ролі історичних процесів і внеску видатних постатей у розвиток педагогічної науки й практики як репрезентанти історичних обставин.

Екстраполюючи історико-суспільний досвід у площину дослідження освітніх трансформацій, науковці отримують можливість досягнення подвійної суб'єктності: суб'єктності людини та суб'єктності культурно-історичної ситуації, у якій вона перебуває. Це, на думку А. Пелипенка (2013), розкриває взаємозв'язок частин єдиної системи, адже історія – це шлях діалектичного взаємовизначення та взаємостановлення людини й культури. Отже, історичний контекст дослідницького пошуку в цій ситуації, на нашу думку, неможливо інтерпретувати поза *культурологічним*. Адже «історична культура» (Л. Нагорна (2014)) стає чинником формування образу минулого як поєднання історичного знання й колективної пам'яті соціумів. Водночас в історичному пізнанні відтворено механізм прийняття історичних ідей та їх привнесення у ментальний і вербальний досвід суспільства, з одного боку, та перетворення в мотиваційний стимул, з іншого.

Методологічне підґрунтя для висвітлення основних позицій у формуванні педагогічного знання забезпечується *філософським смисловим полем*. З огляду на це осмислення педагогічних реалій відбувається з урахуванням історичних типів філософії, наукової раціональності, самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі (Н. Скотна) та, крім гносеологічного підходу, спричиняє потребу в онтологічному й феноменологічному аналізі досліджуваної педагогічної проблематики (М. Боритко, Є. Шиянов, С. Бобришов). З погляду В. Онищенко (2014), «педагогіка як наука й мистецтво концентрує в собі взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя – пізнання» (с. 7). Зокрема, ним обґрунтовано, що всі фундаментальні педагогічні теорії (педагогічна антропологія, педагогічна психологія,

педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна ноетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія й педагогічна акмеологія) синтезуються в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології.

Поява комплексних дослідницьких праць, у яких крізь призму філософських проблем розглядаються важливі аспекти становлення особистості, чинники, що його детермінують, інтерпретаційні підходи, у яких зрефлексовано суб'єкту сутність людини (в сучасному тлумаченні), – результат нового рівня усвідомлення людинознавчої проблематики для її апробації у практиці розробки освітньої політики. На цьому аспекті наголошує Н. Скотна, обґрунтовуючи доцільність в осмисленні цивілізаційного контексту самоідентифікації, самовизначення й самореалізації особистості. Орієнтуючись на підвалини української ментальності та її якісно новий рівень в умовах сьогодення, авторка визнає актуальність саморозвитку індивідуальності як пріоритетний напрям національної системи виховання та стрижневу компоненту особистісного становлення (Скотна, 2005, с. 168–170). Світоглядні уявлення, ціннісна поліфонія, форми освіти, ідеологічні уподобання, філософія і стиль життя – усе це стає для сучасної людини предметом вибору як можливість і необхідність, а отже, і змістом навчальної і виховної стратегії навчальних закладів. Саме тому виникає потреба у філософській методології розуміння особистості, яка живе та самореалізується в соціумі, готова до активної участі у реформуванні українського суспільства, бачить перспективність свого існування. А філософія забезпечує осмислення педагогічних реалій у контексті формування підростаючої особистості, її самотворення у системі освітньої діяльності, гуманітаризацію та гуманізацію освітнього процесу, формування нової педагогічної теорії. Широкий спектр досліджень у межах філософії освіти засвідчує актуальність філософського обґрунтування та висвітлення методологічних засад удосконалення освітнього середовища, покликаного сприяти становленню особистості у всій різноманітності її суб'єктних проявів.

Розроблення основних концептуальних засад організації педагогічного процесу неможливе без опори на *психологічне знання*. Воно уможлиблює розкриття закономірних відношень, внутрішніх механізмів засвоєння соціокультурного досвіду та пов'язаних із цим змін в інтелектуальному й особистісному розвитку суб'єктів освітнього процесу, забезпечення оптимального розвивального ефекту педагогічних впливів, наближення педагогічного процесу до індивідуальних особливостей школярів і педагогів, створення сприятливих умов для розкриття їхнього розумового, творчого потенціалу, формування ціннісного ставлення до себе та інших у процесі освоєння та перетворення дійсності, розвиток їхньої суб'єктності тощо.

Зазначимо, що розгляд педагогічного процесу з позиції суб'єктного підходу став можливим завдяки ґрунтовному загальнометодологічному аналізу особистості в проявах її суб'єктності. Такий контекст був заактуалізований наприкінці ХХ ст. логікою розвитку наукового пізнання та соціокультурними викликами. Тогочасна соціальна дійсність і соціальні практики гнучко відреагували на прийняття й утвердження «людського в людині» (як філософської доктрини) та його роль в організації її буття, активного життєздійснення й самотворення, визначивши суб'єктність як динамічну структурну організацію суб'єкта (Д. Мещеряков), його атрибутивну властивість, де «статика суб'єкта продовжується динамікою суб'єктності» (Карпенко, 2006, с. 158). Рефлексія її змісту визначила пріоритетність дослідження потреби та здатності людини екстеріоризувати власну потенційну та інтенціональну сутність у різних сферах життя.

Інтерес *соціологів* до педагогічної реальності пов'язаний з емпіричними дослідженнями проблем освіти, її якості (С. Щудло), ролі школи в життєздійсненні особистості, відносинам між школярами та педагогами, а також у педагогічній спільноті. Актуальним повсякчас залишається вивчення ефектів впливу домінуючої моделі культури на світосприймання школярів, можливості школи й системи освіти реагувати на виклики часу тощо. Водночас освітній дискурс соціології відображає й суб'єктнісний контекст (О. Злобіна, Л. Сокур'янська, Я. Фаріна та ін.).

Отже, осмислення освітніх процесів крізь призму різних сфер наукового знання забезпечило поступ педагогічної науки та практики, що на сучасному етапі пов'язаний з особистісно орієнтованим контекстом і активним дослідженням феномену суб'єктності як міждисциплінарної категорії. Зокрема, водночас із використанням понять «суб'єкт», «суб'єктна позиція», «суб'єкт-суб'єктна співдія» у *педагогічних дослідженнях*, услід за філософськими та психологічними, постав науковий феномен «суб'єктність» (А. Бойко, Я. Кодлюк, Т. Ольхова, О. Савченко, Л. Хурло, В. Ягупов та ін.). Його застосування пов'язане з необхідністю виокремлення нового статусу особистості та уявлень про детермінованість її проявів. Отже, категорія «суб'єктність» у педагогічних розвідках з'явилася завдяки необхідності аналізу позиції школяра в системі гуманізованої педагогічної взаємодії та висвітлення осучасненого погляду на його роль у процесі освоєння та перетворення дійсності. Зауважимо, що сучасна педагогічна наука і практика спрямовані не на конкуренцію та протиставлення психологічного й педагогічного контекстів дослідження педагогічного процесу, а на активне привнесення та використання наукових категорій із метою посилення методологічних основ цих наук.

Перші ґрунтовні дослідження суб'єктності в статусі педагогічної категорії опубліковані наприкінці 80 – початку 90-х рр. ХХ ст., насамперед у польській науковій школі (В. Zaciński, А. Gurycka (1989), S. Rucin-

ski та ін.). Хоча в дослідженні Л. Хурло згадується праця I. Matiaszkowej «Podmiotowość w nauczaniu i wychowaniu, albo wspólny udział i odpowiedzialność», що датується 1958 р.

На жаль, в авторів вітчизняних педагогічних енциклопедичних видань та словників термін «суб'єктність» свого тлумачення ще не отримав. Однак він міститься у довідковій літературі дослідників-педагогів пострадянського простору, де широко й етапно презентує соціально-цінну якість особистості, що позначає «здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їхню відповідність задуму, корегувати цілі тощо» (Коджаспирова & Коджаспиров, 2005, с. 329).

Термінологічно «суб'єктність» – нове поняття для вітчизняного освітнього простору, але змістовно воно тривалий час було предметом педагогічних досліджень. Семантично близьким у цьому розумінні був конструкт «активна життєва позиція». З огляду на це вивчення суб'єктності набуває особливого значення, адже категорійно-поняттєво презентовано в різних наукових концептах. Йдеться про людиноцентризм (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); дитиноцентризм (П. Блонський, О. Вишневський, О. Квас (2016), Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.); особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання й розвитку (А. Алексюк, І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, І. Зязюн, І. Якиманська та ін.); гуманістичну (В. Сухомлинський та ін.) та цілісно-гуманітарну педагогічні парадигми. На їх основі будувалося вивчення позиції школяра в навчанні та вихованні. Зокрема, чітко диференційованим стало розуміння того факту, що учень є об'єктом викладання та суб'єктом учіння. У цій дихотомічності функцій педагогічного процесу виявилася складність розуміння тих аспектів співдії у системі «вчитель – учень», які, з одного боку, характеризують формально-рольовий контекст педагогічного процесу, а з іншого – вказують на потребу залучення учня до процесу учіння, де й виявляється його суб'єктність. Водночас і гуманістично-орієнтовані теорії та системи виховання у засадничих постулатах вказували на пріоритетність допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурній ідентифікації, соціалізації та життєвому самовизначенні (Скотна, 2005), тим самим окреслюючи антропологічний вимір цивілізації ХХІ ст. Тому гуманізм у вихованні, завдяки ціннісному ставленню до вихованця, спрямовувався на створення умов, завдяки яким відбувається саморозвиток особистості школяра, особистісне зростання та становлення його як суб'єкта власного духовного життя. А це, своєю чергою, загострило питання про зміст освіти і виховання, а також ті форми роботи, які забезпечують усвідомлене особистісне ставлення школяра до всього, що супроводжує його сходження до смислів та формування адекватної життєвої позиції.

Висновки. Як методологічний орієнтир сучасної педагогічної науки, феномен суб'єктності потребує створення системи знань про його зміст з опертям на філософсько-психологічне осмислення суб'єктної сутності особистості та означених особливостей розгляду особистості в умовах освітньо-виховного процесу. Як емпірична реальність, він набув статусу наукової категорії та семантично визначив дослідницьку площину його аналізу. Насамперед – це людиновимірний контекст розкриття змістових, рівневих і функціональних проявів особистості в інтердисциплінарному дискурсі, до якого долучилася й педагогічна наука. Зауважимо, що усвідомлення соціально-педагогічних наслідків тривалого домінування без-суб'єктної парадигми в освіті спричинилося до розширення її категорійного поля у межах суб'єктного підходу. Йдеться про використання поняття «суб'єктність» для пояснення важливої здатності школяра – бути активним учасником педагогічної співдії, виявляючи власну ініціативно-творчу природу на засадах самостійної усвідомленої активності. Адже соціалізуючись, він не тільки пізнає навколишній світ, але й інтерпретує його відповідно до власного бачення, виявляє індивідуально-значуще ставлення до нього, видозмінює дійсність та самого себе.

Перспективу дослідження вбачаємо в розкритті атрибутивних ознак та практико-орієнтованих конструктів суб'єктності особистості школяра.

Література

- Аршинов, В.И., & Лепский, В.Е.** (2010). Субъектность в контексте этапов развития науки (от классической к постнеклассической науке). *Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке* (с. 52–58).
- Дічек, Н.П.** (2014). Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, 2, 67–75.
- Карпенко, З.С.** (2006). Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* (с. 157–177).
- Квас, О.** (2016). Проблема формування образу дитинства в соціально-гуманітарних дослідженнях. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 2/34*, 91–100.
- Коджаспирова, Г.М., & Коджаспиров, А.Ю.** (2005). *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ», 448 с.
- Копнин, П.В.** (1968). *Логические основы науки*. Киев: Наукова думка, 284 с.
- Нагорна, Л.П.** (2014). *Історична культура: концепт, інформаційний ресурс, рефлексивний потенціал*. Київ: ПІННД, 382 с.
- Онищенко, В.Д.** (2014). *Фундаментальні педагогічні теорії*. Львів: Норма, 356 с.
- Пелипенко, А.А.** (2013). *Двойная субъектность истории*. Взято з <http://apelipenko.ru>.
- Скотна, Н.В.** (2005). *Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії*. Львів: Українські технології, 384 с.

- Снопкова, Е.И.** (2015). Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование. *Интеграция образования*, 19 (1), 111–117.
- Федорова, О.В.** (2014). А и Б сидели на трубе, или междисциплинарность когнитивных исследований. *Логос*, 1, 19–34.
- Frodeman, R., Klein, T.J., & Mitcham, C.** (Eds.). (2010). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 600 p.
- Gurycka, A.** (Ed.). (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 215 s.
- Könings, K., Bovill, C., & Woolner, P.** (2017). Towards an interdisciplinary model of practice for participatory building design in education. *European Journal of Education*, 52, 306–317. doi: 10.1111/ejed.12230.

References

- Arshinov, V.I., & Lepskiy, V.E.** (2010). Subyektnost v kontekste etapov razvitiya nauki (ot klassicheskoy k postneklassicheskoy nauke) [Agency in the context of the stages of the development of science (from classical to post-non-classical science)]. *Problema sborki subyektov v postneklassicheskoy nauke – The problem of assembling subjects in post-nonclassical science* (pp. 52–58) [in Russian].
- Dichek, N.P.** (2014). Metodolohichni aspekty modernizatsii vitchyznianskykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhen [Methodological aspects of modernization of national historical and pedagogical researches]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 67–75 [in Ukrainian].
- Karpenko, Z.S.** (2006). Kartohrafiia intehralnoi subiektnosti: post-postmodernistskyi proekt [Cartography of integral agency: post-postmodern project], *Liudyna. Subiekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii – Human. Subject. Action: philosophical and psychological studies* (pp. 157–177) [in Ukrainian].
- Kvas, O.** (2016). Problema formuvannia obrazu dytynstva v sotsialno-humanitarnykh doslidzhenniakh [Problem of childhood image formation in social-humanitarian researches]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 2/34, 91–100 [in Ukrainian].
- Kodzhaspirova, G.M., & Kodzhaspirov, A.Yu.** (2005). *Slovar po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]*. Moskva: IKTs «MarT» [in Russian].
- Kopnin, P.V.** (1968). *Logicheskie osnovy nauki [The logical foundations of science]*. Kiev: Naukova dumka [in Russian].
- Nahorna, L.P.** (2014). *Istorychna kultura: kontsept, informatsiyni resurs, refleksyvnyi potentsial [Historical culture: concept, information resource, reflexive potential]*. Kyiv: IPIiND [in Ukrainian].
- Onyshchenko, V.D.** (2014). *Fundamentalni pedahohichni teorii [Fundamental pedagogical theories]*. Lviv: Norma [in Ukrainian].
- Pelipenko, A.A.** (2013). *Dvoynaya subyektnost istorii [Double agency of history]*. Retrieved from <http://apelipenko.ru> [in Russian].
- Skotna, N.V.** (2005). *Osoba v rozkolotii tsyvilizatsii: osvita, svitohliad, dii [A person in a split civilization: education, world outlook, actions]*. Lviv: Ukrainski tekhnolohii [in Ukrainian].

- Snopkova, E.I.** (2015). Aktualnost mezhdistsiplinarnogo podkhoda v pedagogicheskikh issledovaniyakh: nauchnoe obosnovanie [The relevance of the interdisciplinary approach in pedagogical research: the scientific justification]. *Integraciya obrazovaniya – Integration of education*, 19 (1), 111–117 [in Russian].
- Fedorova, O.V.** (2014). A i B sideli na trube, ili mezhdistsiplinarnost kognitivnykh issledovaniy [A and B were sitting on a pipe, or the interdisciplinarity of cognitive studies]. *Logos – Logos*, 1, 19–34 [in Russian].
- Frodeman, R., Klein, T.J., & Mitcham, C.** (Eds.). (2010). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press [in English].
- Gurycka, A.** (Ed.). (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży [Agency in educational experiences of children and adolescents]*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego [in Polish].
- Könings, K., Bovill, C., & Woolner, P.** (2017). Towards an interdisciplinary model of practice for participatory building design in education. *European Journal of Education*, 52, 306–317. doi: 10.1111/ejed.12230 [in English].

HALIAN Olena – PhD of Psychological Sciences, associate professor of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (halyane@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-9669>

ResearcherID: <http://www.researcherid.com/rid/E-9369-2016>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119516>

To cite this article: Halian, O. (2018). Spetsyfika interdystsiplinarnoi spivdii v interpretatsii subiektnosti osobystosti yak pedahohichnoi realnosti [Specific character of interdisciplinary interaction in the interpretation of the personality's agency as a pedagogical reality]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 105–115. doi: 10.24919/2313-2094.6/38.119516 [in Ukrainian].

Article history

Received: 12 September 2017

Accepted: 15 February 2015

Received in revised form: 20 November 2017

Available online: 5 April 2018

SPECIFIC CHARACTER OF INTERDISCIPLINARY INTERACTION IN THE INTERPRETATION OF THE PERSONALITY'S AGENCY AS A PEDAGOGICAL REALITY

Abstract. The study justifies the importance of interaction between different branches of knowledge in explaining the phenomena that need to be rethought at the postclassical stage. It is established that the interdisciplinary approach in the plane of the scientific analysis of pedagogical reality expands the boundaries of perception of the essence of the student's agency, assimilating new discourses. It emphasizes the multiplicity of interpretations of the

agency's manifestations, which makes it possible to understand it in inter-, inter- and interdisciplinary approaches.

The student's agency is emphasized as a pedagogical reality requiring disclosure of its essence, taking into account a new level of understanding of the personality and its role in different spheres of life, in particular, reorientation of scientific research in the direction of studying opportunities for pupils to realize their authorship of their own lives. With this in mind, we analyzed the contribution of historians, culturologists, philosophers, psychologists and sociologists to the agent of the personality essence. A comprehensive understanding of the agency in this context is provided by an interdisciplinary approach in which pedagogical science finds its scientific field, solving its urgent tasks.

It is established that the anthropological aspect of the civilization of the 21st century posed the question of the content of education and upbringing, as well as those forms of work that provide the pupils' conscious personal attitude to everything that accompanies their ascent to the feeling and the formation of an adequate vital position. It is pointed out that the phenomenon of the agency, as an empirical pedagogical reality, characterizes an important ability of the student to be an active participant in pedagogical cooperation, revealing his own initiative and creative character on the basis of autonomous conscious activity.

Keywords: agency of the personality, interdisciplinarity, interdisciplinary interaction, poly-scientific approach, integrity of scientific knowledge, systemic approach, pedagogical reality.

Acknowledgments. Sincere thanks to librarian staff at Lviv National Vasyl Stefanyk Scientific Library of Ukraine, in particular OlhaValukha.

Funding. The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.