

ДО ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті розглянуто культурно-історичні передумови формування таких ціннісних основ сучасної педагогіки, як гуманістична направленість, орієнтація на індивідуальність учня, створення умов для його особистого розвитку та творчої реалізації. З точки зору філософії освіти проведено аналіз таких історичних епох, як Античність, Середньовіччя, Новий і Новітній час.

Ключові слова: педагогічні цінності, сучасна педагогіка, постмодерністська педагогіка, ціннісні парадигми педагогіки, суб'єкт-суб'єктна парадигма навчання.

Система освіти й виховання є одним з імперативів сучасного суспільства, що визначає успіх соціально-економічних перетворень. Освіта відіграє важливу роль у процесі становлення особистості молодої людини, формування її духовності та моральності.

Освіту сьогодні все частіше розглядають як механізм репродукції культури та цінностей. Цінності системи освіти за своєю суттю є категоріями історичними, тобто кожна історична реальність потребує певного набору цінностей. Сучасне суспільство є постіндустріальним або інформаційним суспільством. Його становлення суспільства призвело до змін у світогляді людства, що, у свою чергу, вимагає реформування системи освіти. Це потребує теоретичного осмислення та визначення провідних тенденцій освітнього розвитку як вітчизняного, так і світового масштабу.

Незважаючи на значні успіхи в освіті, все більше науковців вказують на кризу в цій галузі. Сьогодні освіта характеризується двома суперечливими тенденціями: з одного боку, це особистісно зорієнтована освіта, з людиною в центрі всього педагогічного процесу, умовами для її творчого розвитку, а з іншого – перетворення освіти на освіту тотального контролю.

Ці основні тенденції є причиною пошуку нових форм і методів освіти, які б сприяли формуванню особистості, яка вмє творчо й неординарно орієнтуватися в сучасному світі, яка є вільним, повноправним членом суспільства. У цьому контексті багато сучасних науковців і практичних педагогів акцентують увагу на принципах суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогічного процесу, індивідуалізації та гуманізації освіти, на розвитку творчої сторони особистості.

Аналіз філософсько-педагогічної літератури доводить, що проблеми філософії освіти розробляли такі вчені, як: Б. Бім-Бад, І. Бех, Л. Ваховський, Б. Гершунський, О. Долженко, М. Євтух, Б. Лихачов, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Сагатовський, О. Сухомлинська, В. Шадриков, П. Щедровицький. Особливої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, виконані вченими-філософами та педагогами, у яких проаналізовано філософські основи освіти (Т. Вороніна, І. Проскуровська, Л. Сиднєв), розглянуто сучасні

зарубіжні філософські й соціологічні концепції виховання (І. Гавриленко, О. Іонова, М. Култаєва, І. Радіонова).

Водночас слід відзначити відсутність наукових досліджень, присвячених проблемі філософського аналізу історичних передумов виникнення та зміни форм у різних культурних епохах таких ціннісних основ сучасної педагогіки, як гуманістична направленість, орієнтація на індивідуальність учня, створення умов для його особистого розвитку та творчої реалізації. Саме тому *метою статті* є виявлення та аналіз культурно-історичних передумови формування ціннісних концептуальних засад сучасних педагогічних учень.

З погляду рольових ознак у суспільному житті, система освіти являє собою механізм репродукції культури та залучення до культурного простору людських ресурсів. Адже "...освіта – це процес, за допомогою якого суспільство за допомогою шкіл, коледжів, університетів та інших інституцій цілеспрямовано передає своє культурне надбання – накопичені знання, цінності та навички – від одного покоління іншому" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [9, с. 20–21].

Кожна історична епоха й кожний культурний ареал створює власні вимоги до того, яким має бути продукт системи освіти та виховання, одночасно створюючи й власні засоби досягнення поставленої педагогічної мети. Історична реальність диктує не тільки те, яких результатів потрібно досягти при підготовці людини в процесі навчання, щоб вона була спроможна існувати в межах певного світоглядно-культурного дискурсу й підтримувати існування саме цього культурного середовища, але й те, якими методиками буде послуговуватись система освіти.

Розвиток педагогічної думки завжди здійснюється в межах провідного культурологічного дискурсу в той чи інший час. Педагогічні дослідження априорі мають на меті розробку стратегії й тактики максимальної адаптації тих, кого виховують і навчають, до певних культурних реалій. Відомий німецький учений-педагог А. Дистервег у своїй статті "Про природовідповідність та культуровідповідність у навчанні" висловлює таку думку: "Стан культури певного народу в певний час являє собою дещо дане, та створює те середовище, до якого залучається кожна людина, народжена за цих обставин. Тому кожна людина – продукт власного часу" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [4].

Власне кажучи, якщо проаналізувати загальний хід історичного розвитку європейської педагогіки від часів античності, то в ньому можна помітити боротьбу на різних рівнях двох фундаментальних філософсько-педагогічних концепцій, витoki яких ми знаходимо в надбанні класичної давньогрецької філософії. Вихідним пунктом педагогіки є принциповий погляд на людину як першооснову та кінцевий пункт педагогічного процесу. Двома видатними філософами, Платоном та Аристотелем, було висунуто діалектично протилежні концепції педагогіки, протистояння яких протягом тисячоліть визначало загальний вектор розвитку.

Концепція Платона – це примат ідеальної конструкції над реальною людиною; це спроба покращити природу людини в орієнтирі на певний еталон ідеального громадянина.

Концепція Аристотеля – це орієнтир на цінність людини як такої; ця концепція вбачає в реальній, а не ідеальній людині, головне джерело не лише будь-якого руху, але й джерело тієї мети та орієнтирів, у прагненні до яких цей рух здійснюється.

Говорячи про моральність, Платон підкреслював, що моральною є тільки абсолютно правильна й досконала поведінка, а будь-які відхилення від правила, навіть з найкращими прагненнями, вже є провиною. Водночас Аристотель, і в цьому його колосальна заслуга саме для формування основ морального розвитку дітей, підкреслював значення внутрішнього прагнення до моральної поведінки.

Логіка розвитку культурних типів включає в себе елемент народження нового за рахунок селективної деструкції явищ попередніх або тих, що конкурують. Тобто в спрощеному варіанті це означає, що боротьба різних поглядів і позицій призводить до того, що нове явище будується за допомогою включення до свого складу елементів різних попередніх систем, які вона “перемогла” в боротьбі.

Нерідко сторонами цього системного протистояння є вчитель та його учень (наприклад, до такого протистояння можна зарахувати навіть уже згадані відносини між Платоном та Аристотелем, який безпосередньо був його учнем), коли учень у результаті формує позицію не тотожну вчительській, а таку, яка б використовувала її елементи, але переходила на новий рівень.

Учень задля того, щоб засвоїти подібні елементи, за внутрішньою логікою процесу, повинен мати інший погляд на речі. Будь-кому зрозуміло, що ведення діалогу неможливе, якщо один співрозмовник завжди і в усьому згоден з іншим. Конфлікт поколінь, якщо він не виходить за межі певного оптимального значення напруги, є позитивним і цілком природним явищем. Проблема в тому, що в разі перевищення цього значення, він переходить у негативне явище, з діалогу перетворюється на війну.

Не слід вважати, що конфлікт поколінь – це явище, з яким ніколи раніше людство не стикалося, адже він є невід’ємною частиною діалектичного розвитку людської культури. Ще в досить давніх джерелах можна зустріти нарікання на те, що діти не поділяють цінностей, які сповідували їхні батьки. Наприклад, у поемі Гесіода “Роботи та дні” (VIII ст. до н. е.) зазначено: “Старих батьків скоро зовсім перестануть поважати, будуть їх палко поносити нечестиві діти” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [3].

Але діалектичне й позитивне значення подібного явища було розглянуто значно пізніше від часів Античності. Розуміння боротьби протилежності як основи розвитку з’являється лише в Новий Час, в ареалі класичної німецької філософії. Г. Гегель у своїй праці “Наука логіки” вказує на те, що “визначення є запереченням...” [2], тобто кожне окреме явище вміщує в собі заперечення попереднього.

Виходячи із цього, конфлікт поколінь не є чимось абсолютно негативним, а навіть приносить певну користь. Проте, як і кожне явище, залежно від міри свого розвитку й обставин, за яких воно відбувається, конфлікт поколінь

може виявляти як конструктивну, так і деструктивну руйнівну природу. За швидких змін соціокультурної реальності стадія відчуження може призводити до виникнення розривів у наслідуванні, тобто до такої ситуації, коли після стадії утворення учнями власної субкультури їхнє звернення до набутку попередників стає неможливим. Така ситуація вже буде критичною.

Головним чинником переростання конструктивного конфлікту між поколіннями в деструктивне протистояння є вихована як в учнів, так і в їхніх вчителів віра в особливе значення їх соціально зумовлених стереотипних позицій. Принципово, це природний процес, адже егоїстичні інстинкти властиві людині, завдяки їм і було стимульовано виживання біологічного виду у важкі первісні часи. Тому особистість, здобувши певний соціальний статус, автоматично перебирає стереотипну позицію, яка цим статусом визначається, сприймаючи як власний особистісний інтерес. Кожна зі сторін конфлікту вважає себе власником монополії на істину лише через те, що її позиція збігається зі стереотипом, який вона проповідує.

Ідеї, що так чи інакше можна вважати історичними передвісниками постпедагогічної концепції сучасності, майже завжди з'являлися в часи еволюційних зламів, різких переходів і важких культурних криз, коли попередня культурна модель уже вичерпувала себе, а нова лише починала формуватися. Історія людства та цивілізації включає в себе своєрідні точки біфуркації, у моменти проходження яких попередні накопичені уявлення про істину втрачають своє значення.

Центральним конструктом сучасної постпедагогіки є схильність до суб'єкт-суб'єктної парадигми відносин. Якщо ми звернемося до історії, ми не зможемо ігнорувати, що елементи подібної парадигми (звичайно, на іншому рівні формулювання проблеми), зустрічалися раніше, існуючи паралельно з домінуючою ієрархічною системою звичайної педагогіки й виявляючи себе в критичні фази історичного суспільного розвитку.

Вся педагогічна класична думка базувалася на зовсім іншій схемі, в якій учню відводилася роль глини, з якої руками вчителя в межах системи освіти, що стоїть за плечима вчителя й керує правилами гри, створюється певний еталон. Однак уже в давні часи, в кризові стани культурної сфери розуміли важливість зворотного зв'язку в педагогічному процесі. Як приклад можна навести афоризм, присвячений парадигмі навчання, який ми знаходимо в такому пам'ятнику давньої семітської культури, як Талмуд, де зустрічаємо таке: "Багатьом речам я навчився у своїх вчителів, багатьом – у товаришів, але більше за все – у своїх учнів" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [1].

Звернімо тепер увагу на те, за якого історичного контексту був народжений цей приклад зміни суб'єкт-об'єктної парадигми на суб'єкт-суб'єктну, властиву для сучасного бачення педагогіки.

Створення такого культурного продукту, як Талмуд, відбувалося за досить кризового для єврейсько-семітської культури часу, коли була втрачена державність і під сумнівом стояли багато норм і правил, які регламентували

життя. Збереження культури ставало неможливим без її оновлення, без нового підходу.

Культурна криза майже завжди включає в себе дефекти механізму передачі знань і моральних цінностей від покоління до покоління, перш за все, через те, що швидкі зміни призводять до втрати актуальності того досвіду, який намагається передати вчитель власним учням у прямому порядку. “Криза детермінується як поворот, злам, на якому засоби досягнення мети стають неадекватними” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [5], як вказує у своїй статті дослідник Т.М. Серьогіна.

Потім подібний варіант реакції на кризові явища в педагогіці повторювався неодноразово. Навіть після певного становлення й стабілізації класичної шкільної системи, завдяки внесенню в неї необхідних елементів гнучкості й зворотного зв’язку, починаючи з епохи Відродження й до модерністського світу, все ж були й прояви концепцій, близьких до постмодерністської моделі.

Так, наприклад, можна знайти багато паралелей і смислових тотожностей між епохою Відродження й часом становлення постмодерністського культурного дискурсу. Обидві історичні періоди можна схарактеризувати як заперечення догматичних попередніх установ, що претендували на тотальне й монополічне ствердження однієї світоглядної моделі.

Згадуючи відкрити Г. Гегелем діалектичну модель розвитку через боротьбу протилежностей та ствердження через заперечення, не можна не помітити певну повторюваність смислових конструктів у діалектичних парах історичних періодів “Середньовіччя – Відродження” й “Модернізм – Постмодернізм”.

У педагогіці епохи Відродження й постмодерністського часу спостерігається тенденція розчарування в універсальному пізнанні, у певному концепті, який би становив основу виховання людини в гармонії зі Всесвітом (таким, яким було середньовічне християнство в Європі). Але головна відмінність між кредо виховання епохи Відродження та постпедагогіки в тому, що перше не тільки передбачало, але й активно розшукувало джерело “універсального ідеалу”, перш за все, в античному надбанні, тоді як постпедагогіка заперечує взагалі можливість його існування.

Для концепції Відродження явищем, боротьба з яким була визначальним пунктом, була схоластична догматика, що ставила позалюдську сакральну форму значно вище за людину та її духовну динаміку. Схоластична догматика Середньовіччя прагнула до тотального втручання до всіх аспектів буття й до монополізації істини інституціями, які незалежні від людини як явища. Певний трансцендентальний ідеал був зразком для переробки людської природи. При цьому методика й підхід має більше значення для становлення загального і, особливо, політичного світогляду, аніж зміст того, що й яким чином планувалося змінити або виховати. Можна навести приклад середньовічної схоластичної школи, в якій значну увагу приділяли проповідям християнської братньої любові, але жорстока поведінка вчителів, численні тілесні покарання, нетерпимість до будь-якого відхилення від догматичного вчення прищеплювали скоріше фанатизм і нетерпимість, жорстокість, аніж

здатність до прощення та толерантність, що апріорі властиве християнській світоглядній культурі.

Якщо розглянути постпедагогіку, особливо німецьку антипедагогіку, то роль опори-протилежності для неї відігравав модерністський тоталітаризм, своєрідне “нове видання” середньовічної схоластичної догматики, але вже на новому рівні суспільної еволюції.

Сутність постмодерністської педагогіки так само базується на фундаментальному протистоянні тоталітарному вихованню, вихованню тоталітарної свідомості, як гуманізм Відродження базувався на протистоянні середньовічній схоластичній догматиці. Західноєвропейський культурний ареал у повоєнний період орієнтувався на демократичну модель прийнятної поведінки, уявлення про яку будувалися на запереченні світоглядних позицій нацистського минулого, адже його історична практика шокувала людство.

Механізми людської природи влаштовані таким чином, що вона прагне до досягнення максимального пізнання за мінімальних зусиль. Догматика як схоластичного середньовічного зразка з опорою на сакральну міфологію, так і тоталітарного модерністського зразка з опорою на матеріалістично-наукові стереотипи, надавала, до певного часу, можливість існування у межах цього світоглядного стану. Подібний стан репродукується й, певною мірою, захищається від руйнування системою традиційної освіти. Зрозуміло, що захист комфортної догматики нерідко реалізовувався через радикальні форми (вогнищ інквізиції або нацистських концтаборів), але найпершим і найбільш дієвим механізмом захисту догматичного конструкту було повсякденне виховання в школі та вдома з певною системою заборон і табу.

До шкільної практики введено особливі позакласні виховні заходи, на яких у формі свята, “урочисто пропагуються нацистські погляди на “расову теорію та геополітику” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [10, с. 204]. Причому неважливо, що підліток за рівнем власного розвитку ще не здатен усвідомити сутність цих питань, саме цього і слід уникнути. І в свідомості молодого покоління слова про ненависть до слов’ян і євреїв, про необхідність ведення тотальної війни за “простір для розвитку”, про особливі права “вищої раси” поєднуються не з реальним значенням, яке вони ще не здатні осягнути, а з радісною, святковою атмосферою – і це дуже ефективний спосіб використання шкільної системи для психологічної маніпуляції масами, причому це інвестиція в політичне майбутнє.

За поверхневого погляду на проблему здається, що постпедагогіка теж прагне створення подібної вільної та святкової атмосфери в навчанні. Але насправді, замість того, щоб приспати свідомість дитини для введення готових стереотипів поведінки, методика постмодерністської педагогічної практики спрямована на її активізацію з метою вироблення особистих та унікальних світоглядних положень. Головною цінністю має бути внутрішня свобода особистості, значний простір для її власного розвитку.

Неможливо навчити людину протистояти маніпуляціям, які за часів ХХ ст. досягли певної досконалості, якщо не навчити її самостійного мислен-

ня. “Вимога, щоб Аушвітцу ніколи знову не було, перш за все, спрямована на виховання. Вона є настільки першочерговою за інше, що я вважаю, що не змушений і не повинен цього доводити” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [8, с. 674].

Еволюція педагогічної думки повторює культурно-світоглядну еволюцію людства, являючи собою її дуже важливу ланку. Становлення ідей європейської постпедагогіки було закономірним, причому саме в тому вигляді, в якому воно відбулося. За своєю діалектичною сутністю постпедагогіка являє собою радикальну форму реалізації аристотелевської педагогічної концепції на історичному етапі нещодавнього минулого.

Весь нескінченний еволюційний процес в історії педагогічної думки може, так само, як і розвиток будь-якого іншого явища, бути розчленованим на окремі ланки “теза – антитеза – синтез”. Таким чином, згідно з таким діалектичним поглядом, в історії педагогічної думки будуть повторюватися одні й ті самі конструкти, але вже зі зміненим смисловим наповненням.

Спробуємо відшукати “тезу” в античній фазі розвитку. Найімовірніше, на роль такої “тези” може підійти традиційне сакралізоване вчення античної еліти (насамперед жерців) у храмах у Давній Греції до V ст. до н. е., “епохи міфів та богів”. Міфи, традиції, певні правила та норми становили стрижень усієї освітньої підготовки.

“Антитеза” за такого погляду на історію – класична грецька філософія, особливе надбання Аристотеля та його послідовників, в якому людина та її розум, що пізнає, вже займають центральну позицію.

“Синтез” відбувається через досить великий проміжок часу – це становлення первісної християнської моралі у вихованні та навчанні з її прагненнями “любові до ближнього”, “прощення”, братньої рівності (тобто сакралізована система, певною мірою збалансована увагою до людини та її духовних потреб). Водночас у фазі “синтезу” відбувається накопичення стереотипів, міфологем, догм задля народження нової “тези”, якою починається наступний цикл.

Новий цикл історії виховання й освіти починається з догматично-схоластичної “тези” Середньовіччя, “антитезою” до нього є гуманізм Відродження, а “синтезом” – прогресивні погляди Просвітництва та Нового часу.

Криза сучасної педагогічної системи як провідного інструменту репродукції духовного й матеріально-культурного надбання людства, звичайно, не є відірваною від тих процесів, які відбувалися з культурою й цивілізацією загалом, починаючи з другої половини ХХ ст.

Виходячи з того, що в історичній моделі діалектичного розвитку після “антитези” має йти “синтез”, тобто така фаза, за якої суперечності вирішуються й переходять на новий рівень існування, можемо говорити про те, що наявна освітня криза може бути подолана не в постмодерністському дискурсі, а в “постпостмодерністському” або “афтепостмодерністському”.

Питання про початок “афтепостмодерністської епохи” і загалом про її існування сьогодні викликає сумніви, так само як і чітке визначення характерних рис нової епохи цивілізаційного розвитку. Так, у статті В.М. Фоміної вказано: “...в соціологічній літературі можна зустріти висловлювання про те, що

завершенням постмодерністської епохи постає 11 вересня 2001 р., коли вибух веж-близнюків покінчив з невизначеністю, розмитістю й фрагментарністю понять та суджень. Саме тоді, вважають деякі дослідники, світ знову знайшов свою дуальність, а добро і зло стали реальними поняттями. Цей день остаточно звільнив Захід від невизначеності морально-етичних понять, і він вступив у нову епоху – епоху постпостмодернізму” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [7].

Але досить важко погодитися з таким радикальним підходом. У галузі педагогічної реальності найзакономірніше очікувати поступовий, еволюційний перехід. “Система освіти будь-якої країни інертна. В цьому її недолік та перевага” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [6].

Висновки. Таким чином, аналізуючи історичні передумови становлення цінностей сучасної педагогіки, ми можемо дійти висновку, що її фундаментальні засади формувалися як результат цілісного й безперервного історичного процесу. Схожі ідеї суб’єкт-суб’єктних відносин та індивідуалізації підходу до учнів ми знаходимо в надбанні, перш за все, історичних епох зламу старих культурних структур і переходу до нових цивілізаційних форм.

Список використаної літератури

1. Афоризмы и цитаты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.all-aforizm.info/uchitel.html>.
2. Гегель Ф.Г.В. Наука логики [Электронный ресурс] / Ф.Г.В. Гегель. – Режим доступа: http://modernlib.ru/books/gegel_fridrih_georg_vilgelm/nauka_logiki/read/.
3. Гесиод. Труды и дни [Электронный ресурс] / Гесиод. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlittr/hesiod/works-days-f.htm>.
4. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении [Электронный ресурс] / А. Дистервег. – Режим доступа: http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm#A2_Дистервег.
5. Серегина Т.Н. Культурный кризис как феномен современного мира [Электронный ресурс] / Т.Н. Серегина. – Режим доступа: http://www.isras.ru/abstract_bank_congress4/703.pdf.
6. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике [Электронный ресурс] / И.Н. Фалина. – Режим доступа: http://licey5.ru/files/MO_informatics/kompetentnostnii_podhod.pdf.
7. Фомина В.Н. Постмодернизм как симптом кризисного сознания XX в. в работах Ю.Н. Давыдова [Электронный ресурс] / В.Н. Фомина. – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/publ/Davydovskie_chteniya_Fomina.pdf.
8. Adorno T.W. Gesammelte Schriften: in 20 Bänden / T.W. Adorno. – Frankfurt a. M., 2003. – Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II. – 690 s.
9. Kneller G.F. Introduction to the Philosophy of Education / G.F. Kneller. – N.-Y. : John Wiley and Sons, 1971. – 118 p.
10. Rassistische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete / Hrg. Rudolf Benzeund, Alfred Pudelko. – Frankfurt / Main, 1937. – S. 183–85, gekürzt. Zit. nach: Wulf, Josef: Die Bildenden Künste im Dritten Reich. Eine Dokumentation. – Gütersloh: Mohn 1963. – S. 204.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Рочняк Е.В., Рочняк А.В. К вопросу генезиса современных педагогических ценностей

В статье рассматриваются культурно-исторические предпосылки формирования таких ценностных основ современной педагогики, как гуманистическая направленность,

ориентация на индивидуальность ученика, создание условий для его личностного развития и творческой реализации. С точки зрения философии образования проводится анализ таких исторических эпох, как Античность, Средние века, Новое и Новейшее время.

Ключевые слова: педагогические ценности, современная педагогика, постмодернистская педагогика, ценностные парадигмы педагогики, субъект-субъектная парадигма обучения.

Rochnjak O., Rochnjak O. About the problems of the modern pedagogical values and their genesis

This article consider the cultural and historical prerequisites for formation of axiological fundament the modern pedagogy such as the general humanistic direction, the orientation to the pupil's personalities, the creation of conditions for their personal development and realization of creativity.

From the point of view of educational philosophy are regarded such epochs as the Antiquity, the Middle Ages, the New and the Newest Ages, and are regarded accordingly the basic position of their philosophic and pedagogical positions.

On the base of the analyses it is proved that through the changes of cultural, ideological, social and political epochs (the Middle Ages, the Renaissance, the Age of Enlightenment, the Modern and the Postmodern) there is an alternating change of two fundamental paradigms in the pedagogical axiology: the subject-object relations and subject-subject relations. And by the way each new historical phase is the negations and simultaneously the enrichment of historical experience in preceding one.

The evolution of pedagogical thought repeats the evolution of mankind's cultural world view. And that's why its development, as the development of any other thing, can be conditionally divided into three categories "thesis – antithesis- synthesis". So in the development of pedagogical though it will repeated the same constructs, according to the dialectical point of view, but now with the changed notional filling.

Modern crisis of pedagogical system isn't divided from the processes in modern culture and generally in modern civilization. Reasoning from the fact that after "antithesis" it may be "synthesis" or the phase of resolving the contradiction and the transition to new level of existing, we can forecast that the crisis of pedagogical system will be solved not in the post-modern discourse, but in the next, "post-postmodernistic" or "afterpostmodernistic" one.

Key words: pedagogical values, the modern pedagogy, post-modernistic pedagogy, axiological paradigms of pedagogy, subject-subject paradigms of study.