



ТЕОРІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МЕТАСИСТЕМА*

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2002

Мета статті — здійснити парадигмальне обґрунтування теорії освітньої діяльності як внутрішньо узгодженої системи ідей і концепцій, принципів і закономірностей, категорій і понять, котра створена для пояснення когнітивного багатоманіття і соціокультурної складності освітніх систем і технологій, а також для наукового прогнозування тенденцій і перспектив розвитку та інституційного утвердження інноваційних моделей, організаційних схем і світоглядних універсальї соціо- та вітакультурної новітніх парадигмальних систем.

Сутнісний зміст. У максимально широких наукових межах *критично оцінюються* перспективи соціокультурного утвердження найбільш популярних парадигм освіти (епістемологічна, природовідповідна, гуманістична, критично-креативна, езотерична, підтримувальна, проектно-естетична, особистісна, культурологічна та ін.), висвітлюються інтегральні можливості і світоглядні переваги обстоюваної нами *вітакультурної парадигми*, підкреслюється її винятково важлива роль у розробці теоретичної системи освітньої діяльності й, зокрема, вказується на параметричні ознаки та особливості авторської *науково-дослідницької програми*.

* Продовження. Початок. — 2001. — № 3. — С. 105–144.

3. ПАРАДИГМАЛЬНЕ ОБґРУНТУВАННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток історико-еволюційного напрямку в філософії науки ХХ століття одержав природне завершення у *концепції історичної динаміки наукового знання* як поперемінного чередування двох періодів конкурентної боротьби між різними науковими співтовариствами: “нормальної науки”, коли безроздільно панує окрема парадигма, і “наукової революції”, коли руйнується усталена парадигма, має місце жорстка конкуренція між її альтернативами й згодом перемагає одна з найповніше колективно прийнятих світоглядних орієнтацій. Автор зазначеної концепції, американський фізик Т.С. Кун, розуміючи під парадигмою “визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають дослідникам модель постановки проблем та їх розв’язку” [35, с. 11], запропонував вийти за межі епістемологічних канонів методології і логіки, й відтак відмовитися від неопозитивістської і попперіанської філософій *образу науки* як системи знань, а подати цей образ як діяльність наукових спільнот (школи, групи, фундатори та їхні наступники). Введення історико-вартісного імперативу дало змогу вченому обґрунтувати *відносність* класичних (начебто еди-

них, абсолютних і незмінних) *критеріїв науковості та раціональності*: “кожна парадигма визначає свої стандарти раціональності, котрі зовсім не зводяться до дотримання вимог формальної логіки, хоча й не суперечать їм” [43, с. 147]. Звідси очевидно, що не існує незалежних від парадигми фактів, і не останні характеризують теорію, а саме теорія та її тезаурус визначають, які саме факти будуть піддані осмисленню та інтерпретації.

Парадигма (від грецького “paradeigma” – приклад, взірець) – це первинно сукупність передумов, що визначає конкретне наукове дослідження (знання) і визнається професійним загалом на даному історичному етапі. Як поняття філософії науки вперше введено позитивістом Г. Бергманом і широко розповсюджене на концептуальному рівні Т. Куном для вирізнення провідних творців науки і методів одержання нових зразків пізнавальної творчості в періоди екстенсивного розвитку знання. Його основний зміст та обсяг становить система переконань, цінностей і технічних засобів, що прийнята науковою спільнотою у своїй пошуковій діяльності й забезпечує існування наукової традиції. Водночас воно корелює, з одного боку, з поняттям *наукового співтовариства* (парадигма об’єднує його представників і, навпаки, гурт дослідників складається із осіб, котрі керуються у своїй роботі однією парадигмою), з іншого – з поняттям *“картина світу”* (вибір нової парадигми спричинюється не стільки логічними, скільки вартісними міркуваннями, тому науковці, оволодівши її змістом, дивляться на світ крізь той чи інший чітко визначений історико-нормативний формат), а також знаходить конкретизацію у понятті *дисциплінарної матриці* (приналежність

учених до певної дисципліни, яка функціонально окреслена системою правил їхньої наукової діяльності).

Незважаючи на низку не повно розв’язаних суперечностей (відсутність логічних співвідношень між теоретичними системами минулого, сьогодення і майбутнього, взаємознищення парадигм у конкурентній боротьбі, протиставлення дискретності й безперервності, відносності та абсолютності в розвитку наукового знання), парадигма як універсальний конструкт сучасної філософії науки повно характеризує як історико-культурне підґрунтя будь-яких серйозних теоретичних пошукувань, так і нормативно-світоглядний та соціально-психологічний контексти організації конкретної науково-дослідної роботи. На наш погляд, **виняткова актуальність проблеми парадигмального обґрунтування** теорії освітньої діяльності пояснюється кількома причинами: *по-перше*, первинне виникнення парадигми стосовно теорії – це цілком закономірне явище, що свідчить про потенційну ґрунтовність і перспективну зрілість останньої; *по-друге*, пропонується нами (спочатку соціокультурна, потім – вітакультурна) парадигма ширша за змістово-структурне наповнення обстоюваної тут теорії, що вказує на дедуктивне розгортання нарощуваних наукових знань в авторській системі “парадигма – теорія – концепції – категорії і поняття”; *по-третє*, парадигмальний рівень аналізу науково-освітніх проблем оновлює образ суспільно-гуманітарної науки, зокрема навчає допитливих науковців дивитися на світ крізь розширений формат сприйняття і розуміння довкілля, соціальних взаємостосунків і самих себе; *по-четверте*, зміст пара-

дигмальних аргументацій та узагальнень методологічно виконує функцію “захисного поясу” в реалізації науково-дослідницької програми “Модульно-розвивальна інноваційна система”; *по-п’яте*, сам факт парадигмальної переорієнтації вказує як на потребу в локальній зміні елементів дисциплінарної матриці (щонайперше філософії, соціології, педагогіки, психології), так і на “затвердження дисциплінарної онтології теоретичної системи” (В.С. Стьопін [50]).

Критичний аналіз здобутого наукового матеріалу дає змогу визначити чотири основних *параметри-приписи* будь-якої парадигми (**рис. 1**), повна і заємозалежна наявність яких вказує на довершеність цього історико-культурного конструкта, а також характеризує його структуру з нормативно-критеріальних позицій. Це означає, що зафіксовані приписи є тими *ознаками*, на основі яких можна здійснити теоретичну аргументацію, скористатися ними як засобом чи міри-

лом оцінки й у такий спосіб обґрунтувати істинність та новизну будь-якого наукового положення.

Парадигмальне осмислення соціокультурної ситуації у сфері вітчизняної освіти однозначно вказує на *зміну парадигм*, тобто *наукову революцію*, яка передбачає конкурентну боротьбу різних дисциплінарних матриць і спричиненою результатами цієї боротьби *трансформацію* усталеної схеми організації науково-дослідної роботи в гуманітарному просторі суспільства загалом. Про це пишуть як російські, так і українські науковці. Ось лише окремі оцінки реального стану справ: “Сучасний етап розвитку освіти у нашій країні може бути справедливо охарактеризований як *перехідний*” (Є.В. Бондаревська [6, с. 11]); “Практично в усіх розвинутих країнах з 80-х років минулого століття із зростаючою активністю формується думка про те, що просвітницька модель освіти вичерпала себе, світ упритул підійшов до усвідомлення потреби *радикального перегляду* основ освітньої практики і педагогічної діяльності і що контури нової парадигми освіти вже окреслюються” (Х.Г. Тхагапсоев [52, с. 103]); сучасна соціокультурна трансформація суспільства “розгортається на тлі *загальноцивілізаційної кризи*, і культурно-цивілізаційний процес можливий лише за *радикальної зміни* наявних нині технологій, форм життєдіяльності, а відтак і парадигми освіти” (М.М. Мойсеев [39, с. 54]); “Сьогодні ситуація у світовій освіті характеризується як *парадигмальна криза* і перехід до якісно іншої педагогічної формації” (П.Г. Щедровицький [62, с. 47]); “Традиційна модель освіти, цілеспрямована на передачу ... необхідних знань, умінь, навичок,



Рис. 1.

Структура парадигми як взаємодоповнення основних параметрів-приписів, що відіграють роль загальних модусів-критеріїв її цілісності і довершеності

втрачає нині свою перспективність” (І.А Зязюн, Г.М. Сагач [17, с. 65]); “Стійкий поступальний розвиток національної освіти щонайперше пов’язаний із *парадигмальною переорієнтацією* діяльності навчально-виховних закладів та адміністративних установ, оскільки традиційний філософський погляд на людину як елемент, необхідний для функціонування суспільства, вичерпав свої конструктивні можливості” (В.О. Комісаров [26, с. 15]); “демократизація і гуманізація системи освіти й виховання відбуватиметься саме у напрямку *відмови* від застосування адаптаційної доктрини та переходу до інших основ, до орієнтації цих систем на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей” (К.В. Корсак [28, с. 12]); “Культурні орієнтири школи свідчать про формування *гуманітарної парадигми* освіти, причому становлення це відбувається еволюційним шляхом і пов’язане із *змінюю* самого типу педагогічного мислення” (А.П. Валіцька [11, с. 8]); “До тих пір, поки не позбудемося марксистських догм, на основі яких у радянські часи розвивалися всі суспільні науки, у т. ч. педагогіка і філософія”, ми *приречені на деградацію*, будемо нищити школу інноваціями на кшталт “виховного”, “розвивального” та іншого “новоутворювального” навчання” (В.В. Кумарін [33, с. 5]) тощо.

Вченими природно пропонуються різні способи подолання парадигмальної кризи у сфері освіти і відмінні сутнісні характеристики як трансформаційної дисциплінарної матриці, так і потенційно можливої, імовірнісної. Зокрема, К.В. Корсак [28; 29] критикує основні риси наяв-

ної *адаптаційної або класичної парадигми* (орієнтація на формування слухняного виконавця, пріоритет інтересів владних еліт, домінування передачі знань пасивному загалу учнів і студентів, безальтернативність виховання і викладання, авторитарні педагогіка і тип управління закладами освіти, засилля демагогії та спотворення правди тощо), що забезпечує збереження, зміцнення і відтворення існуючої суспільної організації. Він пропонує *критично-креативну* (трансформаційну) *парадигму освіти*, що не отримала законодавчого оформлення, але за логікою демократизації і гуманізації суспільного життя стане основою у XXI столітті. Її надзавдання – переорієнтувати системи освіти і виховання “на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей” [28, с. 20], а головна стратегія інституційного утвердження – запровадження авторських моделей інноваційного навчання, котрі через діяльність, вільний розвиток особистості, плекання в неї креативних навичок і здатності до новаторської діяльності, змінює буденність на підставі визнаної системи гуманістично-демократичних вартостей та з явним переважанням інтересів соціальних груп та окремої людини.

Сукупна проекція основних ознак критично-креативної парадигми (здатність людини до творчого аналізу і розв’язання складних проблем, активно-діяльнісна форма навчального співробітництва, участь школярів і студентів у визначенні форм, змісту й методів навчання, гуманістична педагогіка, неавторитарний тип управління освітою, панівна роль громадськості та дія принципу “від майбутнього до сучасного” в освітній

політиці, вільний доступ до правди, підготовка молоді до інноваційної діяльності та ін.) на визначальні парадигмальні параметри (див. рис. 1) показала, що у підході К.В. Корсака відсутня повноцінна наявність жодного із параметрів. Автор фактично обмежується декларативною констатацією шести рис трансформаційної парадигми, котрі: **а)** не фіксують важливих соціально-психологічних умов того, як досягається “пріоритет інтересів окремої особи у вихованні та навчанні”, “неавторитарний стиль управління системою освіти”; **б)** теоретично не обґрунтовують поняття “вільна людина”, “активна і діяльна форма спільного навчання”, “критично-креативні здібності”, “вільний доступ до правди” тощо; **в)** не передбачають створення проектних засобів реального перетворення сучасної освітньої практики, а лише констатують позитивні наміри та оригінальні думки; **г)** не визначають експериментальні – ідеологічні, управлінські, фахові та інші – умови втілення у життя принципу “від майбутнього до сучасного” у реформуванні системи національного виховання; **д)** не інтегруються і не конкретизуються у вигляді нової дисципліни, що в перспективі могла б об’єднати вчених навколо згаданої проблематики і передбачила фіксацію спеціальної системи правил їхньої наукової діяльності. Все це вказує на те, що аналізована парадигмальна схема має описово-емпіричний характер, а тому потребує подальшого теоретико-методологічного розвитку, проектного обґрунтування та експериментального підтвердження.

Первинний аналіз наукових версій сучасних парадигм освіти, виголошений українськими та російськими

дослідниками, здійснений під нашим керівництвом В.О. Комісаровим [26]. Тепер, коли методологічно визначена система парадигмальних параметрів-приписів, можна не лише деталізувати результати цього аналізу, а й обґрунтувати ступінь соціокультурної новизни кожної конкретної освітньої парадигми.

Одним із цікавих тематичних досліджень у зазначеному проблемному контексті є робота Х.Г. Тхагапсоева [52]. Автор аргументує наявність кризи в освіті тим, що саме під тиском глобальних історичних проблем, котрі не знаходять розв’язання у межах існуючої освітньої формації, природно утворюються нові парадигмальні моделі. Зростання невідповідності між актуальною просвітницькою парадигмою і сучасними реаліями виявляється насамперед у загостренні суперечностей між: 1) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відтворення через предметно-знаннєвий тип освіти; 2) соціокультурною або культурно-контекстною та індивідуально-особистісною зумовленістю формування людини і безособово-імперативними методами навчання та виховання; 3) безперервною зміною змісту, зростанням обсягу знань і незмінним лінійно-сугестивним характером базових інформаційних технологій освіти. “У цій ситуації, – підкреслює вчений, – все частіше ставиться питання не лише про нову структуру і зміст, а й про нову методологію і стратегію освіти, яка б забезпечувала перехід від репродуктивно-інформаційного і предметно-диференційованого наповнення останньої до інтегрованих знань і метапредметів, від споглядального до діяльнісного (культуротворчого), від емпіричного до концептуального, від тема-

тичного до проблемного, від гносеологічного до культурно-особистісного, а загалом – до культурно-контекстної модифікації (парадигми) освіти” [52, с. 105].

Х. Г. Тхагапсоев, вказуючи на те, що повсюдне переважання педагогічної стратегії реформування заперечує системно-цілісну природу освіти, справедливо відзначає, що у сфері навчання і виховання зміна парадигми означає переосмислення і трансформацію всіх аспектів освіти як надскладної системи. Тому треба враховувати численні й водночас одночасні формовияви зазначеного феномена у багатьох іпостасях: як підсистеми культури й універсальної форми діяльності, механізму соціокультурогенезу повноцінної організації, інституційної системи та особливої реальності розвитку і самореалізації людини. Звідси зрозуміло є головне призначення інноваційної освіти – стати соціальним механізмом окультурення людини та організації індивідуальної траєкторії розвитку її як особистості.

Окреслені завдання і функції, на думку автора, реалізує пропонована ним **проектно-естетична парадигма** [52, с. 107–109]. При цьому проектність витлумачується як онтологічна якість культури, що передбачає, *по-перше*, осмислення її як однієї із трьох найважливіших форм “духовної предметності” (за М.С. Каганом), котра у вигляді проектів (моделей майбутнього) є відображенням будь-якої творчої праці і первинною фазою людської діяльності; *по-друге*, усвідомлення природного перебігу культурно-історичного процесу та імовірності соціальних перспектив, що перетворюють інтелектуальний і моральний потенціал людини у вирі-

шальний чинник суспільного розвитку; *по-третє*, врахування перехідного стану і динамічності сучасної фази культурного становлення цивілізації, які створюють передумови для варіативної освіти за непересічною траєкторією розвитку кожної нації та її представників; *по-четверте*, конструювання цілей і змісту, методів і технологій, принципів управління і вимог реалізації масового освітнього процесу з метою задоволення потреб стійкого розгортання суспільство- і державотворення у їх конструктивному взаємодоповненні. Естетична складова цієї парадигми відображає тенденцію у формуванні соціокультурного простору, що сприяє самотньому утвердженню різноманітних культур у їх конвенційній залежності та змістовій повноті. Звідси, власне, й формується основне завдання естетики – гармонізація і гуманізація середовища людського існування та естетичне його проживання і “переосвоєння”, у процесному розвої яких виняткове значення мають екологія та дизайн. Тому аналізована парадигма, на думку Х.Г. Тхагапсоева, “виявляється подвійно – як організація освіти за принципами цілісності та гармонійності і як історична тенденція перетворення освітнього процесу в естетичну творчість”, а також передбачає постійну модифікацію цілей за умов їх досягнення та орієнтацією на ідеал – “утворення в людині цілісного світу культури” у його гармонійній зорганізованості [52, с. 108].

Критичний аналіз парадигмальних ознак проектно-естетичної дисциплінарної матриці Х.Г. Тхагапсоева дає підстави для позитивної оцінки більшості авторських концептів (освіта як механізм культурогенезу, естетичне

збагачення соціального оточення, проектність як онтологічна якість культури, інтегрованість, метапредметність і крос-культурність освітнього процесу тощо), особливо у твердженні, що смисловий аспект освіти переноситься із пізнання на “перетворення-розвиток”, на Я-участь у плеканні культури, а відтак утверджується вихід навчально-виховного процесу на широкі соціумні простори перетворення довкілля за етико-естетичними критеріями. Разом з тим вкажемо на кілька вад цієї парадигми. *По-перше*, сама її назва не відображає тієї повноти змісту, яку реально утримують категорії “культура”, “творчість”, “гуманізм”, “розвиток” та ін., навіть не зважаючи на виняткову роль наукового проектування у системі сучасного духовного виробництва суспільства, що є зв’язуючою ланкою між теоретичною діяльністю і практичною; воно онтологічно не охоплює всіх аспектів і складових культурогенезу, параметрів та ознак актуального освітотворення. *По-друге*, явно суперечливою та недовершеною є теоретична модель цитованого автора, котра ґрунтується на ідеї взаємодоповнення проектності та естетичності як компромісного постання нового типу освіти, що поєднує позитивні особливості інших відомих парадигмальних варіантів (консервативно-просвітницького, ліберально-раціоналістичного, гуманістично-феноменологічного); звідси природною видається певна еклектичність в інтегруванні на єдиних парадигмальних засадах якісно різних реалій цивілізаційно зорганізованого соціального життя народів та етносів – “культура” і “проект”, “екологія” і “дизайн”, “естетичний вибір” і “процес освіти”. *По-третє*, аналізована парадигма не

пропонує конкретної технології суспільного втілення обстоюваних концептів, параметрів та ознак, тобто не дає змоги вирішувати практичні завдання ефективного реформування середньої і вищої школи; до того ж високі наукові абстракції не конкретизуються у повноформатній картині системних інноваційних змін у діяльності навчально-виховних закладів, що унеможлиблює конструювання їх ефективного проектно-естетичного простору.

Своєрідним продовженням наукового погляду Х.Г. Тхагапсоева на аналізовану проблематику, але в локально-центрованому вигляді, є дослідження А.П. Валіцької, в котрому пропонуються *культурологічна* і *культуротворча моделі* становлення російської школи, що свідчать, на думку авторки, про формування *гуманітарної парадигми освіти* [11]. Головна особливість першої моделі полягає в тому, що освіта не орієнтована державою і ринком, а культурою, котра оволодівається особистістю, яка здатна до свідомого плекання життєвого середовища, налагодження розумних відношень із природою, людьми, державою. “Культурологічна парадигма освіти, – пише дослідниця, – пропонує бачити школу інструментом та умовою вивільнення особистості від репресивного тиску соціуму – держави, офіційної ідеології, потреб ринку. Вона покликана вибудувати свою освітню програму як шлях людини до людства ...” [11, с. 7]. Мета цієї моделі – сформуванню людини з цілісним світом культури у його гармонійній внутрішній організації складових, компонентів, характеристик, ознак; змістова основа – повсюдне утвердження процесів гуманізації масової свідомості й

педагогічного мислення, що особливо актуальне для постіндустріального суспільства, країн з перехідною економікою. Водночас соціалізація дитини не зводиться виключно до адаптації, а спрямована на розвиток здатності розуміти та адекватно інтерпретувати будь-яку *соціокультурну ситуацію*, пристойно та відповідально діяти в ній. Важливо також те, що культура розглядається як освітній простір, в якому національний духовний досвід є підсферою загальнолюдського і забезпечує полікультурний діалог народів, етносів, соціальних груп. Для цього пропонується введення до змісту базової середньої освіти різноманітних гуманітарних, культурологічних, аксіологічних і художньо-естетичних дисциплін з орієнтацією на освітні програми людинознавчого спрямування на тлі спеціалізованого проектування окультуреного середовища.

Парадигмальному підходу А.П. Валіцької властива суперечливість: з одного боку, він обіймає широкий діапазон соціально продуктивної практики, що організується у системі “культура – соціум”, з іншого – відносить культурологічні моделі розвитку школи до гуманітарної парадигми освіти, формування якої нині відбувається, на думку авторки, еволюційним шляхом і сутнісно зводиться до зміни самого типу педагогічного мислення. Звідси впливає й певне концептуальне роздвоєння цього підходу: особистість проголошується вільною у виборі різних форм культуротворчого самоствердження в оновленій школі як опосередкованій ланці у відношеннях “культура – соціум” і водночас тільки на рівні ідеї, щоб не нарощувати обсяг гуманітарного знання, пропонується

відшукати навчальний модус культурологічної орієнтації. Іншими словами, в науковому обґрунтуванні парадигми А.П. Валіцька повно не аналізує не лише технологію реформаторської діяльності, а й методологію, тобто конкретну логічну організацію, методи і засоби цієї діяльності. Вона обмежується висвітленням низки гіпотез щодо найперспективніших стратегій розвитку російської школи. Не з’ясованим залишається головне питання: як саме можна досягнути гуманної свободи й культурного самоствердження кожного учня у сфері масового навчання? Крім того, за межами наукового моделювання залишаються соціально-психологічні механізми вивільнення особистості від репресивних функцій держави, способи колективної самореалізації навчальних груп та умови зміни типу педагогічного мислення.

Грунтовну деталізацію *парадигми гуманізації освіти* здійснили І.А. Зязюн і Г.М. Сагач, котрі охарактеризували її такі ознаки як холистичність, антропоцентричність, демократичність, соціальність, саморозвитковість [17]. Автори слушно зауважують, що “гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це ціннісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога ... Найважливіше тут – формування в учнів не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального задіяння індивідуальних здібностей кожного” [17, с. 54–55]. Отож для цієї парадигми найважливішим є процес відшукання учнем істини, шлях його пізнавальної творчості, пройдений разом з учителем. Звідси установка

на вартісно-смыслову рівність дорослого і дитини, а відтак їхні діалог і полілог, співпереживання і співробітництво, коли наступник здобуває персоніфіковані знання.

Є.В. Бондаревська пропонує більш конкретизований варіант вищезазначеного наукового підходу – **гуманістичну парадигму особистісно зорієнтованої освіти** [6]. За вихідну точку відліку вона бере педагогічну систему В.О. Сухомлинського, котра відкрито ґрунтується на ідеях гуманізму, людськості, доброго ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості на найважливіших принципах – довір'я до учнів, навчання без примусу, виховання без покарань, співробітництва дітей і дорослих, єдності творчої праці й моральної свободи, можливості вибору лінії поведінки, вчинку, образу життя і відповідальності за свій вибір тощо [див. 51]. Авторка формулює кілька фундаментальних положень обстоюваної нею парадигми:

– освіта – це насамперед становлення людини, набуття нею самої себе, свого образу (неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу), а домогтися освіченості – означає стати суб'єктом культури, навчати життєтворчості;

– вихователь оптимістично думає про дітей, ставиться до них як до самостійних суб'єктів, котрі мають у житті і навчанні особистісний смисл, свободу у виборі характеру учіння; звідси мета такої освіти – відшукати, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в ній механізми самореалізації, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання і ін., котрі необхідні для становлення самотнього особистісного образу та

діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією;

– суть людиноутворювальної функції освіти полягає у збереженні та відновленні екології особи (тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, внутрішньої свободи, моральності), для чого інтеріоризуються механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва; суть культуротворювальної – у збереженні, передачі, відтворенні та розвитку культури засобами освіти, головню за допомогою механізму культурної ідентифікації (встановлення зв'язку між собою і своїм народом, переживання почуття приналежності до національної культури та прийняття її вартостей); суть соціалізуючої – в забезпеченні освоєння і відтворення індивідом соціального досвіду у процесах спільної діяльності та спілкування, котрі збагачують його особистісними смислами, соціальною позицією, самосвідомістю, ціннісно-смысловим змістом світогляду за умов опертя на механізми адаптації, життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження своєї індивідуальності;

– зміст особистісно зорієнтованої освіти підпорядкований задоволенню екзистенціальних потреб людини, тобто потреб її буття, особистого існування: свободи і вільного вибору себе, свого світогляду, дій, учинків, позиції, самостійності та особистісної відповідальності, самовизначення, творчості, самореалізації тощо, тоді учень, залучившись до критичного аналізу, вибору і конструювання особисто значущого змісту, в атмосфері інтелектуальних, моральних та естетичних переживань, зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів пошуку істини, проектування різних розв'язків задач, виби-

рає і вибудовує власний світ цінностей, оволодіває ефективними способами розв'язання наукових і життєвих проблем, відкриває рефлексивний простір індивідуального Я і навчається керувати ним;

– педагогічні технології аналізованої парадигми реалізують ідею переходу від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління, вирішують педагогічне завдання міжособистісного спілкування методами “вивільнення в дитині творчих сил, пробудження і підтримки в ній духу пошуку, дослідження, творчості” (К.М. Вентцель), а також обов'язково відповідають таким універсальним властивостям: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямування на підтримку індивідуального розвитку дитини, надання їй широкого простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів учіння та поведінки.

Наведені положення гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованої освіти свідчать про її фундаментальне *філософсько-педагогічне обґрунтування*, щонайперше у системному узагальненні як кращих теоретичних концепцій гуманізації шкільного життя, так і самобутніх авторських педагогічних систем (В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі) і методів пробудження та підтримки дитячої творчості (К.М. Вентцель та ін.). Проте зазначене аспектно висвітлення досліджуваної проблеми має не лише переваги, а й недоліки, спричинені особливостями предмета вивчення. Так, в основній частині пропонованої парадигми Є.В. Бондаревська висвітлює побажання і наміри щодо того, як домогтися панування її ідей,

принципів і концептів в усіх навчально-виховних закладах та установах. Причому більшість роздумів-тверджень формулюється з допомогою прислівника “повинен”: “Щоб соціалізація здійснювалася без значних втрат для особистості, освіта повинна закласти в неї механізми адаптації, життєтворчості ...”; Зміст такої освіти “має містити все, що треба людині для побудови і розвитку власної особистості”, до того ж він “повинен обіймати принаймні такі обов'язкові компоненти: аксіологічний, когнітивний, діялісно-творчий та особистісний” [6, с. 13–14] і т. ін.

Отже, основна проблема аналізованої парадигми полягає в описовості стратегії і тактики практичного зреалізування парадигми особистісно зорієнтованої освіти. Наприклад, коли авторка закликає до того, щоб між наявними і новими знаннями встановлювалися процесуально-динамічні відношення, де основною умовою оволодіння є “залучення учня до критичного аналізу, відбору і конструювання особистісно значущого змісту освіти” [6, с. 14], то не зрозуміло, як саме такого рівня взаєностосунки будуть досягатися. Тут, на наш погляд, не достатньо апелювати до діалогової концепції культури Бахтіна-Біблера (діалог як всезагальна основа людської свідомості, а діалогічні взаємини – універсальне значеннево-сміслові явище) та звертатися лише до гуманних методів індивідуальної підтримки особистісного зростання учня чи вивільнення в ньому творчих спроможностей. За всієї важливості та непересічності гуманно налаштованих педагогічних технологій (любити дітей, олюднити середовище їхнього мешкання, прожити в кожній дитині своє дитинство

тощо) їм не притаманні методологічність, проектність та процедурність. І хоч вони задають широке поле для творення міжособистісної взаємодії у системі “вчитель – учні”, все ж їх ефективність більше визначається суб’єктивними чинниками (особистість педагога, особисте прийняття його учнями тощо), аніж організаційною системою навчання. Останні вади спроможна здолати тільки повноцінна *освітня технологія*, яка, вирізняючись міждисциплінарністю пізнання і комплексністю умов, засобів і процедур впровадження, є набагато складнішою (щонайперше у змістово-функціональному аспекті) за педагогічну. Більше того, окрема освітня система завжди обіймає педагогічну, а не навпаки.

Загалом треба підкреслити, що теоретичною засадою типологізації освітніх парадигм здебільшого є *наукова педагогіка*, що свідчить про специфічний погляд на проблеми сучасної школи та можливі способи їх розв’язання. Так, В.В. Кумарін, ратуючи за класичну педагогіку і рясно цитуючи її фундаторів, вбачає вихід із кризового стану освіти у поверненні до *природовідповідності* [див. 33; 34]. При цьому він робить висновок, що “соціум також частина природи, його не припустимо протиставляти природі і наділяти надприродною силою, тобто фетишизувати”, його “якість до найменших дрібниць визначається станом генофонду, котрий властивий народу” [33, с. 9, 13]. Тому сучасну школу, на думку автора, спасе лише природовідповідна педагогіка.

Відомий педагог-мислитель Ш.О. Амонашвілі, обстоюючи ідеї і принципи гуманної педагогіки, розрізняє *авторитарно-імперативну і гуманну*

парадигми освіти [див. 2]. Перша, на його думку, ґрунтується на непохитних педагогічних установах, які нівелюють індивідуальність окремої дитини, підпорядковує активність вихованців цілям і волі дорослого, відсторонює їх від участі у процесі налагодження власної освіти, а найголовніше – підносить питання дисципліни, ситуативної слухняності і всюдної старанності до рівня проблеми, почасти нестерпної та неавтономної для учнів, зворотним боком якої є педагогічний тиск і навіть насилля. Гуманний парадигмальний підхід навпаки прагне перетворити дитину у співтворця власного розвитку, у співробітника вчителя, надаючи їй широкий діалогічний простір для розкриття своєї справжньої людської природи, індивідуального світу Я. Причому вчений протиставляє ці дві парадигмальні моделі педагогічного процесу як альтернативні, де перша оцінюється негативно, передусім з огляду на можливість повноцінного розвитку розумових, соціальних та духовних здібностей наступника, а друга – позитивно, людиноствердно.

Деякі інші акценти у визначенні конкуруючих педагогічних парадигм розставляє Є.А. Ямбург, називаючи їх психологічними термінами – *когнітивна* та *особистісна (афективно-емоційно-вольова)*. Першій відповідає модель, що зосереджена на розумовому розвитку школярів, крізь високі показники якого оцінюються цілі та завдання, зміст і форми, методи і засоби навчання та виховання; другій підпорядковуються ті моделі освітнього процесу, в яких увага педагога зосереджується на емоційному та соціальному розвитку учнів. Очевидно, що в цьому разі, по-перше, автор виходить із психологічного аспек-

ту визначення педагогічної парадигми і в такий спосіб значно звужує кількість парадигмальних параметрів, за якими обґрунтовуються дві освітні моделі; по-друге, він, цілком слушно не протиставляючи когнітивний та особистісний підходи, не виділяє і не вказує на неявну присутність третьої парадигмальної версії педагогіки – *аксіопсихологічної*, предметом якої є ціннісно-смилова сфера людини, принципи, закономірності та механізми її розвитку [див. 20], що істотно звужує проголошений предмет наукового пізнання.

На аналогічних наукових засадах, але в більш широкому поліконцептуальному контексті пропонує свій варіант розв'язку проблеми В.А. Петровський, котрий замість парадигми ЗУН (знання – уміння – навички) пропонує *парадигму суб'єктивності* [44]. Її суть зводиться до розвитку особистості як особливої форми цілісності, котра містить чотири форми суб'єктності: а) суб'єкта вітального ставлення до світу, б) суб'єкта предметного відношення, в) суб'єкта спілкування, г) суб'єкта самосвідомості. Тоді людина, примножуючи особистісний потенціал, формує і розвиває свою власну природу, привласнює і створює предмети культури, розширює коло значимих інших, висвітлює себе перед своїм Я, тобто народжується як *повноцінний суб'єкт активності*. В результаті виникає специфічна якість “суб'єктивності” у сфері вияву як життєвих, предметних і комунікативних ставлень учня до світу, так і його самоставлень (рефлексія, самодомагання, самореалізація тощо).

Оригінальним є дослідження парадигм базових моделей освітнього процесу, здійснене Г.Б. Корнетовим [27]. Автор ставить завдання виробити

систему координат, яка б дала змогу орієнтуватися в багатоманітні технологій і методик, ідентифікувати їх з традиціями, котрі сягають своїм корінням у глибину віків. Функцію орієнтирів у нього й виконують базові моделі, що абстрактно виявляють сутнісні особливості основних типів педагогічної взаємодії та ідеально відображають великий клас реальних феноменів суспільного життя. Обґрунтування сукупності цих моделей дало змогу російському вченому запропонувати їх типологію, яка враховує джерело і спосіб постановки педагогічних цілей, позиції і взаємини сторін у процесі їх досягнення, одержуваний результат і містить парадигми педагогіки авторитарної, маніпулятивної, підтримки.

Авторитарна модель педагогічного процесу: 1) залучає школярів до нормативного змісту освіти, що визначається рівнем розвитку і культурними досягненнями суспільства, 2) через державні навчальні програми і діяльність педагога деталізує дидактичні цілі (“дорослий завжди краще знає, якою має бути дитина”), 3) утверджує взаємодію у формі прямого впливу, під час якого вчитель відіграє роль суб'єкта, а учень – об'єкта, 4) задає обмежене поле соціальних функцій вихованця, вимагаючи від нього повної слухняності у наслідуванні педагога як безумовного авторитета у способах дії, нормах поведінки, цінностях, 5) вивільняє учня від потреби робити самостійний відповідальний вибір, що гальмує формування здатності жити в умовах свободи; вона є базовою для сучасних оргсхем масової освіти і поза конкретних соціокультурних ситуацій може бути оцінена нейтрально, тобто як ні погана, ні хороша.

Парадигма маніпулятивної педагогіки не знімає авторитарного алгоритму визначення вчителем мети розвитку дитини, але повно прагне врахувати індивідуальність кожного, зосереджуючи увагу на способах організації самостійної активності школярів. Тому наставник не виголошує своїх цілей відкрито, уникає прямого формувального впливу, а прагне взаємодіяти з наступником опосередковано, створюючи насичене навчально-виховне середовище, у т. ч. з допомогою різноманітних дидактичних засобів. Це приводить до того, що учень стає об'єктом впливу (мета і механізми його розвитку проектуються зовні) і суб'єктом учіння, котрий діє самостійно, хоча й в ілюзорному полі своєї незалежності. У результаті в нього формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення. Проте й тут він не перетворюється на повноцінного партнера вчителя, а їхні взаєностосунки – на суб'єкт-суб'єктні. Воднораз, незважаючи на порівняно високу ефективність, аналізована парадигма ніколи не була основою масової освітньої практики, оскільки вимагає виняткового професіоналізму педагога, пристойного фінансового забезпечення, індивідуалізації навчання.

Педагогіка підтримки пропагує й реалізує ідею навчання і виховання як надання допомоги дитині, котра творить себе сама, усвідомлюючи свої індивідуальні особливості. Головне, що мета освіти тут є результатом спільних зусиль вихователя і вихованця. Так, спочатку спілкування з дитиною не передбачає ніяких виховних чи навчальних цілей. Згодом встановлюється міжособистий контакт, налагоджується продуктивна комунікація, котра ґрунтується на вза-

ємному прийнятті особистостей, обопільній повазі і довірі. Далі вчитель прагне якомога повніше зрозуміти дитину, аналізує її внутрішній світ і, передусім, виявляє потреби, здібності, інтереси, установки. І тільки потім він допомагає наступнику зрозуміти самого себе, усвідомити та осмислити свій потенціал, визначити та реалізувати траєкторію власного розвитку. Відтак у межах цієї парадигми учитель і учень – рівноправні партнери, співтворці навчального процесу, а взаємини між ними справді набувають суб'єкт-суб'єктного характеру.

Окреслена Г.Б. Корнетовим типологія педагогічних парадигм має явні переваги і недоліки. Серед її позитивів треба щонайперше вказати на три моменти: а) вона виходить із типів педагогічної взаємодії, що розглядаються у вигляді моделей як ідеальних об'єктів, що дає змогу фіксувати кістяк явищ і процесів, досліджувати їх сутнісний зміст поза деталями і випадковостями; б) має повновагоме психологічне підґрунтя, завдяки якому, власне, й розмежовуються парадигмальні різновиди педагогічного впливу, подається аналіз їх цілей, способів і засобів здійснення; в) спирається на передовий педагогічний досвід у пошукуванні нових систем, технологій, методик навчання і виховання, що пронизує історію становлення різних парадигм від середньовіччя до сьогодення.

Воднораз типологія парадигм базових моделей освітнього процесу, запропонована Г.Б. Корнетовим, може бути піддана серйозній критиці. Цьому є кілька причин.

По-перше, неповно і дещо однобічно даються вихідні визначення освіти і парадигми; так, освіта – це не лише цілеспрямовано організований процес

розвитку суспільства, а й сфера духовного виробництва суспільства, надважливий соціальний інститут національного культуротворення; парадигма – не просто “сукупність усталених характеристик, котрі визначають змістову єдність схем теоретичної і практичної діяльності незалежно від ступеня їх рефлексії” [27, с. 45], а ще й система еталонів професійного мислення вчених і візирців їхньої експериментальної практики, котрі спричинюють категорійну, методологічну, історіографічну, концептуальну, методичну, феноменологічну і праксеологічну єдність окремої наукової дисципліни на певному етапі її становлення. Проте освіта і педагогіка, хоча взаємопов’язані, але сутнісно різні речі [див. цей номер журналу, с. 8].

По-друге, зміст педагогічних парадигм взятий цитованим автором із психології, зокрема із фундаментального дослідження Г.О. Ковальова, в якому обґрунтовані три парадигми (реактивна, акціональна, діалогічна) і відповідні до них три стратегії психологічного впливу: а) *імперативна*, яка спрямована на контроль поведінки та установки людини, б) *маніпулятивна*, суть якої зводиться у прихованому експлуатуванні намірів і здібностей особистості, що повно конкретизує загальнолюдські і моральні проблеми, в) *розвивальна*, котра діалогічними засобами стимулює прискорений культурний розвиток особистості, її самопізнання і самореалізацію (див. статтю О. Гуменюк у цьому номері журналу). Отже, з невеликою поправкою на назву (парадигма педагогіки підтримки – розвивальна стратегія психологічного впливу), Г.Б. Корнетов змінює стратегії психовпливу на парадигми базових

моделей освітнього процесу, що, на наш погляд, методологічно невиправдано: парадигма і стратегія – це інтелектуальні конструкти різного рівня узагальнення, що виконують різне коло пізнавально-перетворювальних функцій, нарешті характеризують відмінні аспекти логіко-змістового пояснення природи наукової творчості.

По-третє, спірною є теза Г.Б. Корнетова про взаємодоповнення педагогічних парадигм, що необхідне для повноцінного цілісного розвитку індивіда [27, с. 48]. Річ у тім, що це розвиває категоріальний зміст самого поняття “парадигма”, який обґрунтовується не методологічно, а методично. Про це свідчить висновок автора: “В реальному житті елементи авторитарної, маніпулятивної і підтримувальної моделей освіти здебільшого поєднуються у межах конкретних систем, технологій, методик ...” [Там само]. Апелюючи до педагогічних систем М. Монтесорі, Г. Шаррельмана, К. Роджерса, вчений пояснює те, як методичними засобами в тому чи іншому випадку досягається рівноправність взаємостосунків між вихователем і вихованцем. Проте поза науковим висвітленням залишаються оргтехнологічні принципи та умови того, яким чином можна домогтися особистісної рівноправності, паритетного культуро- і самотворення вчителя і учнів у ситуації масового навчання.

Поданий аналіз основних парадигмальних версій минулого та сучасного освіти як інституціоналізованої сфери духовного життя суспільства свідчить про високу проблемність перспектив її розвитку не лише у національному геокультурному вимірі, а й у світовому, загальноцивілізаційному. Серед

найбільш актуальних питань головними є такі: Які найсуттєвіші тенденції системних змін притаманні сфері освіти і підготовки кадрів? Якою буде наступна педагогічна формація? Яка парадигма освіти є найперспективнішою? Аргументовані відповіді на ці питання дає П.Г. Щедровицький, який досліджує *гуманітарні технології і методи культурної політики* у проекції на ефективність реалізації людських ресурсів і на цьому предметному тлі визначає перспективи розвитку освіти як можливості окремої людини увійти до складних систем комунікації й кооперації задля розв'язання різноманітних життєвих проблем, її здатності ставати членом мобільних корпорацій, змінювати місце проживання, переходити з однієї фірми на іншу [62]. Вчений стверджує, що за дві з половиною тисячі років сфера педагогічного виробництва пройшла три фази свого розвитку, які можна розрізнити за критерієм змісту навчання, підготовки та освіти: 1) *катехізична формація*, пов'язана з *релігійною педагогікою*, в якій змістом освіти є норми поведінки і вчинкові дії; 2) *епістемологічна формація*, фундатором якої на кінець XVI століття є Я.А. Коменський; її основу становить об'єктно-орієнтоване наукове знання, пропагується прагнення до "всезагальної мудрості", а ключовим ідеологічним принципом виголошується "навчати всіх – усьому"; 3) *інструментальна або технологічна формація*, що є провідною в XIX–XX століттях; тут базовий зміст освіти утворюють знаряддя, інструменти та інші засоби мислення і практичної дії, у т. ч. найскладніші (методи пошуку, техніки і форми організації засобів діяльності тощо).

Встановлені типи педагогічних формацій (змісту освіти), на думку автора, існували у різному співвідношенні на кожному етапі розвитку людства. Більше того, "це не стільки змінні фази, скільки межові типи, котрі функціонують одночасно і паралельно у форматі педагогічної практики. В реальній історії у різні епохи центр тяжіння немов би переноситься від одного із цих полюсів до іншого... Сьогодні фокусуванню підлягають засоби мислення і діяльності, при цьому знання і норми присутні як допоміжні ситуативні елементи" [62, с. 47].

Водночас висока проблемність глобальної освітньої ситуації очевидна: людство, на переконання П.Г. Щедровицького, знаходиться на етапі побудови якоїсь нової, тобто четвертої формації, яка у перспективі зможе конструктивно об'єднати норми, знання, засоби та виступить синтетичною функцією стосовно наявних педагогічних систем [Там само]. Основна її риса характеризується *новою ідеологією у побудові суспільства безперервної освіти*, а провідні критерії – духовність і толерантність, відкритість і демократичність, свобода і відповідальність. Освіта сьогодні – це не стільки відтворення знань і досвіду, скільки набуття внутрішньої форми самої людини, тому вона не може бути поза *самоосвітою*, є важливим чинником глобального соціо-екзистенціального процесу, зміст якого полягає у практичному перетворенні наявних буттєвих способів соціального життя, опануванні особою середовищем, її внутрішній свободі та необмеженому розвитку здібностей [див. 26, с. 25].

П.Г. Щедровицький, здійснюючи аргументований методологічний

екскурс у проблемно-розвитковий простір освіти як планетарного явища, характеризує відмінності між педагогічними формаціями, ідеологію відродження освіти, стратегію держави і суспільства, перспективи ринку праці, кваліфікацій та освітніх послуг, нарешті імовірні ресурси свободокористування. І хоч він не називає четвертої педагогічної формації, але за змістом і логікою викладу фундаментального матеріалу підходить до *вітакультурної парадигматики*, центральну ланку котрої становить теорія освітньої діяльності як соціально організоване взаємоповнення процесів культуро- і самостворення.

Вельми перспективним є дослідження педагогічних парадигм, котре спирається на оволодіння людськими спільнотами різними способами взаємодії зі світом і поєднує онтологічний та індивідуальний аспект професійного мислення і поведінки у контексті розвитку окремих педагогічних цивілізацій [24]. Його авторка – І.А. Колесникова, вказує, що в межах єдиного історико-педагогічного процесу людство пройшло дві “цивілізаційні ступені”, тобто різні рівні матеріальної і духовної культури й стільки ж *способів соціальної організації* освітньої справи, і зараз перебуває на підходах до третьої. Перший ступінь – *природна педагогіка*, що відповідає періоду первісного суспільства, коли “педагогічні” впливи були природно вплетені у звичний потік життя дитини і дорослого, кожний член спільності був причетний до передачі й поширення знань, умінь і навичок, досвіду відношень, що необхідні для виживання. За цих умов становлення людини відбувалося в режимі вільного (общинного) розвит-

ку, коли всі жили не минулим чи майбутнім, а “тут і тепер”, ситуативно виконуючи всі засвоєні соціальні функції. Отож, змістом такого прихованого навчання-виховання було саме життя із його зовнішніми вимогами, етичними правилами-заборами, специфічними віруваннями, а основними методами – наслідування, спроби, вправи, своєрідний природний експеримент.

Репродуктивно-педагогічна цивілізація виникає й утверджується тоді, коли створюється система цілеспрямованої передачі досвіду “батьків” до “дитини” засобами спеціально організованого педагогічного процесу. В результаті людина кінця ХХ століття приречена на посередництво в добуванні знань. Й сьогодні всіляко вдосконалюється *трансляційна модель передачі інформації* від покоління до покоління, здебільшого шляхом ускладнення засобів переадресування (знакових, психотехнічних, субкультурних) і за допомогою всеможливих педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання. У зв’язку з цим І.А. Колесникова пише: “Століттями люди навчалися вчитися у найрізноманітніших формах. Однак смисл педагогічної діяльності сутнісно залишався і залишається донині тим самим – відтворення нормативних моделей мислення, поведінки, відношень”. І далі: “Педагог, ставши дипломованим спеціалістом-професіоналом... залишився все тим же “рабом, котрий веде дитину. Рабом у розумінні своєї неволі у справі творення Людини, несвободи, зумовленої рамками державної політики, соціального замовлення суспільства” [24, с. 85]. Ось чому аналізована цивілізація зосереджує увагу на соціальних завданнях виховання та ос-

віти, вимагає відтворення загальноприйнятих нормативів поведінки і формує сукупність вимог щодо еталонних знань, умінь, навичок, оцінкових суджень та ціннісних орієнтацій, якими учні повинні оволодіти. Вона, реалізуючи сцієнтистський підхід у сфері освіти, обстоює традиційну оргсхему втілення педагогічного процесу, за якої школа є інститутом передачі і добування соціально-культурного досвіду й у такий спосіб формування особистості учня як громадянина-виконавця набору значимих суспільних функцій [3; 5; 7; 37; 63]. Її розвитковий вплив у контексті глобальних проблем виживання людства сьогодні переважно характеризується гальмівними тенденціями, а внутрішні ресурси вдосконалення майже вичерпані.

У зв'язку з цим І.О. Колесникова пропонує зробити крок уперед, у наступну цивілізацію, котру умовно називає **креативно-педагогічною**. Її актуальність спричинена гострою потребою оволодіти механізмами цілісного інформаційно-енергетичного обміну в системі “Людина - Космос”, де основною умовою її задоволення є висока *рефлексивна культура*. Тому повинні бути освоєні ненасильницькі способи розв'язання різних конфліктів, а “сукупним суб'єктом-об'єктом виховання стане людське співтовариство в цілому. Так відбудеться повернення кожного індивіда до природної педагогічної діяльності як співтворчості дорослого і дитини, універсального способу буття, в надрах якого буде осмислюватися й оцінюватися інноваційний досвід. Педагогіка заходів уступить місце педагогіці Буття...” [24, с. 86].

Проте із подальшого тексту не зрозуміло, на яких теоретичних, проект-

них та експериментальних засадах буде забезпечена життєдіяльність школи творчості у широкому, філософському розумінні слова. І хоч далі обстоюється ідея взаємодоповнення трьох парадигмальних способів існування навчання-виховання як реальних соціокультурних явищ (науково-технократичний, гуманітарний, езотеричний), все ж не пропонується ні методологія розв'язання цієї проблеми, ані процедури емпіричної інтерпретації висловлених наукових припущень. Дослідниця обмежується сміливим формулюванням головних завдань: треба буде здійснити ревізію всіх нині існуючих моделей освітніх систем за критерієм “людяності”, переглянути зміст освіти і смисл навчання.

Водночас незаперечною перевагою аналізованої роботи І.О. Колесникової є те, що у вирішенні вищезокресленого кола завдань своєрідним дороговказом обирається *педагогічна цивілізація* [24, с. 86]. Залежно від трьох основних способів буття в реаліях навчання-виховання, котрі безпосередньо залежать від світосприйняття і світорозуміння вчителів, обґрунтовується стільки ж парадигм: **науково-технократична, гуманітарна та езотерична**. За основоположним змістом перша співвідноситься із сцієнтистською (Я.А. Коменський), просвітницькою (Х.Г. Тхагапсоев), авторитарно-імперативною (Ш.О. Амонашвілі), традиційно-інформаційною (Є.В. Бондаревська), соціоцентричною (І.А. Зязюн, Г.М. Сагач), адаптаційною (В.К. Корсак), епістемологічною (П.Г. Щедровицький), пізнавально-трансляційною (А.В. Фурман), когнітивною (Є.А. Ямбург) та іншими аналогічними парадигмами, узагальнює здобутий науково-методологічний матеріал на новому,

системно-ієрархічному, рівні осмислення. Це повно підтверджує здійснена нами характеристика цієї парадигми на предмет її параметричної цілісності і довершеності (**див. табл. 1**). Друга парадигма змістовно обіймає різноаспектний матеріал, що позначається коренем “*гуман*” (гуманна, гуманістична, гуманітарна, гуманізації освіти) і назвами “підтримувальна” (Г.Б. Конетов), “природовідповідна” (В.В. Кумарін), “критично-креативна” (В.К. Корсак), “проектно-естетична” (Х.Г. Тхагапсоев), “особистісна” (Є.А. Ямбург), “суб’єктивності” (В.А. Петровський); вона також схарактеризована нами за основними парадигмальними параметрами-приписами (**табл. 1**). Нарешті певною мірою відсторонено від вищезазначених обґрунтовується І.О. Колесниковою *езотерична* парадигма, яка посідає в історії та культурі людства особливе місце і, на наш погляд, самодостатньо відповідає усім основним парадигмальним параметрам (**див. табл. 1**).

Отже, здійснення своєрідної інвентаризації найбільш аргументованих на сьогодні парадигм освіти дає змогу визначити три, більш-менш усталених і методично цілісних, **парадигмальні системи**, які, спираючись на узагальнений історико-еволюційний досвід педагогічної науки і шкільної практики, сягають культурно-інституційного та оргтехнологічного рівнів наповнення освітнього метапроцесу й повно забезпечують найфундаментальніші параметри-приписи їх самобуття. Більшість дослідників (І.О. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Х.Г. Тхагапсоев, Є.А. Ямбург та ін.) вказують на взаємодоповнення цих систем, їх відносну ефективність залежно від культурних, групових і ситуативних

умов, нарешті різне сприйняття педагогічних об’єктів, розуміння їх суті та психосоціальної організації навчального, виховного, учбового і самоосвітнього процесів. Це, на наш погляд, цілком виправдано педагогічно й методично, тобто коли переважає практичний погляд на речі, а відтак має науковий сенс в аспекті конкретно-змістового наповнення педагогічної співтворчості, освітньої взаємодії, але безпідставно з методологічного погляду. Тут проблема складніша, ніж видається, окреслює не тільки явні контури, а й приховані. Як уже зазначалося, парадигма, за базовим визначенням Т. Куна, характеризує етап нормального розвитку науки, коли владарює одна парадигмальна система, тоді як їх конкуренція вказує на кризу, здолаття якої пов’язане з односторонньою перемогою.

Нараз зрозуміло, чому науковці вказують на зародження і розвиток нової, четвертої парадигми освіти, яка б за принципом кватерності (К.Г. Юнг, О.А. Донченко та ін.) не лише спиралася на здобутки інших трьох парадигмальних систем, а й доповнювала їх, мала порівняно інше параметричне наповнення, була б чимось тим універсальним, що символізує їхню діалектичну єдність. Так, оригінальні за назвою і змістом парадигми запропонували Х.Г. Тхагапсоев (проектно-естетична) і А.П. Валіцька (культурологічна). Упродовж десяти останніх років нами запропонована і розробляється авторська версія розв’язання цієї заплутаної проблеми.

Фундаментальне розуміння парадигми як специфічної *методологічно-світоглядної матриці* усталених поглядів, переконань, цінностей і технік щодо взірців розв’язання дослідницьких завдань дало змогу нам

Таблиця 1

Аналітична характеристика основних парадигм освіти на предмет їх параметричної цілісності і довершеності

Парадигми освіти	Основні парадигмальні параметри-приписи			
	1 – цілі, настановлення і цінності	2 – коло проблем і методів їх розв'язку	3 – набори передумов як символічних узагальнень і метафізичних налаштувань	4 – дисциплінарна матриця
Науково-техно-кратична або сцієнтистська (від Я.А. Коменського і до наших днів)	Основна <i>мета</i> – засвоєння кожним учнем системи знань з основою наук, орієнтуючись на еталон, ідеал та нормативи, за якими зверються його підготовка, вихованість, освіченість; головна <i>цінність</i> – “точне” наукове знання і його повне відтворення тими, хто навчається, а <i>норма</i> – дотримання чітких правил передачі-трансляції цих знань від покоління до покоління; звідси всіляка пропаганда “любви до науки і знань”, де якість засвоєння останніх визначається тим, що учень запам'ятав, відтворив, зробив за визначеним зразком	Формування науково обізнаного <i>громадянина-виконавця</i> певних соціальних функцій шляхом утвердження атмосфери змагання і конкурентної боротьби за кращі показники в оволодінні знаннями й уміннями; основний <i>принцип-метод</i> – безперервне інформування (транслявання значущого досвіду) від педагога як суб'єкта до учня як об'єкта, переважно в жанрах відкритого монологу чи зверхнього педагогічного впливу-диктату; здобує у такий спосіб знання завжди <i>безособове</i> , усереднене, обмежене контурами вже наявного, хоча й науково обґрунтованого	Всесюдно експлуатується уявлення про <i>істину</i> , що доведена конкретним, науково достовірним знанням і підтверджена досвідом; основний <i>девіз</i> : “знання – сила!”, де критерієм істинності всього освоеного є виключно практика; педагог як єдиний носій еталонного знання і поведінки обстоє соціально-психологічну нерівність у системах “дорослий – дитина”, “учень – учень”, тому що слідує логіці недовіри до рівності пізнавальних можливостей вихованців (звідси екзамени, конкурси, рейтинги, освітні стандарти тощо); перевірка “відповідності” нормативу проводиться здебільшого без урахування того, чи створені умови для успішного особистого розвитку, чи природний цей стандарт-еталон для конкретної людини	Педагогіка як <i>наука</i> і <i>навчальна дисципліна</i> про виховання підростаючого покоління; всі зусилля та увага педагога зосереджуються на тому, як оптимізувати <i>процес передачі-засвоєння</i> знань учнями за допомогою більш ефективних профтехнологій, цікавих форм роботи й оригінальних методичних засобів; але все це реалізує одну стратегічну лінію педдіяльності – відшукати такий <i>алгоритм</i> , котрий дозволив би з найбільшою точністю “увести” нормативний зміст освіти у свідомість і поведінку вихованця й забезпечити найповніше й найадекватніше його відтворення; відтак простір свободи для учня і наставника обмежений зовнішніми, технократично заданими і науково зорієнтованими, настановленнями і нормативами
Езотерична (І.О. Колесникова)	<i>Мета</i> – пошук і підготовка Учня як носія таємного, прихованого досвіду, освяченої мудрості, котрий спроможний усвідомлювати всі речі за один раз, подібно спалаху блискавки; у результаті чого Істина виявляється такою, якою є – у <i>своїй тотальності</i> , не залишаючи місця для змін і сумнівів; тому сама людина стає основним органом <i>інформаційної взаємодії</i> із Всесвітом; причому зміст і логіка роботи з Учнем не передбачає динаміки наукових уявлень чи відсторонених знань; тут переважає <i>динаміка досвіду</i> , медитаційних станів, переживань; оскільки істина вже існує і вона незмінна, то її не треба доводити, до неї можна лише “прорватися” через одкровення, здебільшого у <i>стані просвітлення</i> , виходу в надсвідомість чи за допомогою інсайту	Цикл пошуку і підготовки Учня як генератора і <i>творця потаємної Мудрості</i> – копійка “штучна робота”, що вимагає багаторічної поступливої перебудови внутрішньої природи людини; при цьому над-важливою є <i>охоронна функція</i> Вчителя, котрий здійснює моральну, фізичну, психічну підготовку, а також вивільнення і розвиток сутнісних сил Учня; це передбачає повне добровільне підкорення наставнику; тому в системі езотеричної підготовки обов'язковим є етап <i>послушенства</i> , під час якого у стані абсолютного зовнішнього мовчання Учень покликаний лише прагнути зрозуміти те, про що мовиться і, не ставлячи запитань, беззаперечно виконувати всі вказівки Вчителя; пройшовши під наставництвом довгий шлях <i>усвідомлення</i> <i>сущого</i> й осягнувши Істину, Учень сам стає Вчителем	Педагогічний процес – це не повідомлення і не спілкування, а <i>прилучання до Істини</i> , в результаті якого народжується <i>розуміння</i> того, що “усвідомлення – сила!”, причому відбувається це через “удар просвітительський”; звідси Учіння – <i>шлях</i> , що веде до <i>Істини</i> , котрої не можна навчити, до неї можна лише прийти, приєднатися; в такий спосіб усувається оцінковий аспект у звичному для педагога розумінні, тому що зникає об'єкт оцінювання – особистість; остання, розчиняючись в інших, стає частиною єдиного цілого, а критерії поведінки зміщуються у формат того, що прийнято називати <i>загальнолюдськими цінностями</i> і що насправді виводить у сферу надлюдського, передусім у царину <i>космічної етики</i>	Езотеричні вчення як система спеціальних знань і <i>досвідна мудрість</i> підготовки посвячених; педагог, котрий живе в езотеричному вимірі, це власне вже не педагог, у розумінні “раб як поводити дитини”, а справжній <i>Учитель-Гуру</i> , який спрямовує і залучає наставника до незмінної, вічної і прихованої для буденного розуму Істини; тому робота з Учнем змінює його <i>людські якості</i> , оголює його природну сутність 3-під особистісних нашарувань, сформованих з допомогою соціальних механізмів; тибетські лами, православні святи, мудрі старці, визнані носії духовних традицій володіли <i>езотеричними техніками</i> , здебільшого прихованими від непосвячених; окремі із цих прийомів частково відомі як вправи з аутотренінгу, нейролінгвістичного програмування, дихальної та психологічної гімнастики

Продовження табл. 1

Парадигми освіти	Основні парадигмальні параметри-приписи			
	1 – цілі, настановлення і цінності	2 – коло проблем і методів їх розв'язку	3 – набори передумов як символічних узагальнень і метафізичних налаштувань	4 – дисциплінарна матриця
Гуманітарна (А.І. Зязюн, Г.М. Сагач, І.А. Колесникова, В.О. Сухо-млинський, Ш.О. Амонашвілі)	<p>Мета – педагогічне плекання <i>гуманної особистості</i>, яка не лише споживає культурні цінності, а й примножує їх, і, щонайголовніше, сама є самоцінним <i>суб'єктом</i> суспільного розвитку, а не його чинником чи засобом; на тлі <i>пропаганди любові</i> до людини розкривається процес <i>знаходження істини</i>, переважно шляхом внутрішнього включення у безперервний пізнавальний пошук, що розкриває активність, самостійність, ініціативу; всіляко обстоюються <i>ідеї гуманізму</i>, а саме: допомога становленню особистості вихованця через усвідомлення ним своїх потреб, інтересів і кращих рис характеру, реально-позитивне прийняття його наставником, стимулювання культурного зростання в атмосфері довіри, підтримки, добра; звідси формування в учнів не лише нормативних знань, а передовсім <i>механізмів самонавчання і самовиховання</i> з орієнтацією на максимальне задіяння їхніх індивідуальних здібностей</p>	<p>Розвиток людини від народження до зрілості у його власній динаміці – часу і простору стосовно широкого <i>діалогу</i> і <i>полілогу</i>, де не існує нормативної, однозначної істини, а результат спілкування й обміну духовними цінностями знаходиться у системі “так – так”; змістово ґрунтується на гуманних <i>моральних нормах</i>, що утверджують співпереживання, співучасть і співробітництво; реалізує технологію <i>самостійного засвоєння</i> учнями нового досвіду з неочевидними результатами, саморозвиток власних пізнавальних та особистісних спроможностей; звідси переважання таких <i>методів і форм</i> навчальної роботи, як учнівське дослідження, моделювання і розв'язання проблемних ситуацій, постановка і доведення проблем-гіпотез, збір даних, аргументація і прийняття рішень, критичне і рефлексивне мислення, рольова гра, внутрішньосмисловий пошук, мисленнєве експериментування тощо; за точку відліку у визначені <i>якості педагогічної діяльності</i> є людина, а за її основний вектор – динаміка розвитку <i>індивідуально-особистісних властивостей</i> і психоформ вихованців</p>	<p>Обстоюється <i>багатозначність істини</i>, яка відкривається кожним за переважання духовних цінностей і має індивідуалізоване, суб'єктивне наповнення; головний девіз: “пізнання – сила!”, а одне із визначальних настановлень – <i>вартісно-сміслова рівність</i> дорослого і дитини, коли визнається не рівноцінність їхніх знань і досвіду, а право на однакове пізнання світу без обмежень; педагог виконує не функції “фільтра” актуалізації необхідної інформації, а є <i>консультантом</i> у роботі з учнями, одним із джерел знань і мудрості; тому формуються <i>суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки</i>, коли вчитель і учні спільно виробляють цілі діяльності, її зміст, вибирають форми і критерії оцінки, перебуваючи у стані співробітництва і співтворчості; <i>любов до вихованця</i> – атрибут професіоналізму, саме вона породжує віру в творчі здібності і можливості кожного, а терплячість дарує педагогічну мудрість; діагностичні дані педвпливу не є засобом відбору, селекції, освітньої дискримінації; простір критеріїв оцінки переміщується у <i>площину моральності</i> міжособистісних взаємин</p>	<p><i>Гуманістична педагогіка</i> як наука і мистецтво; ідеальний педагог тут є не лише організатором самостійного навчального пізнання учнів, а ще й <i>режисером</i> їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем; швидкість навчання зумовлена <i>індивідуально здатністю</i> вихованців розумово проникнути в суть пізнавальної чи життєвої проблеми; для цього треба вміти (навчатися) бачити і чути іншого; тому спотворена педагогічна взаємодія виникає тут не на змістовно-інформаційному рівні, а на особистісно-смісловому; <i>етична аура міжособистісних взаємин</i> утверджує людино-ствердний спосіб буття, коли вчитель і учень мають змогу збагачувати свої знання, досвід, переживання; у результаті формуються взаємостосунки за схемою <i>суб'єкт-суб'єктної співактивності</i>, коли кожен бере на себе моральну відповідальність за дії і вчинки; <i>любов до вихованців</i> породжує <i>віру у їхні творчі здібності</i>, а терплячість примножує педагогічну мудрість</p>

свого часу довести, що класно-урочна і модульно-розвивальна експериментальна оргсистеми мають різні точки відліку у розумінні природи соціально організованого, змістовно цілісного і структурно повноцінного, освітнього процесу [42; 55; 56; 58; 59]. Так, першій відповідає *пізнавально-трансляційна* парадигма, а другій – *соціально-культурна*. Для того щоб аргументувати свою теоретичну пози-

цію були проаналізовані причинно-наслідкові зв'язки за десяти основними *параметрами* функціонування традиційної та інноваційної освітніх систем: “фундамент”, “мета”, “зміст”, “учитель”, “учень”, “проектування”, “закони”, “забезпечення”, “технологія”, “результат”. Вилучення таких звичних параметрів як “форма”, “методика”, “прийом”, “засоби” та інших зумовлено тим, що вони є похідними

від більш загальних (зокрема, “вчитель”, “учень”, “забезпечення”, “технологія”) і характеризують не парадигматику, а конкретику осмислення розвитку і функціонування цих специфічних соціосистем.

Результати такої теоретико-методологічної роботи щодо класно-урочної системи подані в **табл. 2**. Вони змістовно відображають набір її канонізованих положень, аксіом і приписів, прийнятих науковим співтовариством здебільшого конвенційним шляхом та зорганізованих навколо предметно-методичної проблематики *наукової педагогіки*. У концептуальному просторі останньої обстоюється установка Я.А. Коменського на створення в навчанні рівних можливостей для всіх і водночас проектуванню підлягає життєдіяльність *школи як інституту трансформації досвіду* в унормованих для ділової комунікації групах учнів (класах) [25]. Педагогічна наука, котра виникла у XVII столітті як результат стандартизації форм організації викладання-учіння та шкільного часу і технологізації (у т. ч. на понятійному рівні) соціально вмотивованих взаємостосунків у системі “вчитель – учні”, й донині заклопотана тим, щоб науково обґрунтувати оптимальний обсяг навчального матеріалу і змісту, тривалість процесу та вікового періоду навчання. При цьому теоретично і проектно не розрізняються освітній зміст і навчальний матеріал [див. 54, с. 58], а реформування усталеної оргтехнічної підсистеми зводиться до майже безперервного у часі і просторі оновлення навчальних планів, змістовного балансу шкільних предметів, нарешті методів і засобів викладу, засвоєння і відтворення учнями стандартного набору одиниць навчального матеріалу.

Відтак у педагогіці Я.А. Коменського школа – конвеєр і фабрика з відповідними атрибутами: учень на початку навчання відповідає стандарту №1, а на кінець – стандарту №2, що є величиною відносною та умовною. Причому ця педагогіка принципово нескінченна. І не лише тому, що за базові критерії стандартизації бере час і навчальний матеріал. А ще й тому що дивовижно здатна до соціокультурної адаптації та ідеологічної асиміляції. Так, регулярно переживаючи кризу освіти, котра вимагає зниження навчальних стандартів і вимог, вона просто змінює (оновлює) стандарти шляхом уведення нових градацій – закладів, курсів, тем, форм навчальної роботи тощо. Причому радянська педагогіка вибрала й прекрасно втілила орієнтир на усереднення та ігнорування відмінностей між учасниками навчально-виховного процесу, що спричинило, з одного боку, зростання нормативного обсягу наукових знань у змісті середньої і вищої школи, з іншого – зниження загальних вимог на освітні стандарти та якість загальнокультурної підготовки дітей і молоді [див. 40, с. 103–109, 159–165].

Разом з тим підкреслимо, що саме *егалітарна педагогіка* великого дидакта на противагу тогочасній *елітарній* сягає рівня *оргтехнології*, причому не в умовному, а в повнозмістовому значенні слова. Це легко простежити, якщо проаналізувати понятійний апарат десяти вищенаведених причинно-наслідкових сегментів: “навчальний предмет”, “теоретичні знання”, “наукова поінформованість”, “розумовий розвиток”, “інтерпретація і споглядання знань”, “особистісна пасивність”, “зміст і вимоги навчальної програми”, “соці-

Таблиця 2

Класно-урочна система:
пізнавальньо-трансляційна парадигма освіти

ПРИЧИНА		НАСЛІДОК
Основи наук є змістово-інформаційним базисом системи, а <i>навчальний предмет</i> – своєрідною проекцією тієї чи іншої науки	<p>Фундамент 1</p>	Протиприродне <i>розмежування</i> навчального, виховного й освітнього процесів; підхід до навчальної і виховної роботи як самодостатніх соціокультурних функцій школи
Дати учневі ґрунтовні <i>теоретичні знання</i> з основ наук, сформувати уміння і навички їх застосовувати у навчальній діяльності	<p>Мета 2</p>	Широка <i>наукова поінформованість</i> учня і високий розумовий розвиток на протигагу низькому соціальному і духовному
Задається площинною системою координат освітньої діяльності вчителя і учня «наукові знання – навчальні вміння», що свідчить про <i>однобічність</i> їхнього соціального життя під час шкільного навчання	<p>Зміст 3</p>	Високий рівень наукових знань не знаходить хоч якогось повного переструктурування у соціальні норми і культурні цінності, тому зміст традиційної середньої освіти <i>локально збагачує</i> ментальний досвід учня
Учитель є головним знавцем навчального предмета, тобто <i>інтерпретатором</i> певного наукового знання, коли освітня робота зводиться до викладацької (інформаційної) діяльності	<p>Учитель 4</p>	Розуміння освіти як наукового пізнання дійсності, що існує поза особистістю, суб'єктом пізнання, де учень є <i>споглядачем</i> зовні пропонованої йому картини світу, а після інтеріоризації – її носієм і виконавцем
Учень цілком <i>керований</i> у навчальному процесі, переважно покликаний виконувати настанови і вимоги вчителя; його самоактивність і самоуправління обмежені соціально-психологічною роллю виконавця сторонньої волі	<p>Учень 5</p>	<i>Особиста пасивність</i> внаслідок несформованої внутрішньої мотивації і відсутності належної соціально-психологічної свободи пошуку, переживання, дії; звідси почасти внутрішнє відчуження від школи
Учитель <i>планує</i> свою педагогічну діяльність з огляду на <i>зміст і вимоги</i> навчальної програми, що вимагає «оптимального» відбору форм, методів, засобів і прийомів навчальної співпраці вчителя і учнів на уроці, а не створення повноцінної педтехнології	<p>Проектування 6</p>	Учневі відводиться пасивна соціально-психологічна роль у навчанні, згідно з якою він завжди є <i>подвійно залежним</i> – від навчальної програми і волі вчителя, а тому веденим, підлеглим і внутрішньо невільним
Учитель організує навчально-виховний процес як передачу теоретичних знань і методів (способів) наукового пізнання за законами <i>соціального научіння</i> (актуалізація знань – повідомлення нових – закріплення – оцінювання – практичне застосування)	<p>Закони 7</p>	Учень засвоює наукові знання, формує на їх основі уміння та розвиває ціннісні орієнтації, які входять до структури його досвіду як передумова (підготовка) до дорослого соціального життя; тому навчальна діяльність має <i>репродуктивний характер</i>
Програмно-методичне забезпечення навчання (календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, традиційні підручники) створюється на принципах науковості, історичності, доступності, інформаційності й спрямовується переважно на досягнення <i>науково-суспільних інтересів</i>	<p>Забезпечення 8</p>	Широка поінформованість учня з основ наук та основних видів людської діяльності, <i>гіпертрофований розвиток пізнавальної сфери</i> всупереч неповному емоційному, етичному і духовному ставленню особистості
Для якісного оволодіння науковими знаннями використовуються <i>високоінформаційні методи і засоби</i> , що забезпечують близький до науково-пошукового перебіг навчально-виховного процесу	<p>Технологія 9</p>	Психічне напруження від інформаційного потоку, яке спричиняє високий інтелектуальний розвиток (візуальне сприйняття, абстрактне мислення тощо), хоча й пов'язане з <i>дистресом</i> , тобто переважно з його негативним впливом на особистість
Прискорення соціалізації особистості шляхом <i>інтеріоризації</i> (присвоєння) канонізованого науково-суспільного досвіду (знання, вміння, методи тощо)	<p>Результат 10</p>	Спроможність особи комфортно почуватися в індустріальному суспільстві, продуктивно взаємодіяти з технікою завдяки розвитку <i>раціоналістичного світогляду</i>
ІНТЕЛЕКТУАЛ, ШИРОКО ПОІНФОРМОВАНА ОСОБИСТІТЬ		

альне навчання”, “репродуктивна навчальна діяльність”, “високоінформаційні засоби і методи”, “гіпертрофований розвиток пізнавальних здібностей людини”, “інтеріоризація – екстеріоризація” тощо. Крім того, істотно обмеженими щодо соціокультурного призначення сфери освіти є світоглядні постулати аналізованої парадигми: “Навчання – одна з моделей пізнання”, “Інформаційний потік знань задається незалежно від суб’єкта пізнання”, “Наукова поінформованість – кінцева й визначальна мета шкільної освіти” та ін. Очевидно, що її функції не розширюються до рівня етноментального продукування освітньої практики, духовного життя суспільства. Ось чому об’єктивна назва цієї парадигми – **пізнавально-трансляційна**, котра сутнісно обстоє особистісно зорієнтовані навчання і виховання, хоча й у вузькому просторі соціально-мисленнєвої діяльності людини-виконавця.

Модульно-розвивальна експериментальна система має зовсім іншу наукову парадигму (**табл. 3**), що виходить із глибинного і найбільш прогресивного розуміння *соціалізації як вітакультурного феномена*, коли на ширшому підґрунті задається точка відліку нового типу освітньої системи, що проектується і моделюється під час здійснення фундаментального соціально-психологічного експерименту [56; 60]. Предметом наукового пізнання тут є цілий *світ соціокультурного досвіду людства*, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно-логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони,

аксіоми тощо) неподільно пов’язаний з вітакультурними таксонами*, естетичними образами і багатоваріантними буттєвими смислами. Педагог перетворюється з викладача (знавця) навчального предмета на освітянина-майстра, який свідомо працює з чотирма різновидами змісту розвивальної соціальної взаємодії: психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним, а тому є Провідником історично неперехідних етнонаціональних канонів, загальнолюдських норм і цінностей.

Квінтесенцією як модульно-розвивальної системи, так і обстоюваної нами парадигми, що на теоретико-методологічному рівні визначає сукупність дослідницьких передумов, завдань, моделей і процедур, є *інноваційність*. Найголовніше те, що на відміну від усіх інших освітніх систем і технологій модульно-розвивальний процес з’являється перед учителем-психологом двічі: спочатку як *теоретична система*, що підлягає науковому осмисленню і конкретно-ситуативному проектуванню, а потім як *реальне психомистецьке дійство* у безпосередньому досвідному втіленні раніше створеного наукового проекту [12; 54; 56]. Іншими словами, кожен освітянин-новатор, для того щоб стати ефективним менеджером розвивальної педагогічної взаємодії покликаний високопрофесійно виконувати дві ролі – бути науковцем-проектувальником і водночас актором-психологом. Звідси природне взаємодоповнення (у т. ч. на понятійному рівні):

*Таксони – група чотирьох об’єктів, пов’язаних спільністю ознак та властивостей.

Таблиця 3

Модульно-розвивальна система:
соціально-культурна парадигма освіти

ПРИЧИНА		НАСЛІДОК
Соціально-культурний досвід людства і нації – основа проектування змістово-розвивального простору школи й обсягу навчальних курсів зокрема	<p>Фундамент 1</p>	Єдність навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного процесів як соціально організованих культуротворчих ритмів впливу соціуму на особистість
Максимально повно реалізувати позитивний природний і соціальний потенціал учня і вчителя, зважаючи на їхній ментальний досвід	<p>Мета 2</p>	Досягнення найвищих для особистості успіхів у фізичному, розумовому, емоційному, моральному і духовному розвитку, реалізація себе як громадянина та індивідуальності
Визначається гармонійним взаємодоповненням основних складників соціально-культурного досвіду нації і людства загалом, що дає змогу здійснювати освітню діяльність учителя і учня у просторовій системі координат «наукові знання – соціальні норми – культурні цінності»	<p>Зміст 3</p>	Відбувається системне збагачення ментального досвіду учня основними каналами його розвивальної взаємодії з оточенням – пізнавальним, регуляційним, ціннісним, духовним, що є найкращим показником оптимального перебігу соціалізації особистості у процесі організованого навчання
Учитель – фахівець-освітянин, тобто спеціаліст у сфері освіти, який займається соціально-просвітницькою, культуродайною і людинотворчою діяльністю	<p>Учитель 4</p>	Свідома професійна діяльність педагога-психолога з чотирма різновидами змісту: психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним
Учень є рівноправним партнером учителя за спільними соціально-психологічними функціями, котрі вони виконують і котрі забезпечують безперервну розвивальну взаємодію, але відрізняється від педагога вітакультурним досвідом (знаннями, уміннями, нормами і цінностями), що вказує на підпорядкування учня загальним вимогам суспільного життя	<p>Учень 5</p>	Високий рівень соціально-психологічної свободи, внутрішньої мотивації і власного пошуку ставлять учня у позицію здобувача і носія соціально-культурного досвіду нації та людства, у процесі втілення якого він сам реалізується як індивідуальність, особистість, громадянин й універсум
Учитель науково проектує цілісний модульно-розвивальний процес як технологічно довершене, послідовне домінування основних ритмів пошукової психічної активності учнів – пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної, духовної	<p>Проектування 6</p>	Поступальне збагачення ментального досвіду учня взаємопов'язаними знаннями, уміннями, нормами і цінностями, що оптимізують його актуальні та потенційні взаємини з навколишнім світом і самим собою
Учитель практично реалізує психолого-педагогічний зміст цілісного модульно-розвивального процесу за законами сценічного мистецтва (зав'язка – розвиток подій – кульмінація – гасання подій – розв'язка)	<p>Закопи 7</p>	Продумані перипетії розвивальної взаємодії вчителя і класу, коли спільними зусиллями розгортається своєрідна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії в контексті сучасного проживання минулого, спрямованого у майбутнє
Освітня система передбачає створення інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми і наукові проекти навчальних курсів, сценарії модульних занять і розвивальні міні-підручники), що реалізують вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності	<p>Забезпечення 8</p>	Інструментальне забезпечення експериментальної системи, що дає змогу вчителю працювати переважно з психолого-педагогічним змістом, оптимізуючи в такий спосіб прогресивне психокультурне зростання учня
Для реалізації завдань і змісту освітньої системи використовуються інноваційні технології, що забезпечують психодраматичний перебіг міжсуб'єктної розвивальної взаємодії вчителя і учнів	<p>Технологія 9</p>	Чергування напруження і розслаблення (чуттєвого й розумового, вольового й духовного) як фази внутрішнього самоочищення під впливом сценічного дійства та вивільнення від страхів і травмуючих переживань
За наслідками науково спроектований і мистецьки організований соціально-культурний простір школи забезпечує розуміння та занурення учня в смислові пласти національного і світового досвіду, довершує його внутрішнє осягнення як особисто пережитого і цінного	<p>Результат 10</p>	Духовне вивільнення особистості від ситуативного догмату соціуму та його вимог, соціально прийнятне, широке поле форм вияву внутрішньої свободи, творча рефлексія і повна самоактуалізація духовних резервів індивідуальності
НАЦІОНАЛЬНО СВДОМИЙ ГРОМАДЯНИН, КУЛЬТУРНА ОСОБИСТІТЬ		

а) періодів освітнього процесу як культуротворчих ритмів соціумного впливу та відповідних модусів розвитку (пізнавального, соціального, морального, духовного);

б) поперемінного змістового наповнення освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) і різновидів змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, нормативно-регуляційний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний);

в) соціально-психологічної паритетності в інформаційних, ділових, психологічних, духовних взаємообмінах між учителем і учнями та різючими відмінностями у вітакультурному досвіді учасників нетрадиційного навчання;

г) наукового пізнання та опису інноваційного освітнього процесу як сценічного мистецтва і втілення конкретних перипетій реальної розвивальної взаємодії вчителя і класу у формі набору психомистецьких технік проживання культуротворчої зустрічі у стінах школи;

д) еталонного різноспрямованого психолого-педагогічного змісту безперервної розвивальної взаємодії на різних етапах модульно-розвивального процесу і системи авторських програмово-методичних засобів, що дає змогу досягати такого рівня міжособистих взаємин;

е) механізмів розумінневого занурення учня у смислоємні пласти досвіду та його внутрішнього вивільнення від ситуативного тиску довкілля, духовного очищення і самоактуалізації кращих ресурсів власного Я.

Логіка парадигмального обґрунтування модульно-розвивальної освіти і теорії освітньої діяльності зокрема вимагає окремо виділити принаймні два періоди *зреалізування безперерв-*

ної розвивальної взаємодії учасників навчання – соціально-культурної адаптації і соціумно-особистого *творення* як найближчого довкілля, так і самих себе внутрішньо-тенденційними засобами (нахили, мотиви, почуття, здібності, воля тощо) саморозвитку, самоствердження, самовдосконалення і самореалізації відповідно до фаз новаційного освітнього метапроцесу. При цьому перший період передбачає досягнення високої пристосованості до ідей-модернізацій (освітня модель, яка відтворює певний цикл за критеріально заданими результатами) та *інновацій-трансформацій* (модель, що реалізує динаміку цілісного творчого пошуку і розвивальної взаємодії), а другий пролягає від творення вітакультурного оточення і взаємостосунків (добування, осмислення, нормування, збагачення, поширення і продукування кращого досвіду) до плекання своєї *Я-концепції* і власного Я загалом (самобуттєва презентація кожним себе як суб'єкта поведінки, особистості діяльності, індивідуальності вчинку та універсума спілкування) [див. 13]. У результаті на перетині періодів наукового обґрунтування і практичного зреалізування модульно-розвивальної оргсистеми побудована модель, що взаємодоповнює не лише зазначені різновиди психосоціальних інновацій, а й *культуро- і самотворення*, що є новим і сутнісно важливим аспектом у парадигмальному забезпеченні теорії освітньої діяльності.

Зупинимося лише на основних *засновках* соціально-культурної парадигми.

1. Модульно-розвивальна експериментальна система, витлумачуючи індивідуальний культурно-освітній

розвиток особи як сутнісно аналогічний поступ культури людства, характеризується інноваційною повноцінністю щодо основних компонентів діяльності середнього та вищого навчально-виховного закладу (цілі, зміст, форми, технології, методи, наслідки). Вона не відкидає класно-урочну систему, а використовує її надбання як основу, фундамент для істотної оргтехнологічної і психолого-педагогічної перебудови освітнього процесу. Це стосується також самих освітніх парадигм: соціально-культурна утримує пізнавально-трансляційну як складову, окремий випадок.

2. Модульно-розвивальна система, реалізуючи нову науково-світоглядну парадигму, теоретично обґрунтовується як сфера духовного життя суспільства, що займається соціально-культурним творенням нової людини – громадянина України з високим ідейним, розумовим і духовним потенціалом. Ця сфера, поряд з матеріальним виробництвом, є однією з найважливіших у національному відродженні, характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю, про що свідчать наукові та практичні наслідки фундаментального соціально-психологічного експерименту в двадцяти школах України.

3. Складність модульно-розвивальної системи полягає в інноваційній багатоваріантності психолого-мистецьких технологій, що в сукупності забезпечують домінування: а) культуротворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії вчителя і учнів у навчанні над екстенсивно-формувальною, адміністративною; в) психолого-педагогічного змісту освітньої діяльності над навчально-предметним змістом; г) сценічних технік ведення

навчального заняття над раціоналістичними моделями і схемами організації навчально-виховного процесу; д) об'єктивних і, зокрема, критеріально зорієнтованих показників психосоціального зростання особистості над суб'єктивними, споглядальними й процедурно невизначеними. Водночас саме ці технології, процедурно реалізуючи повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу в єдності восьми його основних етапів (від установчомотиваційного до спонтанно-креативного), практично довершують творення максимально насиченого соціально-культурного простору, в якому основними вимірами розвивальної взаємодії педагога з класом є модулі знань, умінь, норм і цінностей.

4. Започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту розпочинається з якісно вищої підготовки педагога-творця і психолога-дослідника. Для цього упродовж року-півтора співробітниками Інституту експериментальних систем освіти дистанційно реалізується навчальна програма (750 годин), що ставить учителя, з одного боку, в позицію учня-актора, з іншого – науковця-постановника. Тому основний зміст цієї програми передбачає оволодіння кожним як дослідними психодіагностичними методами і сценічними техніками, так і пошуковими вміннями наукового проектування модульно-розвивального процесу і програмово-методичних засобів нового покоління.

5. Модульно-розвивальна система має якісно відмінне від традиційної програмово-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, що надбудовується над офіційно прийнятими у сфері освіти державними

планами і навчальними програмами, підручниками і посібниками та передбачає створення науковцями і практиками під час спільного безперервного пошуку: а) граф-схем навчальних курсів, б) наукових проєктів навчального модуля, в) освітніх сценаріїв, г) розвивальних міні-підручників, д) освітніх програм самореалізації особистості учня. Це забезпечення є інноваційним, оскільки вперше у практиці школи розкриває гармонію психолого-педагогічного, навчально-предметного та інших різновидів змісту окремих фрагментів соціально-культурного досвіду в чіткій пропорційності та наступності.

6. До незаперечних здобутків модульно-розвивальної системи слід віднести те, що вона теоретично й технологічно розв'язує проблему *внутрішньої вмотивованості* навчально-освітньої діяльності вчителя і учня, вимагає від них максимальної пізнавальної, регуляційної, світоглядної та самореалізаційної пошукової активності й самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості. Форми, рівні та суб'єктивні засоби цієї активності відстежуються за допомогою науково обґрунтованої системи психологічної, соціальної і дидактичної діагностики, що в сукупності детально визначає динаміку розвитку окремого учня і класного колективу. Отож, ця освітня система можлива лише на засадах системної диференціації навчання, за якої враховуються: а) індивідуально-типологічні властивості особистості; б) дидактична модель навчання; в) соціально-культурне оточення школи.

7. Впровадження модульно-розвивальної системи передбачає перехід

педагогічного колективу до нової організаційно-управлінської моделі життєдіяльності школи, перевагами якої є: 1) єдність освітніх і науково-методичних підрозділів, що діють як система духовного творення розвинутих особистостей і наукових продуктів; 2) оптимальний за психофізичними і соціально-педагогічними критеріями розклад навчальних занять; 3) стратегічно й тактично має місце управління не стільки функціонуванням навчально-виховного закладу, скільки управління його розвитком; 4) переважання самоуправлінських процесів у педагогічному колективі знизу над власне управлінськими рішеннями, що надходять згори. Все це свідчить про можливість створення на базі експериментальних шкіл Інституту ЕСО регіональних науково-освітніх середніх закладів, що виконують триєдину функцію на сучасному етапі суспільствотворення: а) здійснюють підготовку педагогічних кадрів регіону до роботи за новою освітньою системою, б) показують зразок європейсько зорієнтованих систем шкільної освіти і в) продукують якісні інноваційні технології, методи і засоби, що користуються попитом серед педагогів України.

8. Розширеним теоретичним конструктом соціально-культурної парадигми є *модель самотворення Я-концепції* як гармонійне взаємодоповнення чотирьох складових: когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінкової (Я-ставлення), поведінкової (Я-вчинок) і спонтанно-креативної (Я-духовне) в контексті організаційного клімату модульно-розвивальної інноваційної системи освіти, з допомогою пояснювальних можливостей модусів людської реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) й

залежно від періодів та етапів освітнього інноваційного циклу, а відтак від оптимальної наступності психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, механізмів перебігу вчинків освітнього культуротворення і саморозвитку (див. окреме дослідження О.Є. Гуменюк [13]). У результаті не тільки налагоджується двостороннє взаємозумовлення у системі “Я-концепція учня – вплив конкретного шкільного середовища”, а ще й з різною повнотою розгортається процес самотворення як внутрішня, синхронно-діалогічна зустріч окультурених форм активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинання), модальностей і складових концептуального Я; нарешті, образів суб’єктивної реальності та рівнів змістово-суб’єктивного діяння (моносуб’єкт – пізнання – знання, полісуб’єкт – регуляція – норми, метасуб’єкт – світогляд – цінності, абсолютний суб’єкт – духовність – самореалізація).

Водночас сьогодні можна не лише внести істотні корективи у парадигмальне забезпечення теорії освітньої оргдіяльності, а й змістовно збагатити її світоглядно-методологічні підвалини. Річ у тім, що поряд із категоріями “освіта” і “розвиток” фундаментального значення набувають ще дві – “культура” і “життя”. Як межові світоглядні універсалії вони є вихідними концептами, що у “взаємодії і поєднанні задають цілісний узагальнений образ людського світу”, “зосереджують історично накопичений соціальний досвід”, організуються як своєрідні глибинні програми соціального життя груп, етносів, народів [49, с. 65–66], тотально пронизують усі соціумні процеси, стани, властивості. Саме введення цих двох концептів дало змогу нам дослідити укра-

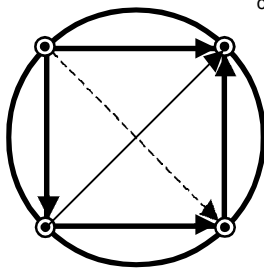
їнську ментальність із міжпредметних позицій, тобто як надскладне вітакультурне явище історичного життєпотуку самотутньої європейської нації [див. 58; 59]. У результаті здійснення низки теоретико-методологічних процедур запропонована категорійна матриця менталітету українського народу [58, с. 35], що розкриває загальний закон генезису цього феномена як вершинний шлях *менталеформування*: життя – спілкування – національна свідомість – рідна мова – слово. Оскільки принцип ментальності є одним з основоположних в розбудові інноваційної освітньої системи, то це дало змогу не лише домогтися вітацентричного спрямування соціально-культурної парадигми, а й вийти на системне оновлення її найвизначальніших параметрів-приписів.

Методологічна функція *категорії культури* полягає в тому, щоб у взаємозбагачувальному просторово-часовому потоці протилежних процесів – традиції та інновації, відтворення соціального життя і творення нових ковітальних форм людського існування – охопити всі наявні й можливі смисли і значення, котрі регулюють поведінку, діяльність, спілкування і вчинки людей та забезпечити їх відтворення, оволодіння і передачу в загальному контексті формування нових кодових систем, знаків, символів. Аналогічна функція *категорії життя* зводиться до того, щоб за допомогою зрілого філософського мислення, котре так само глибоко рефлексує над динамічною соціальною дійсністю, в концептуально довершеній світобудові синтезувати суб’єкта й обставини, людину і середовище, спільності і суспільство в єдину соціумно-антропологічну реальність.

У зв'язку з цим Б.В. Попов зазначає, що “культура справді примножує смисли і цінності, отже, мультиплікує свої умовно-символічні постави. Проте вона сама є лише вторинною реальністю, якщо первинною вважати Велику Систему Життя”. І далі: “Птах культури може як завгодно далеко злітати до високих смислів Духу, але на будь-якій височині він буде пересвідчуватися, що сенс є недосяжним” [45, с. 37, 38]. Отож, саме фатальна реальність і виняткова цінність життя дають підстави для істотного збагачення соціокультурної проблематики, її нової парадигмальної зорганізованості. У проекції на сферу освіти це означає прокладання чотирисходинкового інтерпретаційного шляху, а саме: від метафори Дому до ковітальної спільності, а далі – до культурного тіла та духовної аури колективістськи локалізованого соціуму (рис. 2).

1. Дім як метафора буденності у життєреалізуванні етносу і нації, як образ батьківщини і культурне завдання людини, організації, соціуму

4. Духовна аура суспільства як внутрішнє наповнення соціального життя нації духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання на тлі переважання соціокультурного над біологічним



2. Ковітальна спільнота як колективний суб'єкт споживання і творення довкілля і самого себе, вироблення світоглядних орієнтирів й утвердження групових статусів

3. Культурне тіло групової природи як взаємодоповнення нервових процесів сукупності особин у єдину емоційно-вольову систему нової якості, що утворилася й примножується на «Ми-зібраннях»

Рис. 2.

Змістові модули-складові вітакультурної парадигми

У контексті піднятої проблематики цікавим є дослідження Б.В. Попова щодо походження соціуму, етносу та людини, яке проливає світло на зміст перших трьох складових вітакультурної парадигми [15; 45]. Реінтерпретаційна проекція аргументацій ученого-філософа на тенденції і перспективи розвитку вітчизняної освіти дає змогу, з одного боку, деталізувати обстоювані нами *парадигмальні концепти* модульно-розвивальної освіти, з іншого – з'ясувати методологічний сенс нововведень і, щонайперше, тематизувати антропота культурогенетичні виміри як підгрунтя теорії освітньої діяльності.

Інтелектуальним осердям індустріальної, технократичної парадигми була і є *трудова гіпотеза антропогенезу*: не психіка сукупності особин у стані збудженого функціонування породжувала символічні дії, мову, знаряддя і свідомість, а трудовий процес олюднював, згуртовував, годував, виховував і навіть “осмислював” життя. “Ефект олюднення – пише Борис Попов, – може дати лише процес екстремальний і гуртовий, отже, суб'єктом антропогенезу не може бути окрема “трудяща” особина”. Тому “кричуща методологічна некоректність трудової гіпотези полягає в тому, що вона залишає поза увагою життєвий процес гомінідів, його соціотворчий, системний потенціал” [45, с. 39].

Так само й організоване навчання. Це, безперечно, праця, трудовий процес. Однак тільки після того, якщо налагоджена цілеспрямована життєактивність учнівської групи (класу), тобто коли поведінка кожного є означеною, соціальною та адекватною символічним нормам тілесної

і духовної динаміки й організована як єдина система доцільно впорядкованої і міжсуб'єктно злагодженої педагогічної взаємодії. У цьому прихована фундаментальна перевага модульно-розвивальної освітньої системи над іншими традиційними та модерністськими моделями: вона вперше ставить і вирішує питання про первинність психолого-педагогічного змісту міжособистих взаємостосунків порівняно з навчально-предметним (знання, уміння, норми, цінності) і методично-засобовим (граф-схеми, культурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники, програми самореалізації) [див. 12; 54; 56; 57 та ін.]. Але в останньому разі обстоюється *символіко-культурологічна гіпотеза* (Е. Кассіпер, Л. Мемфорд, Т. Роззак, Б.В. Попов).

Суть цієї гіпотези полягає в тому, що в гуртових актах опосередкування сомативальною символікою (поза, жести, звуки) олюднювався сам життєвий процес у його кульмінаційних моментах нервового перенапруження, ейфорії та масового екстазу, занурення в інший психічний світ, тобто у стан межових трансперсональних переживань. У такий спосіб народжувалися людські першосмисли “Ми”, “Разом”, “Ніхто інший” тощо, ускладнювалося маніпулювання символами вітального ґатунку, групове діяння здійснювалося у форматі “псюхе”. Так формується культурне тіло загалом, виникає не Я-свідомість, а Ми-свідомість, еволюціонує локус-святинище у формі свят, карнавалів, літургії (меси), яке згодом утверджує дві культурні інституції – храм і карнавальний майдан. В усьому цьому різноманітті розвиткових першопричин і наслідків центральним концептом є життя як планетарно-

космічний феномен. Борис Попов дотепно зауважує, що “життя – це малозрозуміле заняття, яке поглинає людину між народженням та смертю. Вичерпати його зміст несила нікому, ... воно має ковітальний та біосферний виміри” [45, с. 41, 42].

Дім як метафора ковітальної буденності досліджується філософами в контексті культурогенезу [53]. Його онтологічною вершиною є *мова*, що підтверджують відомі слова Г. Хайдеггера: “Мова – дім буття, бездім'я – ознака його забуття” [Там само, с. 11]. Домом можуть бути і сім'я, й етнос, й нація, і культура, і Земля, і Всесвіт. Але найчастіше – це *батьківщина*, в якій людина виросла і сталася як сім'янин, професіонал, батько, громадянин (родина, школа, вулиця тощо). За будь-яких умов Дім не даний для кожного на початку життя, а заданий проблемно, його треба побудувати, виплекати у спілці з іншими його мешканцями (від батьків і дітей до співгромадян і всіх землян). При цьому “важливо не те, з якого матеріалу будується Дім, а те, за допомогою яких зміцнювальних зв'язків. Дім може бути побудований тільки любов'ю” [31, с. 40], тобто єдиним способом вступити із світом у сутнісні взаємини, уможливити співбуття в єдиному життєпотопці свого, рідного, близького, родинного, значущого.

Очевидно, що у цьому змістовому аспекті **вітакультурна парадигма** не тільки концептуально обіймає здобутки гуманітарної у її вимозі любити дітей, а й робить крок уперед – розширює межі і засоби для розбудови *соціально-культурно-психологічного простору школи як Дому* організованого культуро- і самотворення, актуалізації духовності в усіх її

формовиявах (підґрунтя віри, продукт самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий продукт). Оскільки кожний навчальний модуль завершується духовно-креативним періодом, квінтесенцію якого становить духовне самовдосконалення особи як неподільна єдність у звеличеному й естетичному проживанні-переродженні внутрішнього розвитку, творчості, віруванні і любові, гармонії почуттів, бажань, розуму і волі [56, с. 232], то це забезпечує у кожному окремому випадку виникнення і розв'язання конкретного ціннісно-сислового конфлікту між глибиною занурення у внутрішньо осягнений пласт соціального досвіду і нагальною потребою психоемоційного вивільнення, прагнення до духовної свободи, істини і краси. “Особа духовна тією мірою, якою замислюється над сенсом життя. Іншими словами, для духовної людини “суб’єктивні” цінності завжди важливіші за “об’єктивні”, зокрема матеріальні” [13, с. 135]. Саме це підтверджує експериментальний досвід становлення учня-універсума під впливом оргтехнологічних, психомистецьких і програмово-методичних умов у системі модульно-розвивального навчання.

Поняття *культурного тіла* введено в науковий обіг Б.В. Поповим для пояснення окремого періоду культуро- та антропогенезу, суть якого полягала у нарощуванні нервових процесів сукупності особин в єдину емоційно-вольову систему нової якості, що утворилась як соціально технологізована форма олюднення на “Ми-зібраннях” з якоїсь нагоди. “У культурному тілі, – пише автор, – формувався не практичний розум і не розум узагалі – формувалася людська психіка, здатність до мисленневого,

або рефлексивного сприймання себе, та екологічного довкілля”. Це тіло також “витворювало себе і світ культури у творчих пориваннях, перемагаючи свою німотність, простуючи з темряви безтямності до світла людських сенсів. Це був натхненний, піднесений, святковий процес ...” [45, с. 44, 45]. Отож, цілком слушно, що поняття особистості буде порожнім, якщо воно не корелюватиме з конкретним культурним тілом, котре презентує людині *систему соціозв’язків* у дитинстві, юності та на етапі зрілості, адже “дійсний розвиток особистості полягає у знаходженні себе серед інших, випробовуванні себе іншими, збагаченні себе любов’ю до інших” [Там само, с. 50]. Звідси, власне, і походить вітацентричний, або екологічний тематичний вимір зазначеного концепту, що підтверджує його методологічний сенс, у т. ч. і в теорії модульно-розвивальної освіти, де обґрунтовуються принципи, закономірності, моделі та поняття розвитку й функціонування простору життєзреалізування учасників інноваційного навчання оргтехнологічними і психомистецькими засобами паритетної освітньої діяльності [див. 13; 26; 42; 57–59].

Запропоновані Б.В. Поповим три концепти вітакультурної парадигми, на наш погляд, мають бути доповнені ще одним, інтегральним за характером і найвагомим за методологічним статусом, що одержав у нашому досвіді назву *духовної аури соціуму*. Річ у тому, що будь-яке велике “Ми-зібрання”, щонайперше нація, етнос, інституційований загал, народжуються не лише як інтегральна суб’єктивність, а й *соціумна індивідуальність та універсумність*, котра так чи інакше причетна до творення чи

знищення загальнолюдських святинь, плекання чи нехтування мудрості, розвою чи знівелювання духовності. Цю вищу соціокультурну реальність Макс Шелер іменує духом, а Ліна Костенко – гуманітарною аурую нації. “Ореол, аура, – зауважує відома поетеса і мислителька, – це дуже тонка матерія, це не панцир і не щит, а, проте, нації, які мають ауру, надбану віками, захищені надійніше” [30, с. 15]. Її загальний діагноз українському соціумі невтішний: “Буквально на очах відбувається варваризація суспільства, що особливо небезпечно для націй, які не пройшли ще своїх престижних стадій, які в рецепціях світу ще не мають духовної аури, і раптом одержали доступ до світової культури в її плебейській транскрипції” [Там само, с. 21].

У цьому сенсі зрозуміло, що потрібне теоретичне осмислення цього повсюдно неочевидного, але фатумно реального пласта дійсності, що відображається терміном “духовна аура”. Перший крок у цьому напрямку зроблений нами під час обґрунтування *духовності* як загальноосвітнього принципу нової освітньої системи [56, с. 49–71], другий – О.Є. Гуменюк у процесі дослідження феномена *самоосягнення Я-духовного* на четвертому періоді цілісного модульно-розвивального процесу [13, с. 123–145]. Основна ідея полягає в тому, щоб науково спроектувати і поетапно створити *духовно зорієнтований вітакультурний простір* безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів як основи їхньої паритетної освітньої діяльності. Це означає, що відповідно до вимог принципу кватерності духовність твориться у контексті вітакультурного буття особи-універсума чотириаспект-

но: а) як продукт життєдіяльності, котрий збагачує вчинковий досвід Я-реального; б) як джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин Я-несвідомого; в) як психоформа саморозвитку і самореалізації у сфері Я-ідеального; г) як підґрунтя віри, котре продукує абсолют Я-духовного. Тоді “інноваційне ведення освітнього оргпроцесу дає змогу кожному учневі (студентові) на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування, розширювати *внутрішні горизонти* його духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в ньому від людської природи” [13, с. 136]. Така природно-спонтанно-духовна реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворює локалізований осередок духовної аури у царині українського соціуму.

Після обґрунтування ідей, концептів та особливостей соціо/вітакультурної парадигми освіти є можливість певним чином систематизувати піднятий обсяговий матеріал щодо парадигмального багатоманіття запропонованих версій і підходів та здійснити узагальнення на вищому рівні теоретико-методологічного аналізу проблеми.

Насамперед класифікуємо вищеохарактеризовані освітні і педагогічні парадигми залежно від їх орієнтації на минуле, сьогодення, майбутнє (**табл. 4**). Так, переважна більшість дослідників обґрунтовує сучасний етап наукової інтерпретації розвитку освіти як драматичний за характером *парадигмальний зсув*, головно від традиційних теоретико-методологічних настановлень до новаційних, переважно більш складних, синтетичних.

Таблиця 4

Класифікація сучасних освітніх та педагогічних парадигм за критерієм часу

Автор парадигми та рік її обґрунтування	Назва парадигм, що стосуються:		
	минулого	сьогодення	майбутнього
Амонашвілі Ш.О. [1977]	авторитарно-імперативна		гуманна
Бондаревська Є.В. [1997]	традиційно-інформаційна		гуманістична (особистісно зорієнтованої освіти)
Валіцька А.П. [1997]	адаптивно-традиційна		гуманітарна (культурологенна і культуротворча моделі)
Зязюн І.А., Сагач Г.М. [1997]	соціоцентрична, технократична		гуманізації освіти
Колесникова І.О. [1995]	науково-технократична – гуманітарна – езотерична		
Корнетов Г.Б. [1999]	авторитарна – маніпулятивна		підтримувальна
Корсак В.К. [1997]	адаптаційна (класична)		критично-креативна
Кумарін В.В. [1977]	природовідповідна		
Петровський В.А. [1996]	об'єктивність		суб'єктивність
Тхагапсоев Х.Г. [1999]	просвітницька		проектно-естетична
Фурман А.В. [1997]	пізнавально-трансляційна		соціокультурна, вітакультурна [2000]
Щедровицький П.Г. [1997]*	катехізична	епістемологічна і технологічна	?
Ямбург Є.А. [1996]	когнітивна		особистісна (афективно-емоційно-вольова)

* Автор працює у відмінному теоретико-методологічному полі аналізу актуальних проблем реформування освіти, вживаючи категорію «педагогічна формація», а не «педагогічна парадигма», що хоча й видозмінює методологічний формат дослідження, проте, на наш погляд, не впливає на його фундаментальний науковий статус.

У будь-якому разі, незважаючи на обстоювання дослідниками стратегії протиставлення, монологізації чи взаємодоповнення парадигм, очевидно є *революційна ситуація* в елітних колах науковців-гуманітаріїв, головне напруження якої сфокусоване навколо зміни розвинутих наукових (педагогічних, психолого-дидактичних, освітніх) теорій (див. розділ 1 і 2). Теорія освітньої діяльності – це не лише перспективна теоретична система, що узагальнює різноманітні емпіричні дані щодо освітньо зоріє-

тованого суспільного життя та пропонує їх оригінальні інтерпретаційні схеми і моделі, а ще й результат взаємодії старих і нових парадигм, їхня “багатостороння зустріч”, зіткнення філософських засад, щонайперше методологічних правил, норм і цінностей.

У зв'язку з цим природно виникає питання *порівнянності* вищепроаналізованих парадигм, яке на сьогодні є дискусійним у методології науки. Зокрема, Т. Кун обстоює точку зору, що конкуруючі парадигми та їх

епістемологічні вартості зокрема неспільномірні, тобто не мають об'єктивної основи для їх порівняння [35]. На думку Л. Лаудана, це сильно ідеалізує і водночас спрощує реальну ситуацію боротьби між ученими, а тому треба ввести *механізм узгодження цінностей*, згідно з яким жоден із рівнів можливого розходження не вирізняється більшою фундаментальністю за інші; інакше кажучи, аксіологія, методологія і змістовні (фактуальні) твердження наукової теорії завжди пов'язані відносинами взаємної залежності та взаємовпливу [64]. З цього приводу Р.М. Нагуєв зауважує, що аналіз механізму взаємодії у процесі зміни парадигм свідчить про існування певних закономірностей такої зміни, котрі надають цьому процесу характер *раціонального переходу*, а не стохастичного нелінійного стрибка [42]. На наше переконання, динаміці науки, у т. ч. суспільно-гуманітарної, притаманні принаймні дві фундаментальні лінійтенденції її розвитку – *відкрито-актуальна* і *глибинно-прихована*. Перша має місце тоді, коли дослідник, розуміннево осягнувши недосконалість старої теорії чи відомої теоретичної системи, відкидає неприйнятні для себе методологічні норми і цінності та приймає за еталон наукової діяльності інший набір ідеалів, проблем, правил, вартостей. У цьому разі він детально не цікавиться структурою парадигми, зв'язками між її компонентами та їх конкретно-змістовним наповненням, а тому сприймає ціннісні й онтологічні її складові цілісно (холістично) і переходить до нової парадигми відразу. Друга лінійтенденція розгортається у ситуації глибинного аналізу “тонкої структури” парадигми, визначення її най-

важливіших параметрів, їх впливовості, особливостей, взаємозв'язку, що переважно знаходиться в компетенції кращих представників наукової еліти, зокрема вчених-методологів.

З таблиці 4 однозначно випливає, що найпотужніша хвиля наукової революції для парадигмальної переорієнтації освітніх систем України і Росії припадає на 1995–99 роки, коли виголошені відповідні альтернативи і класифікації. Це свідчить про те, що окремі науковці за термінологією Т. Куна здійснили “гештальт-переключення” своїх поглядів на сферу освіти і педагогіку як науку зокрема. Тому, спрощуючи реальну картину конкретних подій, можна стверджувати, що для них наукова революція відбулася. Однак було б поквапливо висловлювати думку, що запропоновані парадигмальні версії прийняті одномоментно усім загалом науково компетентних освітян. По-перше, останнім важко відразу здійснити аргументований вибір найбільш перспективної парадигми з калейдоскопу запропонованих; по-друге, стереотипністю мислесхем, процедур та інтелектуальних засобів пронизані теоретична, методологічна та експериментальна різновиди наукової роботи і, по-третє, сам соціокультурний контекст зміни парадигм характеризується високою традиційністю, яку масово підтримують чинні енциклопедії, підручники, посібники тощо. Все це вказує на те, що для більшості проаналізованих парадигм властиві, з одного боку, *локальність* логіко-методологічної проблематики, що не виходить за межі педагогіки, психології, або філософії, з другого – *еволюційність*, коли розвиток освітніх теорій здійснюється не внаслідок кризи внутрішньо-парадигмальних

уявлень, а шляхом зміни *дисциплінарної онтології* соціально-психологічних наук без перебудови їх філософських засад та нормативної бази пізнання і перетворення дійсності [див. 50]. Відтак є підстави констатувати наявність **безкризової наукової революції** у сфері освіти, яку обстоюють переважна більшість дослідників. Її суть зводиться до залучення нових парадигмальних норм з інших галузей наукового знання та посилення ролі міждисциплінарних, комплексних досліджень у витлумаченні природи навчальних, виховних та освітніх процесів.

Наукова революція, як відомо, — це насамперед фундаментальні перетворення філософських засад професійного пошуку, коли змінюються ідеали і норми наукової діяльності, стратегія дослідження, стиль наукового мислення, конкретний набір вартостей та місце одержаних результатів у житті суспільства. Вищенаведений матеріал у поєднанні із вказаними основоположними критеріями дає змогу обґрунтувати чотири основні парадигми освіти в історії людства, що повно відповідає принципу кватерності (*рис. 5*). **Вітакультурна**

парадигма інтегрує у знятому вигляді здобутки своїх попередниць, тобто не тільки переносить окремі цінності, норми, методи і техніки дослідження із відомих теорсистеми, а й залучає висновки і наслідки різних концепцій і теорій для пояснення, прогнозування і проектування відомих та нових експериментальних даних у царині педагогіки і сфері освіти загалом. Саме взаємодія і взаємодоповнення визнаних парадигм спричинили конструювання гібридних об'єктів суспільної практики (головно навчання, виховання, освіти, самореалізації, культуротворення), дослідження, критику і нормування систем цих об'єктів і, як підсумок, створення **глобальної теоретичної схеми освітньої діяльності**.

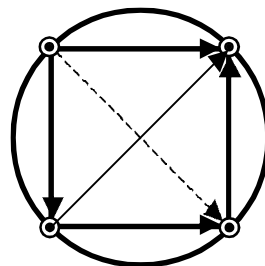
Зазначене наочно підтверджує зміст *таблиці 5*, що аргументує вихідні *параметри-приписи* вітакультурної парадигми, а також систему її основоположних *світоглядних універсалій* (*рис. 6*). І хоч справді не існує жорстких алгоритмів, з допомогою яких можна регулювати процес вибору парадигми (Т. Кун), все ж існують певні передумови утверджен-

1 – науково-технократична, або сцієнтистська парадигма:

учень – об'єкт безперервного педагогічного впливу та виконавець чітко визначених соціальних функцій, котрий покликаний засвоювати і відтворювати наукові знання в зовні заданій методичній послідовності під девізом: «*знання – сила!*»

2 – езотерична парадигма:

учень – генератор і творець потаємної Мудрості, орган інформаційної взаємодії із Всесвітом, котрий під охоронним впливом Учителя йде і приєднується до незмінної, вічної Істини, змінює свої людські якості під девізом: «*усвідомлення – сила!*»



4 – вітакультурна парадигма:

учень – професійний освітянин, тобто учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдільності та розвивальній взаємодії з учителем та іншими учнями і спричинює його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума під девізом: «*творення – сила!*»

3 – гуманітарна парадигма:

учень – суб'єкт пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-сміслової рівності та під девізом: «*пізнання – сила!*»

Рис. 5.

Основні парадигми освіти в історії людства

Таблиця 5

Аналітична характеристика вітакультурної парадигми освіти на предмет її параметричної цілісності і довершеності

Основні парадигмальні параметри-приписи			
1 – цілі, настановлення і цінності	2 – коло проблем і методів їх розв'язку	3 – набори передумов як символічних узагальнень і метафізичних налаштувань	4 – дисциплінарна матриця
<p><i>Ідея освіти</i> – консолідує сила цивілізації, духовного життя і соціального здоров'я нації, що за умов духовності і толерантності, відкритості і демократичності примножує інтелектуальний та економічний потенціал суспільства, є визначальною на шляху переходу держави від політичної <i>ідеології</i> до правової; стратегію і практику останньої визначає <i>соціально-культурна доктрина</i> [58, с. 112–123] що обґрунтовує <i>методологію</i> побудови освітньо орієнтованого соціуму, в якому кожен громадянин, залучаючись до безперервного <i>культуротворення</i>, є <i>освітянином</i>, котрий примножує знання, норми і цінності, добро, справедливість і мудрість, підносить етнопонаціональну культуру і вітчизняну економіку, повно реалізує свої професійні і громадянські здібності; звідси <i>голова мета</i> – <i>повноцінний культурний розвиток</i> учителя і учня, викладача і студента, котрі є виробниками і носіями кращого <i>соціокультурного досвіду</i> людства кожного моменту їхньої діалогічної взаємодії, оскільки професійно займаються духовно орієнтованою <i>освітньою діяльністю</i> – утвердженням і творенням в найближчому довіллі вчинків істини, добра, краси, свободи, взаємоповаги, порозуміння, мудрості, а відтак <i>циклічно саморозвивають</i> і самоактуалізують самих себе на рівнях суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума в тотально насиченому ситуативно-розвивальними потоками-впливами психокультурного простору інноваційної школи чи ВНЗ; тут наступник освічується із двох розвиткових каналів: а) <i>зовнішнього</i>, тобто шляхом постійного занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду й оволодіння квантованими системами знань, умінь, норм, цінностей і б) <i>внутрішнього</i>, себто шляхом <i>самовивільнення</i> від настановлень, комплексів і норм, котре розширює суб'єктивні горизонти світобачення та осягнення <i>сенсу життя</i></p>	<p><i>Освітня діяльність</i> – один із вищих рівнів духовно-практичного <i>перетворення</i> людиною природи, соціуму і власної психологічної природи, що інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей (ігрова, учбова, дослідницька, трудова, комунікативна тощо), характеризується цілеспрямованістю, предметністю, змістовністю, оформленістю, засобовістю, результативністю і одержує канонічний вияв у такому складному явищі вищого культурного утвердження особи як <i>творення; макроетап</i> формування освітньої діяльності учнів (студентів) обмежується повним періодом перебування їх у школі (ВНЗ) і сутнісно визначається життєдіяльністю останніх як інститутів духовно-організаційного виробництва, котрі проєктують і втілюють <i>інноваційний психокультурний простір</i>, центральну ланку якого становить <i>модульно-розвивальна система навчання</i>, за якої учасники добувають, збагачують і поширюють наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і культурні цінності; <i>мікроетап</i> розвитку освітньої діяльності спричинюється <i>повним функціональним циклом модульно-розвивального метапроцесу</i>, який утворюють чотири рівноцінні періоди (фази): 1) <i>інформаційно-пізнавальний</i> забезпечує проблемно-ситуативна технологія добування знань, за якої переважають процеси навчання і пошукова пізнавальна активність; 2) <i>нормативно-регуляційний</i> утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування знань і вмінь, коли переважають процеси виховання і система суб'єктивних взаємостосунків; 3) <i>ціннісно-естетичний</i> утілюється за допомогою вартісно-світлоглядної технології поширення здобутого кожним досвіду, котра утверджує домінування процесів освіти та послідовності вчинкових дій над культурним змістом; 4) <i>духовно-креативний</i> стає можливим завдяки впровадженню аналогічної технології реалізації людських спроможностей, коли досягається максимально повний вияв універсального потенціалу через пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, внутрішнього над зовнішнім</p>	<p><i>Освітній метапроцес</i> в авторській інноваційній організації – це <i>синхронізоване взаємодоповнення</i> навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних <i>ритмів</i>, яке забезпечується послідовністю <i>етапів</i> модульно-розвивального циклу (установчо-мотиваційний, теоретично-пошуковий, оцінково-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольньо-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний) як діалектичний перебіг безперервної <i>розвивальної взаємодії</i> учасників навчання у класі чи аудиторії, характеризується періодичністю переважаючої пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної і духовної активності-діяльності і забезпечує <i>всесторонній культурний розвиток</i> кожного як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума; зазначена багатопроцесуальність не тільки ставить культуротворення в центр головних надзавдань <i>психосоціальної зустрічі</i> вчителя і учня, викладача і студента, а й забезпечує проходження ними основних <i>етапів самотворення власних Я-концепцій</i> на різних рівнях людського самоствердження; за цих умов <i>учень (студент) є професійним освітянином</i>, тобто компетентним учасником організованого культуротворення, котре здійснюється у <i>паритетній співдіяльності і розвивальній взаємодії</i> з учителем та іншими учнями і спричинює його <i>саморозвиток та оптимальне культурне зростання</i> під девізом: "творення – сила!"; причому паритетна розвитковість взаємостосунків спочатку проєктується за допомогою соціально-психологічних засобів як <i>цілісний модульно-розвивальний цикл</i>, а потім реалізується шляхом використання наставником <i>психомистецьких технологій навчання</i> та інноваційної системи програмово-методичного інструментарію (граф-схеми, культурні матриці, наукові проєкти, освітні сценарії, міні-підручники, програми самореалізації особистості)</p>	<p><i>Інноваційна едукологія</i> – інтегральна наука, предметом якої є <i>принципи і закономірності</i> розвитку, функціонування та управління <i>цілісних освітніх систем</i> новийного змісту і характеру; її основним методом є <i>фундаментальний соціально-психологічний експеримент</i>, що упродовж 10–12 років поетапно змінює життєдіяльність середнього чи вищого навчального закладу в напрямку створення <i>високорозвиткового вітакультурного простору</i> з його центральною ланкою – <i>модульно-розвивальною системою навчання</i>; у результаті гармонійно збагачене знаннями, вміннями, нормами і цінностями соціальне середовище забезпечує прискорення культурного розвитку його освітян-учасників, головною шляхом <i>усвідомленої роботи</i> кожного з основними різновидами змісту безперервної розвивальної взаємодії (психолого-педагогічної, навчально-предметної, методично-засобової, управлінсько-технологічної) та з різними психоформами власної психічної активності і самоактивності (несвідоме, підсвідоме, свідомість, надсвідомість, у т.ч. рефлексія); у такий спосіб досягається <i>взаємодоповнення стимуляційних потоків</i> інноваційного освітнього простору та актуалізованих <i>внутрішніх джерел саморозвитку</i> в реалізації кращого інтелектуального, соціального і духовного потенціалу наступників, котре центрується навколо <i>самостворення їхніх Я-концепцій</i> як гармонійне взаємопроникнення чотирьох складових: когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінкової (Я-ставлення), поведінкової (Я-вчинок) і спонтанно-креативної (Я-духовне) в контексті <i>організаційного клімату</i> модульно-розвивальної освіти і з допомогою пояснювальних можливостей модусів <i>людської реальності</i>; так досягається <i>синхронно-діалогічна зустріч</i> зазначених граней внутрішнього Я і розгортається продуктивний процес його <i>оптимального самостворення</i> [див. 13].</p>

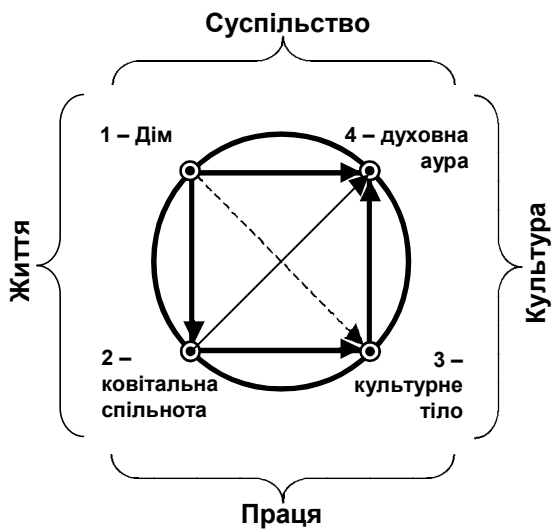


Рис. 6.
Світоглядні універсалії
вітакультурної парадигми

ня саме пропонуваної тут *парадигмальної системи*. **По-перше**, вона найбільше реалізує *ідеали і норми наукової творчості* та найповніше стимулює розвиток науки, котрий визначально залежить від вільної конкуренції ідей і свобод мислєдїяння й, природною, від здолання “старих переконань, засобів і фактів з тим, щоб запропонувати нові передбачення і смїливі гіпотези” (К. Поппер); **по-друге**, є *зрілою у структурно-змістовому відношенні*, вдало поєднуючи блоки методологічних норм і цінностей, наукових проблем і методів їх розв’язку, передумов символічних узагальнень та метафізичних налаштувань, дисциплінарної матриці (щонайперше сукупність методологічних правил, методів аналізу і методик вимірювання); **по-третє**, вводить до свого змісту *соціокультурний контекст*, котрий фоновим чином впливає на конкуренцію парадигм, і спирається на *стратегію соціокультурної дії*, яка передбачає “дуже конкретне і деталізоване врахування

історії й усіх минувших у ній процесів, у тому числі і першочергово процесів розвитку” (Г.П. Щедровицький) [див. 61, с. 294–310]; **по-четверте**, організує *діалогічну зустріч* інших парадигм шляхом їх методологічної паритетності, тобто рівноправного зіткнення як метафізичних компонентів, так і вартостей та пов’язаних з ними ціннісних орієнтацій різних наукових шкіл [див. 4]; **по-п’яте**, вводить низку *новітніх культурних універсалій* як основи понятійно-категоріального кодування найскладніших явищ дійсності, котрі об’єднані своєрідним *синтезом Культури і Життя, Праці і Суспільства*, який за словами, Б.В. Попова “утворює фундаментальну реальність існування людини на Землі” [45, с. 38], у т. ч. в конкретному освітньому просторі; **по-шосте**, залучає до свого концептуального апарату і власних логіко-методологічних підвалин *парадигмальні норми* з цілої сув’язі суспільно-гуманітарних наук (щонайперше філософії, соціології, психології, дидактики, менеджменту, економіки, екології), що інтегрує відомі теоретичні та практичні форми життєреалізування людини в контексті суспільство- і культуротворення; **по-сьоме**, ґрунтується на системі основних *парадигмальних установок* у системі наукового пізнання психології людини (гносеологізм, натуралізм, соціоморфізм, культуралізм, теологізм, гуманізм, психологізм, праксеологізм, віталізм) й реалізує антропоцентризм теоретичного знання, що знаходить відображення в модусах людської реальності-суб’єктивності (індивід, суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум) і, закономірно, у їх розвитку і саморозвитку [див. 13; 17].

Отже, виняткове значення парадигмального обґрунтування обстоюваної нами теоретичної системи полягає у визначенні **авторської методологічної стратегії** аналізу освітньої діяльності як самостійного предмета міждисциплінарного теоретизування. Вітакультурна парадигма – це не лише *гармонія міждисциплінарних об'єктивних знань*, що характеризує фундаментальні логіко-методологічні підвалини обстоюваної нами теорії, а й *ідеальна складова* наукової практики у сфері освіти, котра існує як складна метасистема ідей, норм і цінностей науковців, учителів-новаторів та управлінців, котрі об'єднані *експериментом з модульно-розвивального навчання*. Вона обсягово ширша за теорію освітньої діяльності, оскільки охоплює як *методи, методики і процедури дослідження*, здобуті у форматі інших теорій, так і *соціокультурні чинники*, на тлі яких відбувається конкурентна взаємодія різних наукових парадигм. Перша фаза в реалізації прийнятої методологічної стратегії і полягає у переході від вітакультурної парадигми до теорії освітньої діяльності, котра, незважаючи на контурність концептуальних схем і моделей, має очевидні переваги над іншими спорідненими теоріями насамперед тому, що поєднує їх численні переваги, що найперше у парадигмальному вимірі наукової творчості.

1. Алтухов В. Смена парадигм и формирование новой методологии (попытка обзора дискуссии) // Общественные науки и современность. – 1993. – №1. – С. 88–100.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996. – 224 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Балл Г.О. Діалогічні засади гуманізації суспільних відносин // Освіта і управління. – 2002. – №3. – С. 136–150.

5. Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 12–17.
6. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11–17.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
8. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – №3–4. – С. 29–35.
9. Бригадир М. Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти: // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем освіти: Зб. мат. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 32–34.
10. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. – Н. Новгород: ОИУУ, 1992. – 122 с.
11. Валицкая А.П. Современные стратегии образования // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3–8.
12. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
13. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
14. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
15. Життя етносу: соціокультурні нариси / Б. Попов, В. Ігнатов, М. Степико та ін. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.
16. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 104–114.
17. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Укр.-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
18. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1996. – 416 с.
19. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МАУП, 1993. – 384 с.
20. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ Міжнар. фінансова агенція, 1998. – 216 с.
21. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссий. – Рига: НПЦ Эксперимент, 1998. – 180 с.
22. Ковальов Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.
23. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Институт психологии, 1996. – 224 с.
24. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 84–88.
25. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. – Т.1. Велика дидактика / Під ред. А.А. Красновського. – К.: Рад. школа, 1940. – 248 с.

26. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи // За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
27. *Корнетов Г.Б.* Парадигми базових моделей образовательного процесса // Педагогика, 1999. – №3. – С. 43–49.
28. *Корсак К.* До проблеми парадигми сучасної національної освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 12–22.
29. *Корсак К.* Освіта і суспільство – дороговкази розвитку // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 5–8.
30. *Костенко Л.* Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала. – К.: КМ Академія, 1999. – 32 с.
31. *Краснухина Е.К.* Дом как любовь // Ступени. – 1997. – №10. – С. 40–49.
32. *Ксенофонов В.И.* Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. – 1991. – №12. – С. 41–52.
33. *Кумарин В.* Советская педагогика как зеркало марксистской схоластики // Народное образование. – 1998. – №2. – С. 5–16.
34. *Кумарин В.* Школу спасет педагогика. Но – природообразная // Народное образование. – 1997. – №5. – С. 10–20.
35. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
36. *Лакатос И.* Методология научных исследовательских программ // Вопросы философии. – 1995. – №4. – С. 135–154.
37. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 219 с.
38. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
39. *Моисеев Н.Н.* Историческое развитие и экологическое образование. – М., 1996. – 254 с.
40. *Мацкевич В.* Poleмические заметки об образовании. – М., 1993. – 240 с.
41. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.
42. *Нугаев Р.М.* Реконструкция процесса смены фундаментальных научных теорий. – Казань: КГУ, 1989. – 228 с.
43. Парадигма. Кун Томас Сэмюэл // Современная западная философия. Словарь. – М.: Политиздат, 1991. – С. 227, 146–147.
44. *Петровский В.А.* Субъективность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С. 5–17.
45. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С. 37–54.
46. *Симонов П.В. и др.* Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
47. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 3–17.
48. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 267 с.
49. *Стёпин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
50. *Стёпин В.С.* Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
51. *Сухомлинський В.О.* Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
52. *Тхагапсоев Х.Г.* О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103–111.
53. Філософія культури. Дом // Ступени. – 1997. – №10.
54. *Фурман А.В.* Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 240 с. (у друці).
55. *Фурман А.В.* Класно-урочна і модульно-розвивальна системи в Україні: дві парадигми освіти // Педагогіка толерантності. – 1998. – №2. – С. 57–64.
56. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К. Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
57. *Фурман А.* Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 8–10.
58. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
59. *Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–74.
60. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
61. *Щедровицький Г.П.* Філософія. Наука, Методологія. – М.: Шк. Культ. Политики. – 1997. – 656 с.
62. *Щедровицький П.* Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46–51.
63. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. – М., 1996. – 194 с.
64. *Laudan Larry.* Science and Values. The Aims of Science and Their Role in Scientific Debate. – University of California Press, Berkeley–Los Angeles – London, 1984. – 274 p.