МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Юрій ЩЕРБЯК

ПЕДАГОГІКА СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

МОНОГРАФІЯ

Тернопіль
ЗУНУ
2026

УДК 37.01/.09
Щ-66

Рекомендовано до друку Вченою радою
Західноукраїнського національного університету
(Протокол № 2 від 26 жовтня 2026 року)

Рецензенти:

А. Загородня – доктор педагогічних наук, професор
головний науковий співробітник відділу
історії та філософії освіти НАПН України

О. Галус – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та освітології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Т. Поясок – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітніх, математичних наук
та інформатики Кременчуцького національного
університету імені Михайла Остроградського

Щ-66 Щербяк Ю. Педагогіка становлення людини : теоретико-методологічні засади. Монографія. Тернопіль: ЗУНУ, 2026. 734 с.
ISBN 978-966-654-837-8

Монографія адресована науковцям, викладачам закладів вищої освіти, докторантам, аспірантам, педагогам, керівникам закладів освіти та фахівцям у сфері управління освітою, а також усім, хто досліджує проблеми становлення людини, розвитку педагогічної науки, трансформації освіти й педагогічної діяльності в умовах сучасних цивілізаційних змін.

ISBN 978-966-654-837-8 **УДК 37.01/.09**

© Щербяк Ю. 2026
© ЗУНУ, 2026

АНОТАЦІЯ

У монографії представлено теоретико-методологічне обґрунтування педагогіки становлення людини як цілісної концептуальної системи, орієнтованої на осмислення освіти крізь призму процесуального, відкритого й суб'єктного характеру людського становлення. Вихідним положенням авторської концепції є розуміння людини не як об'єкта педагогічного формування відповідно до наперед заданого зразка, а як суб'єкта власного становлення, здатного до осмисленого вибору, діяльності, взаємодії, рефлексії, самозміни та відповідального проєктування індивідуальної життєвої траєкторії.

Розкрито антропологічні й методологічні засади педагогіки становлення людини, визначено її предметне поле та понятєво-категоріальний апарат. Обґрунтовано систему закономірностей і принципів, що відображають взаємозв'язок суб'єктності людини, діяльності, соціальної взаємодії, освітнього середовища, цифрових технологій і педагогічного супроводу. Розроблено інтегральну структурно-процесуальну модель становлення людини, у якій становлення постає як рекурсивний процес взаємодії внутрішніх потенціалів людини, набутого досвіду, діяльності, середовища та педагогічно створюваних умов.

Окрему увагу приділено трансформації професійної місії педагога. Запропоновано авторську 4D-модель професійної діяльності педагога Think-Interact-Digitalize-Adapt, систему доменів професійної компетентності та інтегральну модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини. Визначено межі технологічного делегування та професійної відповідальності педагога у взаємодії зі штучним інтелектом. Освітню екосистему концептуалізовано як багатовимірне середовище можливостей, ресурсів, взаємодій і зв'язків, у якому виникають і підтримуються індивідуальні траєкторії становлення.

Обґрунтовано механізми реалізації педагогіки становлення людини на мікро-, мезо- та макрорівнях, запропоновано критерії оцінювання її освітньої результативності та становлювальної продуктивності. Завершальним результатом дослідження є інтегральна архітектура педагогіки становлення людини, що поєднує антропологічний, закономірнісний, принциповий, процесуальний, професійно-педагогічний, екосистем-

ний та реалізаційний виміри в єдину відкриту систему. Сформульовано інтегральну закономірність та інтегральний педагогічний імператив, які концентрують людиноцентричну спрямованість запропонованої концепції в умовах соціальної невизначеності, цифрової трансформації та поширення систем штучного інтелекту.

Монографія адресована науковцям, викладачам закладів вищої освіти, докторантам, аспірантам, педагогам, управлінцям у сфері освіти та всім, хто досліджує проблеми розвитку людини, трансформації освіти й педагогічної діяльності в сучасному суспільстві.

Ключові слова: педагогіка становлення людини, становлення людини, суб'єктність, процесуальне становлення, педагогічний супровід, освітня екосистема, індивідуальна траєкторія становлення, педагог майбутнього, професійна компетентність педагога, 4D-модель, штучний інтелект, цифрова трансформація, людиноцентрична освіта.

ABSTRACT

The monograph presents a theoretical and methodological substantiation of the pedagogy of human becoming as an integral conceptual system oriented toward understanding education through the processual, open, and subject-oriented nature of human becoming. The foundational premise of the author's concept is an understanding of the human being not as an object of pedagogical formation according to a predetermined model, but as the subject of one's own becoming, capable of meaningful choice, activity, interaction, reflection, self-change, and the responsible design of an individual life trajectory.

The anthropological and methodological foundations of the pedagogy of human becoming are elucidated, and its subject field and conceptual-categorical apparatus are defined. A system of regularities and principles is substantiated that reflects the interrelationship among human subjectivity, activity, social interaction, the educational environment, digital technologies, and pedagogical support. An integral structural-processual model of human becoming is developed, in which becoming is understood as a recursive process of interaction among a person's internal potentials, acquired experience, activity, environment, and pedagogically created conditions.

Particular attention is devoted to the transformation of the teacher's professional mission. The author proposes the 4D model of teachers' professional activity -Think-Interact-Digitalize-Adapt- a system of professional competence domains, and an integral model of the teacher as a subject of pedagogical support for human becoming. The boundaries of technological delegation and the teacher's professional responsibility in interaction with artificial intelligence are defined. The educational ecosystem is conceptualized as a multidimensional environment of opportunities, resources, interactions, and connections in which individual trajectories of becoming emerge and are supported.

Mechanisms for implementing the pedagogy of human becoming at the micro, meso, and macro levels are substantiated, and criteria for assessing its educational effectiveness and becoming-oriented productivity are proposed. The culminating

result of the study is an integral architecture of the pedagogy of human becoming that combines anthropological, regularity-based, principle-based, processual, professional-pedagogical, ecosystemic, and implementation dimensions into a single open system. An integral regularity and an integral pedagogical imperative are formulated, concentrating the human-centered orientation of the proposed concept under conditions of social uncertainty, digital transformation, and the proliferation of artificial intelligence systems.

The monograph is intended for researchers, higher education teachers, doctoral and postgraduate students, educators, education managers, and all those who study human development, educational transformation, and pedagogical activity in contemporary society.

Keywords: pedagogy of human becoming, human becoming, subjectivity, processual becoming, pedagogical support, educational ecosystem, individual trajectory of becoming, teacher of the future, teacher professional competence, 4D model, artificial intelligence, digital transformation, human-centered education.

ЗМІСТ

ВСТУП **15**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ **23**
1.1. Цивілізаційні трансформації XXI століття та зміна умов людського становлення 23
1.2. Трансформація освітньої реальності в умовах цифровізації та штучного інтелекту 27
1.3. Межі результативно-нормативної логіки сучасної освіти 31
1.4. Еволюція педагогічного розуміння розвитку людини 36
1.5. Категорія «становлення» в педагогічному дискурсі: зміст, межі та співвідношення із суміжними поняттями 40
1.6. Наукові передумови та дослідницька ніша педагогіки становлення людини 45
1.7. Сутність авторської концепції педагогіки становлення людини 48
1.8. Понятєво-категоріальні межі педагогіки становлення людини та її співвідношення із суміжними педагогічними підходами 52
1.9. Філософсько-антропологічні основи педагогіки становлення людини 57
1.10. Методологічні засади авторської концепції педагогіки становлення людини 62
1.11. Функціональна архітектура категоріального ядра педагогіки становлення людини 66
1.12. Концептуальна архітектура подальшого дослідження 73
Висновки до розділу 1 76

РОЗДІЛ 2. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ **79**
2.1. Закономірність як категорія педагогіки становлення людини 79
2.2. Система та матриця закономірностей педагогіки становлення людини 83
2.3. Антропологічні закономірності педагогіки становлення людини 88
2.3.1. Закономірність суб'єктизації процесуального становлення людини 89
2.3.2. Закономірність самотворення у процесуальному становленні людини 92
2.3.3. Закономірність інтегративної цілісності процесуального становлення людини 95
2.4. Соціокультурні закономірності педагогіки становлення людини 97
2.4.1. Закономірність соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини 99
2.4.2. Закономірність взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії 101
2.4.3. Закономірність взаємності індивідуального і соціального становлення 104

2.5. Освітньо-середовищні закономірності педагогіки становлення людини 107
2.5.1. Закономірність безперервності процесуального становлення людини 108
2.5.2. Закономірність середовищної розподіленості процесуального становлення людини 111
2.5.3. Закономірність індивідуалізації траєкторії процесуального становлення людини 114
2.6. Технологічні закономірності педагогіки становлення людини 118
2.6.1. Закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності 120
2.6.2. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі 123
2.6.3. Закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту 126
2.7. Педагогічні закономірності педагогіки становлення людини 130
2.7.1. Закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини 132
2.7.2. Закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини 136
2.7.3. Закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини 139
2.8. Інтегральна закономірність педагогіки становлення людини 142

РОЗДІЛ 3. ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ . 146
3.1. Теоретико-методологічні засади системи принципів педагогіки становлення людини 146
3.1.1. Принцип як категорія педагогічної теорії 146
3.1.2. Співвідношення закономірностей і принципів педагогіки становлення людини 149
3.1.3. Критерії виокремлення принципів педагогіки становлення людини 151
3.1.4. Архітектура системи принципів педагогіки становлення людини 155
3.2. Антропологічні принципи педагогіки становлення людини 158
3.2.1. Принцип розвитку суб'єктності людини 159
3.2.2. Принцип самотворення людини 162
3.2.3. Принцип цілісності становлення людини 166
3.3. Соціокультурні принципи педагогіки становлення людини 170
3.3.1. Принцип осмислення соціокультурного досвіду 171
3.3.2. Принцип автономії у соціальній взаємодії 174
3.3.3. Принцип соціальної участі 178
3.4. Освітньо-середовищні принципи педагогіки становлення людини 183
3.4.1. Принцип безперервності становлення людини 184
3.4.2. Принцип взаємозв'язку середовищ становлення людини 188
3.4.3. Принцип індивідуальної траєкторії становлення людини 193

3.5. Технологічні принципи педагогіки становлення людини 199
3.5.1. Принцип осмислення і застосування знань 200
3.5.2. Принцип суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту 203
3.6. Педагогічні принципи педагогіки становлення людини 210
3.6.1. Принцип педагогічної підтримки суб'єктності людини 212
3.6.2. Принцип педагогічного партнерства 215
3.6.3. Принцип діяльної участі людини у навчанні 221
3.7. Система принципів педагогіки становлення людини 227
3.7.1. Взаємозв'язок принципів педагогіки становлення людини 228
3.7.2. Матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи» 235
3.7.3. Інтегральна модель принципів педагогіки становлення людини 244
Висновки до розділу 3 252

РОЗДІЛ 4. ПРОЦЕСУАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ 256
4.1. Людина як суб'єкт процесуального становлення 256
4.2. Теоретико-методологічні засади процесуальної природи становлення людини 262
4.2.1. Становлення суб'єктності як вихідна основа процесуального становлення людини 269
4.2.2. Самоспрямованість як організаційно-діяльнісний вимір процесуального становлення людини 274
4.2.3. Саморегуляція як регулятивно-рефлексивний вимір процесуального становлення людини 281
4.2.4. Самоавторство як смислово-ціннісний вимір процесуального становлення людини 288
4.2.5. Самотворення як інтегративно-діяльнісний вимір процесуального становлення людини 294
4.2.6. Відповідальне проєктування майбутнього як перспективно-цивілізаційний вимір процесуального становлення людини 299
4.3. Інтегральна структурно-процесуальна модель становлення людини 305
4.4. Педагогічний супровід процесуального становлення людини 319
4.4.1. Від педагогічного впливу до педагогічного супроводу 319
4.4.2. Педагогічний супровід як механізм педагогічної підтримки процесуального становлення людини 326
4.4.3. Педагогічні умови процесуального становлення людини 334
4.4.4. Авторський синтез: педагогічний супровід як системоутворювальний механізм процесуального становлення людини 342
4.5. Індивідуальна траєкторія процесуального становлення людини 351
4.5.1. Від стандартизованого освітнього маршруту до індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини 351
4.5.2. Закономірності конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини 358

4.5.3. Рушійні сили та механізм динамічного оновлення індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини 368
4.6. Цифровий вимір процесуального становлення людини 380
4.6.1. Цифрова трансформація як цивілізаційний контекст процесуального становлення людини 380
4.6.2. Становлення суб'єктності людини в цифровому середовищі 386
4.6.3. Людиноцентрична взаємодія людини зі штучним інтелектом 395
4.6.4. Авторський синтез: цифровий вимір процесуального становлення людини 401
4.7. Людина як суб'єкт безперервного процесуального становлення..... 406
Висновки до розділу 4..... 410

РОЗДІЛ 5. ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ 415
5.1. Професійна місія педагога в умовах цивілізаційних та освітніх трансформацій 415
5.1.1. Трансформація професійної місії педагога в умовах цивілізаційних змін 415
5.1.2. Міжнародний дискурс трансформації педагогічної професії 420
5.1.3. Трансформація професійної місії педагога в українському освітньому контексті 425
5.2. Педагогічний супровід становлення людини як професійна місія педагога 428
5.2.1. Методологічний статус педагога у процесуальному становленні людини 428
5.2.2. Наставницький вимір педагогічного супроводу становлення людини 431
5.2.3. Фасилітативний вимір педагогічного супроводу становлення людини 434
5.2.4. Інтеграційний вимір педагогічного супроводу становлення людини 439
5.2.5. Людиноцентричний вимір педагогічного супроводу взаємодії людини зі штучним інтелектом 442
5.2.6. Авторська інтегральна модель професійної місії педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини..... 447
5.3. Компетентнісний профіль педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини 453
5.3.1. Концептуальні засади побудови компетентнісного профілю педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини 455
5.3.2. Авторська 4D-модель професійної діяльності педагога 459
5.3.3. Змістові домени компетентнісного профілю педагога 466
5.3.4. Матриця взаємозв'язку інтегральних способів професійної діяльності (4D) і доменів професійної компетентності 473
5.3.5. Інтегральна професійна готовність педагога..... 478
5.4. Штучний інтелект у професійній діяльності педагога: можливості та межі 484

5.4.1. Штучний інтелект як чинник трансформації педагогічної діяльності 485
5.4.2. Межі професійної відповідальності педагога і функціональних можливостей штучного інтелекту 489
5.5. Авторська інтегральна модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини 494
5.5.1. Методологічні засади інтегральної моделі 496
5.5.2. Архітектура авторської інтегральної моделі педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини 501
5.5.3. Динаміка функціонування моделі в освітній екосистемі 508
5.5.4. Наукова новизна та методологічне значення авторської інтегральної моделі 513

РОЗДІЛ 6. ОСВІТНЯ ЕКОСИСТЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ 519
6.1. Теоретико-методологічні засади освітньої екосистеми становлення людини 519
6.1.1. Від освітнього середовища до освітньої екосистеми 519
6.1.2. Освітня екосистема в предметному полі педагогіки становлення людини 525
6.1.3. Людиноцентричність освітньої екосистеми 531
6.2. Структурні компоненти освітньої екосистеми становлення людини 535
6.2.1. Множинність середовищ становлення 535
6.2.2. Суб'єкти, учасники, ресурси та можливості 539
6.2.3. Зв'язки як системоутворювальний компонент освітньої екосистеми 542
6.3. Процесуальна динаміка освітньої екосистеми становлення людини 546
6.3.1. Переходи між середовищами та інтеграція досвіду 546
6.3.2. Від доступної можливості до ресурсу подальшого становлення 548
6.3.3. Індивідуальна конфігурація освітньої екосистеми 551
6.3.4. Доступність, нерівність і межі суб'єктного вибору 554
6.4. Педагогічне опосередкування освітньої екосистеми становлення людини 557
6.4.1. Педагогічно доступні умови в структурі освітньої екосистеми 557
6.4.2. Інтеграція ресурсів і педагогічне опосередкування переходів 560
6.4.3. Межі педагогічного конструювання освітньої екосистеми 563
6.5. Цифрово-інтелектуальний вимір освітньої екосистеми становлення людини 565
6.5.1. Цифрове середовище як трансверсальний простір становлення 565
6.5.2. Штучний інтелект як ресурс і чинник трансформації освітньої екосистеми 569
6.5.3. Людина – педагог – ШІ: нова конфігурація педагогічної взаємодії 573
6.6. Інтегральна архітектура освітньої екосистеми становлення людини 576

6.6.1. Відкрита, мережева і багаторівнева архітектура освітньої екосистеми становлення людини 576
6.6.2. Взаємодія трьох динамічних контурів 580
6.6.3. Авторська інтегральна модель освітньої екосистеми становлення людини та її наукова новизна 583
Висновки до розділу 587

РОЗДІЛ 7. СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ 589
7.1. Концептуальні засади реалізації педагогіки становлення людини 589
7.2. Освітній процес як механізм реалізації процесуального становлення людини 595
7.3. Форми і способи педагогічної реалізації процесуального становлення людини 602
7.4. Інституційно-екосистемні умови реалізації педагогіки становлення людини 610
7.5. Цифрові технології та штучний інтелект у системі реалізації педагогіки становлення людини 617
7.6. Багаторівнева модель реалізації педагогіки становлення людини: мікро-, мезо- і макрорівень 624
7.7. Критерії та індикатори результативності реалізації педагогіки становлення людини 633
7.8. Межі, ризики та умови коректної реалізації педагогіки становлення людини 644
7.9. Інтегральна модель реалізації педагогіки становлення людини 652
Висновки до розділу 7 660

РОЗДІЛ 8. ІНТЕГРАЛЬНА АРХІТЕКТУРА ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ 664
8.1. Від окремих компонентів до цілісної архітектури педагогіки становлення людини 664
8.2. Інтегральна закономірність педагогіки становлення людини 670
8.3. Інтегральний педагогічний імператив педагогіки становлення людини 675
8.4. Прогностичний горизонт педагогіки становлення людини 681
8.5. Межі та перспективи розвитку концепції 687
8.6. Авторський концептуальний синтез 694
Висновки до розділу 8 703

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 706

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 716

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ШІ – штучний інтелект

AI – artificial intelligence (штучний інтелект)

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development – Організація економічного співробітництва та розвитку

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

PISA – Programme for International Student Assessment – Міжнародна програма оцінювання учнів

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Міжнародна програма оцінювання компетентностей дорослих

TALIS – Teaching and Learning International Survey – Міжнародне дослідження викладання та навчання

DigComp – Digital Competence Framework for Citizens – Європейська рамка цифрової компетентності громадян

DigCompEdu – European Framework for the Digital Competence of Educators – Європейська рамка цифрової компетентності педагогів

4D – Think – Interact – Digitalize – Adapt – авторська модель інтегральних способів професійної діяльності педагога

ПЕРЕЛІК ТАБЛИЦЬ

Таблиця 1.1. Термінологічний навігатор ключових понять авторської концепції 71
Таблиця 2.1. Матриця закономірностей педагогіки становлення людини 84
Таблиця 3.1. Матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи» педагогіки становлення людини 237
Таблиця 3.2. Структурне ядро інтегральної моделі принципів педагогіки становлення людини 249
Таблиця 5.1. Матриця взаємозв'язку інтегральних способів професійної діяльності (4D) і доменів професійної компетентності педагога (авторська розробка) 474
Таблиця 7.1. Орієнтовна рамка операціоналізації суб'єктної спроможності.....636
Таблиця 7.2. Багатовимірна матриця критеріїв результативності реалізації педагогіки становлення людини 640
Таблиця 7.3. Матриця меж, ризиків та умов коректної реалізації педагогіки становлення людини 650

ПЕРЕЛІК РИСУНКІВ

Рисунок 4.1. Інтегральна структурно-процесуальна модель становлення людини 316
Рисунок 4.2. Педагогічний супровід як системоутворювальний механізм процесуального становлення людини..... 348
Рисунок 4.3. Інтегральна модель рушійних сил і динамічного оновлення індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини 377
Рисунок 4.4. Цифровий вимір процесуального становлення людини..... 403
Рисунок 4.5. Інтегральна модель людини як суб'єкта безперервного процесуального становлення..... 407
Рисунок 5.1. Кумулятивно-інтегративна еволюція професійної місії педагога 419
Рисунок 5.2. Авторська інтегральна модель професійної місії педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини.... 448
Рисунок 5.3. Авторська 4D-модель професійної діяльності педагога: Think – Interact – Digitalize – Adapt..... 465
Рисунок 5.4. Сім доменів професійної компетентності педагога 467
Рисунок 5.5. Інтеграційна модель взаємозв'язку інтегральних способів професійної діяльності (4D) і доменів професійної компетентності педагога..... 478
Рисунок 5.6. Інтегральна модель професійної готовності педагога . 479
Рисунок 5.7. Концептуальна модель меж технологічного делегування та професійної відповідальності педагога у взаємодії зі штучним інтелектом..... 492
Рисунок 5.8. Авторська інтегральна модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини..... 507
Рисунок 6.1. Інтегральна модель освітньої екосистеми становлення людини 584
Рисунок 7.1. Процесуальна модель освітнього процесу в педагогіці становлення людини 600
Рисунок 7.2. Функціональна архітектура становлювальної педагогічної практики 608
Рисунок 7.3. Багаторівнева рекурсивна модель реалізації педагогіки становлення людини: мікро-, мезо- і макрорівень 632
Рисунок 7.4. Інтегральна модель реалізації педагогіки становлення людини 658

ВСТУП

«І створив Бог людину за образом Своїм,
за образом Божим створив її...»
Буття 1:27

Освіта першої третини XXI століття розвивається в умовах, коли зміни стають не винятком, а постійною характеристикою людського життя. Цифровізація, поширення систем штучного інтелекту, трансформація професійної діяльності, глобальна мобільність, соціальна й інформаційна нестабільність, демографічні та культурні зміни ускладнюють життєві траєкторії людини і зменшують можливість точно передбачити умови, у яких їй доведеться діяти в майбутньому. Тому освіта дедалі менше може виходити з припущення, що це майбутнє можна наперед описати й визначити вичерпний набір знань, компетентностей та особистісних характеристик, достатніх для успішного життя.

Це не означає втрати значення освітніх стандартів, кваліфікацій, компетентностей і програмних результатів. Вони забезпечують цілеспрямованість і суспільну визначеність освіти. Проблема полягає в іншому: безпосередній освітній результат не вичерпує того, що відбувається з людиною завдяки набутому досвіду. Знання можуть бути переосмислені в новій ситуації; сформована компетентність – стати основою іншого способу діяльності; пережитий досвід – змінити ставлення людини до себе, інших і власного майбутнього. Вплив освіти на становлення людини не обмежується конкретною освітньою програмою, курсом чи інституцією.

Саме тут виникає фундаментальне для педагогіки питання: як осмислювати освіту, якщо людина не є завершеним результатом педагогічного впливу, а продовжує змінюватися, здійснювати вибір, переосмислювати досвід і вибудовувати власну життєву траєкторію?

Відповідь на це питання потребує розмежування того, що педагогіка може цілеспрямовано організовувати, і того, що не може бути безпосередньо створене педагогічним впливом. Педагог може визначати цілі навчання, добирати зміст, організовувати діяльність і взаємодію, відкривати доступ до ресурсів, створювати умови вибору, підтримувати рефлексію,

надавати зворотний зв'язок і допомогу. Проте він не може замість іншої людини осмислити її досвід, здійснити життєвий вибір, прийняти відповідальність або надати набутому досвіду особистісного значення.

Тому в центрі цього дослідження перебуває людина як **суб'єкт власного становлення.** Таке положення не послаблює значення педагогічної діяльності. Навпаки, воно точніше визначає її можливості й відповідальність. Педагогіка не здійснює становлення замість людини, проте може досліджувати його закономірності, обґрунтовувати та забезпечувати педагогічні умови, за яких людина навчається, діє, здійснює вибір, набуває й осмислює досвід та інтегрує його у подальше життя.

Категорія становлення дає змогу розглядати людину не лише через досягнутий стан або визначений освітній результат, а в перспективі відкритого й незавершеного процесу. У такому процесі навчання, виховання, розвиток, соціалізація, професійна діяльність, саморозвиток і життєвий досвід не існують ізольовано. Вони можуть ставати взаємопов'язаними джерелами змін, значення яких залежить не тільки від зовнішнього впливу, а й від діяльності самої людини, її вибору, рефлексії, взаємодії з іншими та здатності інтегрувати набутий досвід.

Ця проблема набуває особливої гостроти в цифровому середовищі. Системи штучного інтелекту дедалі ширше включаються у пошук інформації, аналіз, створення текстів, моделювання рішень, навчання і професійну діяльність. Вони розширюють можливості людини, але водночас ставлять питання про межі технологічного делегування. Якщо технологіям делегуються не лише окремі операції, а й постановка цілей, смислове судження, вибір, виникає ризик звуження тієї діяльності, у якій людина набуває власного досвіду. Тому принциповим стає не саме використання штучного інтелекту, а збереження за людиною авторства педагогічно й особистісно значущих рішень.

Змінюється і простір, у якому відбувається становлення. Він уже не обмежується закладом освіти. Формальне, неформальне та інформальне навчання взаємодіють із професійною діяльністю, сім'єю, громадою, культурними й цифровими середовищами. Людина переходить між ними, використовує різні ресурси, вступає в нові взаємодії та інтегрує різнорідний

досвід. Тому освітня екосистема розглядається в монографії не просто як сукупність середовищ і ресурсів, а як відкрита система взаємопов'язаних можливостей, зв'язків і переходів, педагогічне значення яких визначається їх реальною доступністю для конкретної людини та можливістю суб'єктного освоєння.

У цьому контексті педагогічна проблема полягає не в тому, щоб сконструювати універсальну траєкторію становлення. Універсальну траєкторію становлення неможливо визначити наперед. Йдеться про інше – про виявлення закономірностей і принципів, визначення педагогічно доступних умов та обґрунтування способів професійного супроводу, які підтримують здатність людини залишатися суб'єктом власного становлення в різних освітніх, соціокультурних, професійних і цифрових контекстах.

Запропонована концепція спирається на традиції педагогічної антропології, Bildung, гуманістичної та людиноцентричної педагогіки, а також на теорії суб'єктності, агентності, автономії, самодетермінації, саморегульованого і трансформативного навчання, самоавторства, самотворення та освіти впродовж життя. Її завдання полягає не в проголошенні цих ідей новими, а в їх педагогічному переосмисленні, розмежуванні та системній інтеграції навколо проблеми процесуального становлення людини.

Дослідницька ніша полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні педагогічної концепції, яка пояснює взаємозв'язок суб'єктної діяльності людини, набуття й осмислення досвіду, педагогічно доступних умов, професійного супроводу, освітньої екосистеми та технологічного середовища, не редукуючи становлення ні до зовнішнього формування, ні до автономного саморозвитку.

Наукову проблему дослідження визначає суперечність між цілеспрямованим характером педагогічної діяльності та принциповою неможливістю безпосередньо сконструювати внутрішню зміну іншої людини. Вона конкретизується у співвідношеннях між нормативними результатами освіти й відкритістю подальшого становлення; педагогічною підтримкою і суб'єктним вибором; множинністю освітніх можливостей і нерівністю їх реальної доступності; технологічним розширенням діяльності та необхідністю збереження людського авторства і відповідальності.

Мета дослідження – теоретико-методологічно обґрунтувати педагогіку становлення людини як цілісну людиноцентричну концепцію, що розкриває закономірності, принципи та взаємозв'язки, у межах яких може розгортатися відкрите процесуальне становлення людини як суб'єкта власного життя і діяльності.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань:**

- обґрунтувати цивілізаційні, філософсько-антропологічні й теоретико-методологічні передумови педагогіки становлення людини, визначити її дослідницьку нішу, предметне поле та категоріальні межі;
- сформулювати, теоретично обґрунтувати й систематизувати закономірності педагогіки становлення людини;
- розробити систему принципів та відповідних педагогічних імперативів, що конкретизують нормативну логіку професійної педагогічної участі у становленні людини;
- обґрунтувати структурно-процесуальну модель становлення, яка розкриває взаємозв'язки суб'єктної діяльності, досвіду, його осмислення й інтеграції, суб'єктної спроможності, педагогічно доступних умов і професійного супроводу;
- переосмислити професійну місію педагога, розмежувати суб'єктність людини і професійну суб'єктність педагога та розробити інтегральну модель професійної педагогічної діяльності;
- визначити методологічний статус освітньої екосистеми становлення людини та розкрити механізми, завдяки яким її ресурси, зв'язки й можливості можуть ставати реально доступними і суб'єктно освоюваними;
- обґрунтувати механізми й рівні реалізації концепції в освітніх, інституційних, міжінституційних і цифрових контекстах;
- здійснити інтегральний синтез компонентів концепції, визначити її наукову новизну, межі застосовності та перспективи подальшої теоретичної й емпіричної розробки.

Об'єкт дослідження – процес становлення людини в освітніх, соціокультурних, професійних і цифрових контекстах життєдіяльності.

Предмет дослідження – закономірності, принципи, педагогічно доступні умови, структурно-процесуальні зв'язки та способи професійного супроводу становлення людини як суб'єкта власного життя і діяльності.

Таке визначення предмета встановлює межі концепції. Педагогіка становлення людини не претендує на статус універсальної теорії людського розвитку і не замінює психологію розвитку, філософську антропологію, соціологію чи інші науки про людину. Її предметне поле охоплює педагогічний вимір становлення – закономірності, умови, взаємодії, ресурси та професійні дії, які можуть бути предметом педагогічного пізнання, проєктування і відповідальності.

Методологічну основу дослідження утворює трирівнева система взаємопов'язаних підходів. Її ядро становлять антропологічний, людиноцентричний і процесуальний підходи, які визначають вихідне бачення людини та відкритого характеру її становлення. Другий рівень утворюють аксіологічний, суб'єктний, системний і синергетичний підходи; третій – діяльнісний, компетентнісний, екосистемний і прогностичний. Їх поєднання дає змогу розглядати становлення одночасно як антропологічний, ціннісний, суб'єктний, діяльнісний, системний і середовищний процес, не зводячи його до одного пояснювального принципу.

У дослідженні використано теоретичний і порівняльний аналіз, історико-педагогічну реконструкцію, категоріальний, системний і структурно-функціональний аналіз, систематизацію, класифікацію, типологізацію, теоретичне моделювання, концептуальний синтез і прогностичний аналіз. Ці методи забезпечили розмежування ключових понять, побудову систем закономірностей і принципів, розроблення моделей та їх інтеграцію в цілісну концептуальну архітектуру.

Джерельну базу становлять класичні й сучасні праці з педагогічної антропології, людиноцентричної педагогіки, теорій розвитку, суб'єктності, агентності, самодетермінації, саморегульованого, трансформативного й безперервного навчання; українські педагогічні дослідження; міжнародні наукові публікації та документи OECD, UNESCO, European Commission і Council of the European Union.

За характером доказової бази дослідження є **теоретико-концептуальним.** Дані міжнародних порівняльних досліджень та освітньої статистики використовуються для контекстуалізації й підтримки окремих положень, але не трактуються як доказ завершеної емпіричної верифікації концепції. Її подальший розвиток передбачає операціоналізацію ключових конструктів, визначення показників та їх контекстуальне, профільне, багатоджерельне й лонгітюдне дослідження.

Наукова новизна дослідження має системно-архітектурний характер. Вона полягає не у введенні окремого нового поняття чи запереченні попередніх педагогічних підходів, а у побудові цілісної процесуально-антропологічної концепції, яка функціонально поєднує людиноцентричні, суб'єктні, діяльнісні, середовищні та технологічні виміри становлення людини.

Основними авторськими результатами є:

– обґрунтування педагогіки становлення людини як цілісної концептуальної системи з визначеним антропологічним ядром, предметним полем і межами педагогічної відповідальності;

– розроблення системи закономірностей і принципів та матриці переходу «закономірність – нормативний наслідок – принцип – педагогічний імператив»;

– побудова структурно-процесуальної рекурсивної моделі становлення, у якій педагогічно доступні умови, діяльність, досвід, його осмислення й інтеграція та динаміка суб'єктної спроможності розглядаються у взаємозв'язку;

– концептуалізація педагогічного супроводу як професійної логіки створення і динамічного узгодження педагогічно доступних умов із конкретною ситуацією та суб'єктною спроможністю людини; розроблення 4D-моделі професійної діяльності педагога Think-Interact-Digitalize-Adapt;

– обґрунтування освітньої екосистеми становлення людини як відкритої системи середовищ, ресурсів, можливостей, зв'язків і переходів, педагогічне значення яких визначається їх реальною доступністю та суб'єктним освоєнням;

– визначення меж технологічного делегування у взаємодії людини зі штучним інтелектом та обґрунтування необхідності збереження людського авторства, смислового судження і відповідальності;

– розроблення багаторівневої архітектури реалізації концепції та її інтегрального синтезу, представленого інтегральною закономірністю й інтегральним педагогічним імперативом.

Теоретичне значення дослідження полягає у формуванні системи категорій, закономірностей, принципів і моделей, що дає змогу пояснювати педагогічний вимір становлення людини без його редукції ні до зовнішнього формування наперед заданих якостей, ні до автономного саморозвитку.

Методологічне значення пов'язане з визначенням меж педагогічно доступної сфери, розмежуванням суб'єктності людини і професійної суб'єктності педагога, освітнього результату і становлювального ефекту, а також із розробленням процесуальної та рекурсивної логіки аналізу взаємозв'язків людини, діяльності, досвіду, педагогічного супроводу, освітньої екосистеми й технологічного середовища.

Практичне значення визначається можливістю використання положень концепції для проєктування освітніх програм і педагогічного супроводу, професійної підготовки та розвитку педагогів, підтримки індивідуальних траєкторій становлення, розвитку освітніх екосистем, удосконалення інституційних практик і відповідального використання цифрових технологій та штучного інтелекту.

Апробація результатів дослідження. Окремі теоретичні й прикладні передумови запропонованої концепції апробовано в попередніх публікаціях автора та співавторських дослідженнях. Зокрема, системний вимір професійної підготовки педагога розглянуто у статті «Ensuring the Quality of Professional Training of Future Teachers in the Context of System Approach» (Rocznik Lubuski, 2023) [241]; проблематику цифрової трансформації освітнього простору – у праці «The Conceptual Information Model for Enhancing Social Mobility among Students through the Digitalization of the University's Educational Space» (ACIT, 2024) [242]; дидактичні наслідки впровадження штучного інтелекту в освіту – у статті «Didactics in the Context of the Introduction of Artificial Intelligence in Education» (Information Technologies and Learning Tools, 2025) [243]. У 2026 році ключові положення концепції було систематизовано в рукописах авторських статей, присвячених педагогіці майбутнього, компетенціям майбутнього, її закономірностям і принципам та професійно-суб'єктній позиції педагога; рукописи відповідних праць подано до друку у фахових наукових виданнях. Монографія не відтворює зміст цих публікацій, а здійснює їх подальше теоретичне узагальнення та інтегрує результати багаторічного наукового пошуку в цілісну концепцію педагогіки становлення людини.

Водночас концепція має чіткі **межі застосовності.** Вона не пропонує універсального алгоритму становлення, не передбачає прямого управління внутрішньою зміною людини і не встановлює однакової педагогічної технології для різних кон-

текстів. Відносно стійкими є її антропологічне ядро, закономірності, принципи, процесуальна логіка, межі педагогічної відповідальності та критерії педагогічної доцільності. Конкретні способи реалізації залишаються контекстуально варіативними. Теоретична цілісність концепції не означає завершеності її емпіричної верифікації.

Структура монографії відповідає логіці послідовного розгортання концепції. У першому розділі обґрунтовано її теоретико-методологічні передумови, дослідницьку нішу, категоріальне ядро та методологічні засади. Другий розділ присвячено системі закономірностей педагогіки становлення людини, третій – системі принципів та педагогічних імперативів. У четвертому розділі розкривається структурно-процесуальна модель становлення людини та логіка педагогічного супроводу. П'ятий розділ зосереджений на професійній місії педагога як суб'єкта такого супроводу. У шостому розділі обґрунтовується освітня екосистема становлення людини, у сьомому – система та рівні реалізації концепції. Восьмий розділ інтегрує попередні результати в цілісну архітектуру педагогіки становлення людини та окреслює перспективи її подальшого розвитку.

Таким чином, рух дослідження відбувається від питання *«що змінюється в умовах людського становлення?»* до питань *«які закономірності цього процесу педагогічно значущі?»*, *«якими принципами має керуватися педагогічна діяльність?»*, *«що саме педагогіка може професійно підтримувати?»* і *«як поєднати людину, педагога, середовище, технології та інституційні умови в цілісній концепції, не позбавляючи людину авторства власного становлення?»*

Вихідна позиція монографії може бути сформульована просто: *людина є суб'єктом власного становлення. Педагогіка не здійснює це становлення замість неї. Її завдання – пізнавати його закономірності та професійно створювати й узгоджувати умови, у взаємодії з якими людина може діяти, здійснювати вибір, набувати й осмислювати досвід, змінюватися та інтегрувати набутий досвід у подальше життя і діяльності.*

Саме ця позиція визначає внутрішню єдність монографії та її людиноцентричний сенс.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Людина може стати людиною лише завдяки вихованню».
Іммануїл Кант, «Про педагогіку»

1.1. Цивілізаційні трансформації XXI століття та зміна умов людського становлення

Початок XXI століття позначений масштабними цивілізаційними трансформаціями, що одночасно охоплюють економічну, соціальну, культурну, технологічну та освітню сфери. Цифровізація й розвиток систем штучного інтелекту, автоматизація виробництва та інтелектуальної діяльності, зміна моделей організації праці, глобальна мобільність, війни, демографічні й міграційні процеси, екологічні загрози та інформаційна нестабільність формують середовище, у якому зміни набувають постійного, взаємопов'язаного і дедалі менш прогнозованого характеру [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Для педагогіки принципово важливо, що ці процеси змінюють не лише зовнішні умови функціонування освіти, а й сам контекст людського становлення. Відносна стабільність професійних і соціальних ролей, на яку значною мірою спиралася традиційна логіка підготовки людини до майбутнього, поступається нелінійності життєвих і трудових траєкторій. Людина дедалі частіше має опановувати нові види діяльності, переосмислювати попередній досвід, змінювати способи взаємодії із соціальним і професійним середовищем та приймати рішення в умовах невизначеності [1; 3; 7; 8]. Це послаблює можливість довгостроково визначати вичерпний набір знань, компетентностей і моделей поведінки, достатніх для подальшого життя.

Відповідно змінюється співвідношення між освітою, життям і становленням людини. Освіта дедалі менше може трактуватися як завершений етап підготовки до наступної профе-

сійної чи суспільної діяльності. Вона інтегрується в життєву траєкторію, поєднуючи формальне, неформальне та інформальне навчання, професійний досвід, соціальну взаємодію, культурні практики й саморозвиток [2; 9; 10; 11]. Тому безперервність навчання набуває значення не лише організаційної характеристики освітньої системи, а ресурсу, завдяки якому людина може підтримувати і продовжувати власне становлення впродовж життя [9; 10; 12; 63].

Емпіричний вимір цієї проблеми простежується в результатах другого циклу Міжнародного дослідження компетентностей дорослих PIAAC 2023. Важливою для аналізу цивілізаційної мінливості є оцінювана в дослідженні здатність до адаптивного розв'язання проблем – спроможність діяти в динамічних ситуаціях, визначати релевантні ресурси, змінювати стратегії та контролювати перебіг власної діяльності. У Польщі 48,5% дорослих продемонстрували результати на рівні 1 або нижче, тоді як у середньому в країнах OECD частка таких респондентів становила близько 29% [13; 14]. Міжнародний аналіз PIAAC водночас засвідчує зв'язок вищих результатів адаптивного розв'язання проблем із соціально–професійними показниками: підвищення результату на одне стандартне відхилення асоціюється в середньому приблизно із 7% вищою погодинною оплатою праці та на 4 відсоткові пункти вищою ймовірністю участі в ринку праці [13].

Для педагогічної аргументації суттєвими є не самі статистичні відмінності, а виявлений ними зв'язок між набутим освітнім результатом і здатністю мобілізувати та перебудовувати власні ресурси в новій ситуації. У поєднанні з виявленою в польському масиві PIAAC диференціацією участі дорослих у подальшому навчанні [14] це дає підстави розглядати безперервність освіти як складову ширшої спроможності людини продовжувати власне становлення, а не лише як розширення доступу до чергових освітніх можливостей.

Цивілізаційна мінливість змінює і характер взаємодії людини зі знанням. Ситуацію інформаційного дефіциту, за якої одним із центральних завдань освіти було забезпечення доступу до систематизованого знання, змінила ситуація інформаційного надлишку, швидкого оновлення змісту, множинності джерел та неоднакової їх надійності [15; 16; 17; 18]. Відтак педагогічного значення набуває не лише володіння інформацією, а здатність критично її оцінювати, інтерпретувати,

співвідносити з досвідом, трансформувати у знання та відповідально використовувати у власній діяльності [7; 11; 15; 18].

Розвиток штучного інтелекту радикалізує цю зміну. Інтелектуальні системи вже здатні підтримувати інформаційний пошук, аналіз даних, генерування текстів, моделювання альтернативних рішень, програмування, дослідницьку й творчу діяльність [15; 16; 19]. Тому педагогічна проблема виходить за межі опанування нового інструментарію і стосується меж технологічного делегування, збереження інтелектуальної автономії, авторства мислення, морального вибору та відповідальності людини. У цьому контексті технологія змінює не тільки способи діяльності, а й умови, за яких людина може залишатися її суб'єктом.

Подібна логіка виявляється у професійній сфері. Автоматизація, цифровізація та штучний інтелект змінюють структуру зайнятості, зміст професійної діяльності й співвідношення між людськими та технологічними функціями [1; 3; 4; 5]. Професійна підготовка за таких умов не може вичерпуватися формуванням компетентностей для виконання відносно стабільного набору функцій. Її довготривале значення дедалі більше визначається тим, наскільки людина здатна переносити знання й досвід у нові ситуації, переучуватися, перебудовувати способи діяльності та самостійно вибудовувати подальшу професійну траєкторію [3; 9; 10; 11].

Водночас педагогічну відповідь на цивілізаційні трансформації не можна зводити до адаптації людини до мінливих умов. Адаптивність і стійкість є необхідними, але не вичерпують потенціалу становлення. Людина здатна не лише пристосовуватися до середовища, а й осмислювати його, критично оцінювати, перетворювати, створювати нові способи діяльності, визначати власні життєві цілі та впливати на соціальну реальність [2; 8; 20; 21]. Тому принциповим педагогічним завданням стає підтримка здатності людини залишатися суб'єктом власного життя і становлення в умовах змін.

Це змінює й розуміння освітнього результату. Знання, уміння, компетентності, професійна кваліфікація та цифрова грамотність зберігають фундаментальне значення, проте не вичерпують результатів освіти. Не менш важливою стає здатність людини після завершення конкретної освітньої програми продовжувати власне становлення: визначати його напрями, організовувати навчання, регулювати діяльність, критично

переосмислювати досвід і відповідально вибудовувати подальшу життєву та професійну траєкторію [7; 9; 10; 12; 20].

У цій перспективі потребує уточнення співвідношення між формуванням, адаптацією, розвитком і становленням. Педагогічна діяльність не втрачає формувальної функції, а освіта – нормативно визначених цілей і результатів. Проте людина не може бути редукована до об'єкта формування за наперед установленою моделлю, оскільки її життєвий шлях розгортається у відкритому середовищі й передбачає вибір, самостійне цілепокладання, рефлексію, переосмислення досвіду та можливість зміни власної траєкторії [2; 8; 20; 21; 22].

Саме тому категорія становлення набуває в цій монографії методологічного значення. Вона спрямовує педагогічний аналіз від фіксації досягнутого стану до осмислення відкритого й незавершеного процесу якісних змін людини, у якому внутрішня активність, набутий досвід і суб'єктний вибір взаємодіють із соціальними, культурними, освітніми та технологічними умовами [2; 21; 22]. Становлення не підмінює розвиток, навчання, виховання чи соціалізацію, а дає змогу інтегрувати їх у ширшу процесуальну перспективу людського життя.

Отже, цивілізаційні трансформації XXI століття змінюють не просто зовнішні умови функціонування освіти, а саму конфігурацію людського становлення. Нелінійність життєвих і професійних траєкторій, безперервне оновлення знань, цифровізація життєвого простору, поширення штучного інтелекту та зростання невизначеності роблять недостатньою педагогічну логіку, зорієнтовану лише на підготовку людини до наперед визначених умов. У центр педагогічного аналізу виходить людина як суб'єкт, здатний не тільки адаптуватися до змін, а осмислювати й перетворювати досвід, здійснювати вибір, перебудовувати власні ресурси та відповідально продовжувати власне становлення. Саме перехід від підготовки до заданого майбутнього до педагогічної підтримки здатності людини залишатися суб'єктом власного становлення у відкритому майбутньому визначає одну з ключових передумов педагогіки становлення людини.

1.2. Трансформація освітньої реальності в умовах цифровізації та штучного інтелекту

Цивілізаційні трансформації XXI століття особливо виразно виявляються у зміні самої освітньої реальності. Цифровізація, розвиток глобальних інформаційних мереж, поширення платформних форм навчання та систем штучного інтелекту змінюють не лише технологічне забезпечення освіти, а й способи створення, поширення, засвоєння та використання знань [2; 15; 17; 23; 24]. Освітній простір дедалі менше обмежується фізичними межами закладу освіти, визначеним часом навчання чи безпосередньою взаємодією педагога і здобувача освіти. Він набуває ознак відкритого, розподіленого й технологічно насиченого середовища, у якому формальне навчання взаємодіє з неформальними та інформальними освітніми практиками [2; 17; 23].

У цій реальності змінюється традиційне співвідношення між педагогом, людиною, яка навчається, та знанням. Втрата педагогом монопольного становища як основного джерела інформації не означає зменшення значення педагогічної діяльності. Навпаки, чим складнішим стає інформаційне середовище, тим більшої ваги набувають педагогічна підтримка осмислення, критичного оцінювання, рефлексії, ціннісного самовизначення та самостійного вибудовування освітньої траєкторії [2; 23; 25; 26; 27]. Функція педагога зміщується від переважного передавання готового знання до створення педагогічно доступних умов, за яких людина може самостійно пізнавати, ставити запитання, здійснювати вибір, співвідносити нове знання з власним досвідом і відповідати за результати своєї діяльності.

Розвиток генеративного штучного інтелекту надає цій трансформації принципово нового виміру. Попередні цифрові засоби переважно розширювали доступ до інформації, можливості її збереження, передавання й технічного опрацювання. Сучасні системи штучного інтелекту включаються безпосередньо у виконання складних когнітивних операцій: аналізують і узагальнюють інформацію, генерують тексти та програмний код, створюють зображення, моделюють альтернативні рішення, пояснюють складні явища, підтримують дослідницьку, проєктну й творчу діяльність [15; 24; 28; 29; 30]. Технологія перестає бути лише зовнішнім інструментом

інтелектуальної діяльності й дедалі активніше входить у сам простір її здійснення.

Саме тут виникає одна з визначальних суперечностей сучасної освітньої реальності. Штучний інтелект здатний зменшувати рутинне когнітивне навантаження, розширювати доступ до знань, підтримувати індивідуалізацію, творчість і дослідницьку діяльність [19; 24; 28; 29]. Водночас систематичне делегування технології інтелектуально значущих операцій може звужувати простір самостійного пошуку, критичного аналізу, аргументації, рефлексії та набуття власного досвіду [15; 24; 28; 31]. Отже, технологічне розширення можливостей діяльності ще не означає розширення можливостей людського становлення. Вирішальним стає питання про те, що саме людина делегує технології і що в процесі такої взаємодії залишається предметом її власного мислення, вибору та відповідальності.

Тому проблема суб'єктності набуває в цифровому освітньому середовищі не абстрактного, а безпосередньо педагогічного змісту. Один і той самий технологічний інструмент може по-різному впливати на діяльність людини залежно від способу його використання. Коли технологія заміщує постановку запитань, пошук, оцінювання, аргументацію та прийняття рішень, вона потенційно послаблює самостійну інтелектуальну участь. Коли ж людина визначає цілі, формулює проблему, перевіряє інформацію, порівнює альтернативи, аргументує вибір, рефлексує над отриманим результатом і відповідає за його використання, технологія може розширювати ресурси пізнання, творчості й діяльності [19; 25; 26; 28; 32].

Ця відмінність дає змогу уточнити співвідношення між суб'єктною позицією та суб'єктною спроможністю. Суб'єктна позиція характеризує ставлення людини до себе як автора власної діяльності, вибору й відповідальності. Суб'єктна спроможність виражає динамічну можливість реалізувати цю позицію в конкретній ситуації за наявних внутрішніх і зовнішніх умов. У технологічно насиченому середовищі така спроможність не є незмінною: вона може розширюватися завдяки новим ресурсам пізнання, моделювання і творчості або звужуватися, якщо цілепокладання, оцінювання, смислотворення та відповідальність систематично передаються зовнішній технологічній системі. Отже, предметом педагогічної уваги стає не тільки володіння цифровими засобами, а харак-

тер участі самої людини у діяльності, що здійснюється за їх допомогою.

З цієї ж перспективи постає проблема інтелектуального авторства. Можливість швидкого генерування текстів, ідей, рішень і продуктів діяльності ускладнює традиційне співвідношення між зовнішньо представленим результатом та реальною інтелектуальною участю людини в його створенні [15; 24; 28; 30; 34]. Академічна доброчесність залишається важливим, але не вичерпним виміром проблеми. Педагогічно істотнішим є питання, чи здатна людина самостійно сформулювати проблему, зрозуміти логіку отриманого результату, критично його оцінити, співвіднести з власною позицією та взяти відповідальність за його використання. За цієї умови авторство стосується вже не тільки походження конкретного тексту чи продукту, а збереження за людиною авторства самого процесу мислення і діяльності.

Цифрова трансформація відповідно змінює і розуміння освітнього результату. Якщо технологічна система здатна оперативно відтворювати значні обсяги інформації, генерувати відповіді та виконувати частину стандартних когнітивних операцій, просте відтворення інформації дедалі меншою мірою може бути достатнім показником освіченості [15; 24; 28; 30]. Це не зменшує фундаментального значення знань. Навпаки, саме предметне знання створює основу, без якої неможливо належно оцінити достовірність, повноту та обґрунтованість результатів, запропонованих цифровими системами [15; 24; 25; 26; 28]. Змінюється не значення знання, а його місце в структурі освіченості: володіння знанням має поєднуватися зі здатністю його осмислювати, перевіряти, інтегрувати з досвідом, застосовувати та відповідально використовувати у власній діяльності.

Разом із розширенням освітніх можливостей цифрове середовище створює умови для нових форм нерівності. Технічний доступ до цифрових ресурсів не є тотожним реальній можливості продуктивно й безпечно ними користуватися. Відмінності в цифрових компетентностях, критичному мисленні, інформаційній культурі, доступі до якісних ресурсів і здатності управляти власною цифровою поведінкою можуть поглиблювати наявні освітні й соціальні розриви [17; 23; 24; 25; 26; 33; 35]. Проблеми приватності, алгоритмічної упередженості, дезінформації, маніпулятивного впливу та цифрового

перевантаження [15; 16; 32; 33; 35] додатково показують, що сама наявність технологічного ресурсу ще не робить його ресурсом становлення. Для цього він має бути не лише технічно доступним, а й педагогічно доступним – включеним у такі умови діяльності, за яких людина може осмислено ним скористатися без втрати власної суб'єктної участі.

Звідси випливає принципове обмеження технологічного розуміння цифровізації освіти. Її педагогічна якість не може визначатися кількістю цифрових платформ, інструментів або систем штучного інтелекту, інтегрованих в освітній процес. Один і той самий інструмент залежно від способу його включення у діяльність може підтримувати самостійність, творчість і рефлексивність людини або, навпаки, посилювати пасивність і залежність від готових рішень [19; 24; 28; 31; 32]. Педагогічна цінність технології визначається не масштабом її функціональних можливостей, а тим, як її використання змінює простір суб'єктної дії людини.

Такий підхід водночас застерігає від технологічного редукціонізму. Цифрова трансформація не створює принципово іншої антропології людини. Потреби в автономії, смислотворенні, соціальній взаємодії, моральному виборі, відповідальності, творчості та самореалізації не породжені цифровими технологіями. Змінюються середовище, інструменти, співвідношення людських і технологічних функцій та способи реалізації цих фундаментальних вимірів людського становлення [2; 16; 32]. Цифрова реальність тому має розглядатися не як автономний від людського становлення світ, а як один із визначальних сучасних контекстів його здійснення.

У такій перспективі цифровізація та розвиток штучного інтелекту постають не просто як черговий етап технологічної модернізації освіти. Вони змінюють умови взаємодії людини зі знанням, педагогом, технологією та власною пізнавальною діяльністю, а отже – і умови здійснення її суб'єктності. Для педагогіки становлення людини визначальним стає не питання про те, скільки технологій включено в освіту, а те, чи створює спосіб їх використання умови, за яких людина зберігає і розширює здатність самостійно мислити, здійснювати вибір, відповідати за власні рішення та залишатися автором власного становлення. Саме ця обставина виводить аналіз цифрової трансформації на ширшу проблему меж результативно-нормативної логіки сучасної освіти.

1.3. Межі результативно-нормативної логіки сучасної освіти

Трансформація освітньої реальності в умовах цифровізації, розвитку штучного інтелекту та зростання суспільної невизначеності актуалізує переосмислення не лише засобів і форм навчання, а й самого способу визначення його результативності. Освітні системи закономірно вибудовуються навколо визначених цілей, змісту, стандартів і результатів, що забезпечує системність освітнього процесу, наступність підготовки, можливість оцінювання та суспільне визнання кваліфікацій [7; 10; 36]. Така нормативна організація є необхідною умовою функціонування освіти і сама по собі не становить проблеми.

Компетентнісний підхід суттєво розширив традиційне розуміння освітнього результату. На відміну від моделей, орієнтованих переважно на засвоєння і відтворення знань, він акцентує здатність людини мобілізувати знання, уміння, ставлення та досвід для діяльності в конкретних ситуаціях [10; 11]. У сучасному освітньому дискурсі ця логіка доповнюється увагою до критичного мислення, творчості, співпраці, відповідальності, здатності навчатися впродовж життя та діяти в умовах змін [2; 7; 9; 10; 11; 137]. Тому було б методологічно некоректно обґрунтовувати педагогіку становлення людини через спрощене протиставлення «традиційної» і «нової» освіти.

Сучасна педагогічна думка вже містить потужні гуманістичні, особистісно орієнтовані, компетентнісні та суб'єктні традиції, у межах яких людина давно не розглядається лише як пасивний об'єкт педагогічного впливу [2; 7; 37; 38; 39; 40]. Значного розвитку набули концепції автономії, рефлексії, самоспрямованості, саморегуляції, навчання впродовж життя та активної участі людини у власній освіті [9; 11; 12; 20; 21; 39; 41; 42]. Наукова проблема полягає, отже, не в запереченні цих здобутків, а в тому, що процесуальна, відкрита й безперервна природа людського становлення не повністю охоплюється логікою наперед визначеного освітнього результату.

Саме тут проходить межа результативно-нормативної логіки освіти. Вона дає змогу визначити, чого людина має досягти після завершення певного освітнього циклу, проте не охоплює повною мірою подальших змін і способів використан-

ня набутого результату в житті. Знання, уміння й компетентності можуть поглиблюватися, переосмислюватися, втрачати актуальність, інтегруватися з новим досвідом або трансформуватися під впливом професійних, соціальних та особистісних змін [2; 9; 38; 39; 45]. Тому за межами конкретної освітньої програми педагогічно значущим стає не лише питання про те, чого людина досягла, а й про те, що вона здатна робити з набутим досвідом далі.

Ця проблема посилюється нормативною заданістю освітнього результату. Стандарти й освітні програми обґрунтовано встановлюють спільний простір результатів, необхідних для професійної та суспільної діяльності [10; 36]. Проте людське становлення не може бути вичерпно представлене універсальним переліком нормативних характеристик. Життєвий досвід, цінності, здібності, темпи розвитку, професійні прагнення, культурне середовище і бачення майбутнього створюють різні способи інтеграції одного й того самого освітнього результату в подальшу життєву траєкторію. Надмірна нормативізація тому містить ризик звуження простору суб'єктності, індивідуального вибору та відкритості становлення [37; 40; 43; 44].

Показовим емпіричним контекстом цієї проблеми є результати дослідження Stan Młodych 2025, проведеного на репрезентативній вибірці 1002 молодих людей віком 18–29 років у Польщі. Лише 19% респондентів погодилися з твердженням, що школа добре підготувала їх до входження в доросле життя, тоді як 62% висловили протилежну оцінку; серед респондентів віком 18–24 роки частка негативних відповідей становила 67%, а серед 25–29-річних – 58%. Автори дослідження при цьому практично не виявили відмінностей залежно від місця проживання [46].

Не менш показовим є те, як самі молоді люди визначають входження в дорослість. Для 56% респондентів його ознакою є можливість самостійно себе утримувати, для 45% – психологічна зрілість, тоді як формальні маркери – досягнення повноліття, завершення університету чи складання випускного іспиту – назвали відповідно 8%, 5% і 4% опитаних [46]. Ці дані не дають підстав протиставляти формальну освіту життєвій спроможності людини, однак виявляють принципову розбіжність: завершення освітнього циклу та досягнення встановлених ним результатів не є тотожними здатності самостійно діяти у складних життєвих ситуаціях. Отже, педа-

гогічна результативність потребує розгляду також через те, якою мірою набуті знання, компетентності й досвід стають ресурсом подальшого становлення.

Інше обмеження пов'язане з часовою природою освітнього результату. Результати навчання фіксують певний актуально досягнутий стан, тоді як становлення має процесуальний характер. Навіть автономія, критичне мислення, відповідальність, здатність до співпраці чи навчання впродовж життя не можуть бути остаточно «сформованими» в певний момент. Вони уточнюються, поглиблюються, трансформуються і випробовуються новими життєвими ситуаціями [9; 11; 20; 21; 39; 41]. Те, що є достатнім на одному етапі життя, може потребувати радикального переосмислення на іншому. Відтак педагогічно значущим є не лише досягнутий рівень певної характеристики, а й здатність людини продовжувати її розвиток.

Особливо виразно межа результативної логіки виявляється у співвідношенні компетентності та суб'єктності. Компетентність характеризує інтегровану здатність ефективно й відповідально діяти у певній сфері, мобілізуючи необхідні знання, уміння, ставлення та інші ресурси [10; 11]. Проте вона сама по собі не вичерпує питання про те, хто визначає цілі діяльності, на яких ціннісних підставах здійснюється вибір, наскільки людина здатна критично переосмислювати зовнішні вимоги і чи приймає відповідальність за наслідки власних рішень. Суб'єктність вводить у педагогічний аналіз вимір авторства діяльності та власного становлення. Концепції agency, автономії, самоспрямованості, саморегуляції та самоавторства по-різному розкривають цю здатність – визначати цілі й відповідально діяти [20], спиратися на внутрішньо прийняті підстави діяльності [21], організовувати власне навчання [12], регулювати його перебіг [41] та формувати власну систему координат для осмислення досвіду і прийняття рішень [42].

У цьому пункті авторська позиція свідомо розходиться з можливим прочитанням компетентнісних і агентнісних рамок як достатньої моделі педагогічного результату. OECD Learning Compass 2030 істотно розширює традиційне розуміння результатів освіти через student agency, co-agency, відповідальність і здатність орієнтуватися в майбутньому [7; 10; 11], однак його нормативно-орієнтаційна логіка не розв'язує повністю питан-

ня про те, як набутий у конкретній освітній ситуації досвід стає внутрішньо прийнятим ресурсом наступних актів вибору й діяльності. Тому в педагогіці становлення компетентність та агентність не заперечуються, але розглядаються як необхідні, проте недостатні аналітичні координати: предметом стає не лише здатність діяти, а й процес суб'єктного привласнення, переосмислення та перенесення досвіду, через який змінюється суб'єктна спроможність людини.

Не менш істотною є невідповідність між часовими межами освітньої програми та тривалістю життєвого становлення. Останнє охоплює не тільки формальну освіту, а й неформальне та інформальне навчання, професійний досвід, соціальну взаємодію, сімейне життя, культурні практики, кризові події, зміну соціальних ролей, саморефлексію та самостійно організовану діяльність [2; 9; 38; 39]. Значна частина особистісно значущих змін відбувається поза межами формально організованого педагогічного процесу. Тому індивідуалізація набуває ширшого змісту: людина постає не лише отримувачем персоналізованих освітніх пропозицій, а учасником визначення власних цілей, ресурсів і траєкторії становлення [11; 12; 20; 21].

До цього додається перспективний вимір. Нормативний освітній результат закономірно описує те, що має бути досягнуто в межах конкретного циклу, тоді як життя потребує співвіднесення теперішніх рішень із можливими майбутніми станами власного життя, професійної діяльності, суспільства та світу. Посилення уваги до антиципації, рефлексії, множинності можливих майбутніх і здатності діяти в умовах невизначеності [2; 6; 7; 8; 45; 95] свідчить про поступове розширення самої часової перспективи освіти. Педагогічно значущим стає не лише досягнення актуального результату, а й здатність людини проєктувати можливе майбутнє та відповідально співвідносити з ним теперішню діяльність.

Усі ці обмеження не заперечують необхідності освітніх стандартів, компетентностей і результатів навчання. Без них неможливі системність, якість, прозорість і суспільна відповідальність освіти [10; 11; 36]. Йдеться про інше: результативно-нормативна логіка має бути включена у ширшу процесуальну логіку людського становлення. Знання, уміння та компетентності в такій перспективі залишаються освітніми результатами, але водночас набувають значення ресурсів, які

людина може використовувати, переосмислювати й перебудовувати у подальшому навчанні, діяльності, самовизначенні та життєвому виборі.

Це дає підстави для важливого в межах авторської концепції розмежування освітнього результату, становлювального ефекту і становлювальної продуктивності. Освітній результат може бути визначений і оцінений у межах конкретної програми: людина опановує знання, уміння, компетентності та способи діяльності. Становлювальний ефект виявляється у зафіксованій зміні профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності, зокрема в реконфігурації способів діяльності; зв'язок такої зміни з осмисленням та інтеграцією досвіду розглядається як гіпотеза, що підлягає емпіричній перевірці. Становлювальна продуктивність характеризує іншу часову перспективу – здатність суб'єктно інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних циклів навчання, діяльності, вибору, саморегуляції та подальшого становлення.

Принципово, однак, що становлювальний ефект не може трактуватися як безпосередньо вироблений педагогічний результат. Педагогічна діяльність здатна створювати умови для його виникнення і підтримувати відповідні процеси, але сама суб'єктна зміна опосередковується активністю, осмисленням, вибором і суб'єктною інтеграцією досвіду людиною. Так само становлювальна продуктивність не гарантується фактом досягнення освітнього результату: вона виявляється лише тоді, коли інтегрований досвід реально входить у наступні цикли діяльності й становлення. Педагогічно проєктованими можуть бути умови та способи підтримки становлення, але не саме становлення як наперед заданий і безпосередньо керований результат.

Це положення дає змогу уникнути й іншої методологічної крайності – заміни одного нормативного образу людини іншим. Якщо замість традиційного переліку знань запропонувати універсальний набір характеристик «людини майбутнього», «успішної особистості» чи навіть «людини, що розвивається», логіка педагогічного конструювання наперед заданого результату фактично зберігається. Критика такої заданості та увага до відкритості, суб'єктності й непередбачуваності педагогічної взаємодії представлені в сучасній філософії освіти [37; 43; 44; 87; 91; 92]. Для педагогіки становлення людини з цього випливає інша позиція: завдання педагогіки полягає не

в конструюванні завершеного образу людини, а у створенні умов і професійній підтримці процесів, у яких вона може усвідомлено, автономно й відповідально продовжувати власне становлення.

Сучасний теоретичний і міжнародний освітній дискурс уже містить важливі складові такого переходу – категорії агентності, автономії, навчання впродовж життя, самоспрямованості, саморегуляції, рефлексії, самоавторства та орієнтації на майбутнє [7; 9; 12; 21; 41; 42]. Проте вони сформувалися в різних теоретичних і нормативних моделях і не утворюють самі по собі цілісної педагогічної архітектури безперервного процесуального становлення людини. Саме необхідність такої інтеграції окреслює простір подальшого теоретичного пошуку.

Отже, проблема результативно-нормативної логіки полягає не в тому, що вона є хибною, а в тому, що вона є недостатньою для опису відкритої, індивідуальної, процесуальної та безперервної природи людського становлення. Освітній результат фіксує те, чого людина досягла; процесуальна перспектива ставить наступне питання – яким ресурсом це досягнення стає для того, ким і як людина здатна ставати далі. Саме перехід від результату як кінцевої точки до результату як ресурсу подальшого становлення створює методологічну підставу для переосмислення педагогічного розуміння розвитку людини.

1.4. Еволюція педагогічного розуміння розвитку людини

Проблема розвитку людини належить до фундаментальних проблем педагогічного знання. У різних наукових традиціях вона осмислювалася через категорії виховання, освіти, формування, розвитку, соціалізації, саморозвитку, індивідуалізації, самореалізації та становлення. Зміна цих категоріальних акцентів відображала глибшу трансформацію уявлень про людину, її місце в освітньому процесі та співвідношення зовнішнього педагогічного впливу з внутрішньою активністю [37; 40; 48].

Тому педагогіку становлення людини методологічно некоректно вибудовувати через заперечення попередньої педаго-

гічної традиції. Її теоретичні передумови формувалися в різних напрямах філософії освіти, психології та педагогіки. Принциповим для цього дослідження є не їх послідовний опис, а реконструкція зміни самого способу педагогічного бачення людини – від переважного об'єкта цілеспрямованого формування до суб'єкта, який бере дедалі активнішу участь у власному розвитку.

Однією з глибоких інтелектуальних передумов такого переходу є європейська традиція Bildung, у якій освіта не зводиться до засвоєння знань або підготовки до виконання соціальних функцій. Вона пов'язується із самоформуванням людини, зміною її ставлення до себе, культури, суспільства і світу [47–49]. У цій перспективі культурний зміст не просто засвоюється: людина сама змінюється в процесі його осмислення. Тим самим у педагогічний горизонт входить питання не тільки про те, що людина знає, а й про те, ким вона стає у взаємодії зі знанням, культурою та досвідом.

Подальше зміщення акценту до внутрішньої активності людини відбулося в гуманістичній психології та педагогіці. У працях А. Маслоу, К. Роджерса та споріднених педагогічних концепціях людина постає не пасивним об'єктом зовнішнього формування, а особистістю, здатною до розвитку, самопізнання, вибору й самореалізації [40; 50]. Людиноцентрична та особистісно орієнтована педагогічна традиція поглибила цю позицію через визнання гідності, індивідуальності й права людини на власну позицію та особистісний розвиток [51; 52]. Відповідно змінюється і педагогічна дія: поряд із цілеспрямованим впливом дедалі більшого значення набувають взаємодія, діалог, підтримка та створення умов для розвитку.

Проте визнання внутрішньої активності ще не означає повного переходу до процесуального розуміння становлення. Наступним концептуальним кроком стає утвердження суб'єктності, агентності та автономії. Агентність акцентує здатність людини ініціювати дію, визначати цілі, здійснювати вибір і впливати на власне життя та середовище; автономія – діяти на основі внутрішньо прийнятих цінностей і мотивів [20; 21]. У ширшому педагогічному розумінні суб'єктність додає до активності виміри усвідомленості, авторства та відповідальності.

Особливо значущою для цієї зміни є концепція subjectification Г. Бієсти. Поряд із кваліфікацією та соціалізацією

освіта тут співвідноситься з можливістю людини існувати як суб'єкт власного життя, тобто не лише входити в наявні культурні й соціальні порядки, а й займати щодо них власну відповідальну позицію [37; 53]. Для педагогіки становлення людини важливим є саме це зміщення: освітня взаємодія набуває значення не тому, що усуває залежність людини від соціального світу, а тому, що може розширювати її здатність діяти в ньому суб'єктно.

Водночас суб'єктність не є синонімом індивідуальної самодостатності. Здатність людини діяти виникає і реалізується у взаємодії особистісних ресурсів, соціальних відносин та середовища [20; 21]. Ця обставина принципова: вона не дозволяє трактувати становлення як ізольоване «самотворення себе» поза культурою, іншими людьми та реальними життєвими обмеженнями. Людина є суб'єктом власного становлення, але не абсолютним автором усіх умов, у яких воно відбувається.

Посилення суб'єктного начала простежується і в концепціях самоспрямованого та саморегульованого навчання. Self-directed learning переносить увагу на здатність людини визначати освітні потреби, формулювати цілі, знаходити ресурси та оцінювати результати власного навчання [12]. Self-regulated learning конкретизує механізми цілепокладання, планування, моніторингу, рефлексії та коригування пізнавальної діяльності [41]. У педагогічному сенсі важливим є не сам перелік цих умінь, а зміна позиції людини: від того, кого навчають, – до того, хто поступово набуває здатності організовувати власне навчання.

Ще далі процесуальне розуміння розвитку просуває теорія трансформативного навчання. У працях Дж. Мезірова навчання пов'язується не тільки з накопиченням знання, а й із переосмисленням способів інтерпретації власного досвіду [54; 55]. Новий досвід, критична рефлексія та перегляд усталених припущень можуть змінювати саму перспективу, через яку людина розуміє себе і світ. Розвиток у такому разі означає вже не просте додавання нових елементів до наявної структури, а можливість її якісної перебудови.

Близьку логіку розкриває концепція self-authorship. У дослідженнях М. Бакстер Маголди самоавторство пов'язане з переходом від переважної залежності від зовнішніх авторитетів до формування внутрішньої системи переконань, іден-

тичності та способів взаємодії з іншими [42; 56]. Для процесуального бачення людини тут принциповим є виникнення внутрішніх підстав, на основі яких вона здатна осмислювати досвід, здійснювати вибір і визначати власну позицію.

Із цим перетинаються концепції саморозвитку, самореалізації та самотворення. Особливе значення має самотворення як діяльнісний вимір участі людини у власній зміні [57; 58; 76]. Смисли, цінності та життєві орієнтири виявляються не лише у внутрішньому світі особистості, а набувають практичного втілення в діяльності, відносинах, професійних рішеннях і життєвих практиках. Тим самим розвиток дедалі виразніше постає як процес, у якому людина не просто зазнає змін, а певною мірою бере участь у їх спрямуванні.

Важливу зміну часової перспективи внесла концепція навчання впродовж життя. Її сучасне трактування охоплює навчання в різних формах і середовищах упродовж життєвого циклу [2; 9; 38]. Формальна освіта перестає бути єдиним або завершальним простором розвитку: вона взаємодіє з неформальним та інформальним навчанням, професійною діяльністю, соціальним і повсякденним досвідом. Відтак освітній шлях дедалі важче розглядати як завершену послідовність етапів, після яких людина переходить до використання раз і назавжди набутого освітнього ресурсу.

Ця тенденція помітна і в сучасних міжнародних освітніх рамках, де поряд із компетентностями посилюється увага до агентності, взаємодії, відповідальності та здатності діяти щодо майбутнього [8; 20; 59]. Відбувається не відмова від знань, компетентностей чи освітніх результатів, а розширення педагогічної перспективи: результат освіти дедалі виразніше співвідноситься зі здатністю людини продовжувати розвиток і діяти в умовах, які не можуть бути повністю передбачені в момент навчання.

Розглянуті концепції не утворюють лінійної історичної послідовності й не можуть бути механічно зведені до єдиної теорії. Вони виникали в різних інтелектуальних контекстах і вирішували різні наукові проблеми. Проте їх зіставлення дає змогу виявити стійкий вектор розширення педагогічного розуміння людини: від зовнішньо організованого розвитку – до внутрішньої активності; від засвоєння – до осмислення й трансформації досвіду; від адаптації – до суб'єктної дії; від керованого навчання – до самоспрямованості й саморегуляції;

від зовнішньої нормативної заданості – до самоавторства; від освіти як окремого життєвого етапу – до безперервності навчання і самозміни.

Саме цей вектор, а не будь-яка окрема з розглянутих концепцій, становить теоретичну передумову педагогіки становлення людини. Він засвідчує поступове зміщення педагогічної проблематики від питання про те, які характеристики необхідно сформувати в людини, до питання про те, за яких умов вона набуває здатності залишатися суб'єктом власного розвитку, осмислювати й перетворювати досвід та продовжувати власне становлення впродовж життя.

Водночас розвиток, саморозвиток, суб'єктність, агентність, автономія, самоавторство, самореалізація і самотворення висвітлюють різні сторони цього процесу, але жодна із цих категорій окремо не охоплює його цілісності. Тому подальша побудова концепції потребує вже не розширення переліку теоретичних передумов, а категоріального уточнення самого поняття «становлення», визначення його змісту, меж і співвідношення із суміжними педагогічними поняттями.

1.5. Категорія «становлення» в педагогічному дискурсі: зміст, межі та співвідношення із суміжними поняттями

Категорія «становлення» має тривалу філософську, психологічну й педагогічну традицію і використовується для осмислення процесів виникнення, переходу та набуття людиною нової якості [39; 44; 60]. У педагогічному дискурсі вона функціонує в різних контекстах – становлення особистості, суб'єктності, ідентичності, професійне, моральне чи соціальне становлення. Тому її використання як центральної категорії авторської концепції потребує не термінологічного перейменування вже відомих процесів, а визначення того специфічного змісту, який не вичерпується суміжними поняттями.

У межах цього дослідження *становлення людини розуміється як відкритий, процесуальний і нелінійний рух якісних змін, у якому людина у взаємодії з іншими, культурою, освітою та життєвими обставинами набуває й переосмислює способи розуміння себе і світу, діяльності, самовиз-*

наченння та відповідального вибору, поступово розширюючи здатність бути суб'єктом власного подальшого становлення.

Таке визначення зміщує увагу з фіксації окремого досягнутого стану на саму динаміку переходу. Становлення не завершується набуттям певної компетентності, статусу чи особистісної характеристики: досягнуте може ставати передумовою наступної зміни, переосмислюватися під впливом нового досвіду або втрачати попереднє значення [39; 54; 60]. Його процесуальність тому означає не нескінченне накопичення властивостей, а принципову незавершеність людини як суб'єкта власної життєвої історії.

Із процесуальності безпосередньо випливає відкритість становлення. Педагогічна діяльність здатна цілеспрямовано створювати умови, пропонувати культурний зміст, організовувати діяльність і взаємодію, підтримувати набуття знань та компетентностей, однак вона не може наперед визначити всю конфігурацію подальшого життєвого розвитку людини [37; 44]. Відкритість не означає відсутності педагогічних цілей або нормативних орієнтирів. Вона встановлює межу педагогічної претензії: педагогічно проєктованими можуть бути умови і способи підтримки становлення, але не сама людина як наперед заданий результат педагогічного конструювання.

Саме тут принципового значення набуває суб'єктний характер становлення. Освіта, культура, соціальне середовище та життєві обставини створюють можливості й обмеження, проте людина інтерпретує їх, співвідносить із власним досвідом і цінностями, здійснює вибір та формує ставлення до того, що з нею відбувається [20; 21]. Суб'єктність при цьому не означає абсолютного контролю над власним життям. Людина не обирає значної частини обставин, у яких опиняється, але може набувати здатності осмислювати їх і відповідально визначати власну позицію та спосіб дії.

Тому становлення є водночас індивідуальним і реляційним процесом. Воно не відбувається поза відносинами з іншими людьми, культурою, інституціями та конкретним соціальним середовищем. Власна активність людини і зовнішні умови не становлять двох альтернативних джерел розвитку; становлення виникає в їх взаємодії. Це положення надалі набуває особливого значення для обґрунтування освітньої екосистеми як сукупності педагогічно доступних відносин, ресурсів і можливостей, але вже на категоріальному рівні воно не

дозволяє редукувати становлення ані до зовнішнього формування, ані до автономного саморозвитку.

Відкритість становлення передбачає також його нелінійність. Реальний життєвий розвиток не утворює безперервної висхідної траєкторії: періоди інтенсивної зміни можуть чергуватися зі стабілізацією, кризами, переглядом попередніх рішень і поверненням до раніше актуалізованих проблем [22; 54]. Тому криза, зміна життєвого напряму або переоцінка попереднього досвіду не обов'язково означають переривання становлення; вони можуть ставати моментами його реконфігурації.

Не менш суттєвою є темпоральність цього процесу. Становлення пов'язує минуле, теперішнє і майбутнє: попередній досвід переосмислюється з позиції нових обставин, теперішні рішення спираються на актуальні смисли й цінності, а уявлення про можливе майбутнє впливає на вибір способів дії [6; 8]. Людина в цьому сенсі не просто реагує на теперішнє, а співвідносить його з власною біографією та можливими напрямами подальшого руху.

Процесуальність, відкритість, суб'єктність, реляційність, нелінійність і темпоральність не слід розглядати як формальний перелік ознак. Вони описують взаємопов'язані сторони одного феномену: становлення є відкритим у часі процесом якісної зміни способу буття й дії людини, який відбувається у взаємодії з життєвим світом, але не зводиться до зовнішньої детермінації, оскільки передбачає дедалі активнішу участь самої людини в осмисленні, спрямуванні та продовженні власного розвитку.

Таке трактування потребує чіткого розмежування становлення із суміжними педагогічними категоріями. Найближчою з них є розвиток. Розвиток характеризує кількісні та якісні зміни людини і є ширшою категорією [60–62]. Становлення не замінює розвитку, а виокремлює в ньому процес виникнення та інтеграції таких змін, через які перебудовуються способи ставлення людини до себе, інших, діяльності та власного майбутнього. Отже, не кожна зміна є становленням у концептуальному значенні цього дослідження: визначальною є її включеність у зміну способу суб'єктного буття і подальшого саморуху людини.

Інше співвідношення виникає з категорією формування. Вона зберігає необхідне місце в педагогіці, коли йдеться про цілеспрямоване набуття визначених знань, умінь, компетент-

ностей, якостей чи способів діяльності. Проте формування передбачає певний педагогічно заданий орієнтир, тоді як становлення не може бути вичерпно задане наперед. Формування може бути педагогічним механізмом становлення, але не його повним еквівалентом: можна цілеспрямовано формувати конкретну компетентність, однак неможливо за тим самим принципом сформувати всю подальшу життєву траєкторію людини.

Становлення не тотожне і соціалізації. Соціалізація забезпечує входження людини в культурний і соціальний світ через освоєння норм, цінностей, ролей та способів взаємодії [62; 66]. Становлення включає цей процес, але не завершується адаптацією до наявного соціального порядку. Людина здатна осмислювати засвоєні норми, займати щодо них власну позицію та відповідально діяти в межах або щодо них. Тому в логіці становлення соціалізація співвідноситься із суб'єктністю, а включення в соціальний світ – зі здатністю людини не втрачати в ньому авторства власної позиції.

Категорія саморозвитку ще ближча до запропонованого розуміння, оскільки акцентує активну участь людини у власних змінах. Проте становлення є ширшим: не всі значущі зміни ініціюються самою людиною. Кризи, соціальні трансформації, професійні виклики, зустрічі з іншими людьми або непередбачені життєві події можуть змінювати траєкторію без попереднього наміру суб'єкта [39; 54]. Становлення охоплює тому як цілеспрямований саморозвиток, так і здатність осмислювати та інтегрувати досвід змін, які не були заплановані.

Від самореалізації становлення відрізняється насамперед тим, що не обмежується розкриттям наявного потенціалу, а передбачає можливість якісної зміни самої людини, її здібностей, цінностей і життєвих орієнтирів. Гуманістична традиція обґрунтувала значення особистісного зростання і самоактуалізації [40; 50], однак процесуальна перспектива передбачає, що впродовж життя змінюються не лише можливості реалізації людини, а й її здібності, цінності, ідентичність, життєві цілі та саме розуміння бажаного майбутнього. Людина не просто реалізує те, ким уже потенційно є, – у взаємодії з досвідом вона набуває нових способів бути і діяти.

Самотворення акцентує ще активніший, практичний вимір участі людини у власній зміні відповідно до усвідомлених смислів і цінностей [57; 58]. Саме тому воно є важливим виміром становлення, але не охоплює його повністю. Становлен-

ня включає не лише свідоме творення себе, а й зустріч із тим, що людина не обирала, – обмеженнями, кризами, змінами середовища, новим досвідом – та способи його подальшого суб'єктного опрацювання.

Подібне співвідношення існує між становленням і трансформацією. Трансформація означає істотну якісну перебудову способу мислення, ідентичності або діяльності [54]. Вона може бути переломним моментом становлення, проте становлення не складається лише з таких переломів. Воно охоплює і поступові накопичувальні зміни, періоди стабілізації, повторне осмислення попереднього досвіду та підготовку до наступних переходів.

Таким чином, категорія становлення не вводиться як заміна розвитку, формування, соціалізації, саморозвитку, самореалізації, самотворення чи трансформації. Кожне з цих понять зберігає власний предметний зміст. Категоріальна функція становлення полягає в іншому: воно дає змогу інтегрально описати відкритий і незавершений процес якісної зміни людини, в якому зовнішні умови та життєвий досвід набувають становлювального значення через їх осмислення, привласнення, переінтерпретацію та включення у власний спосіб дії.

Для педагогіки це розмежування має принципове значення. Якщо становлення є відкритим і суб'єктним процесом, воно не може бути безпосереднім продуктом педагогічного впливу. Освіта здатна створювати педагогічно доступні умови, організовувати значущий досвід, підтримувати рефлексію, взаємодію, набуття знань і способів діяльності, однак перетворення цього досвіду на ресурс подальшого становлення здійснюється самою людиною. Отже, предметом педагогічної дії є не конструювання наперед визначеної людини, а підтримка умов, за яких вона може дедалі більш усвідомлено, самостійно й відповідально продовжувати власне становлення.

Таке розуміння встановлює категоріальну межу авторської концепції. Воно не проголошує «становлення» універсальним поняттям, яке поглинає інші категорії педагогіки, а визначає його специфічну пояснювальну функцію – схопити процесуальну цілісність людської зміни там, де окремі категорії описують лише певні її аспекти. Наступним кроком стає визначення того, яку саме дослідницьку проблему залишає відкритою сучасне наукове поле і в чому полягає дослідницька ніша педагогіки становлення людини.

1.6. Наукові передумови та дослідницька ніша педагогіки становлення людини

Визначення категоріального змісту становлення дає змогу точніше окреслити науковий статус запропонованого підходу. Його вихідною передумовою є визнання того, що основні феномени, з якими пов'язується становлення людини, вже мають ґрунтовну традицію дослідження. Самоформування концептуалізоване в традиції Bildung [48; 49], суб'єктність і агентність – у сучасній філософії освіти та міждисциплінарних дослідженнях [20; 37], самоспрямованість і саморегуля ція – у відповідних теоріях навчання [12; 41], трансформація досвіду – у transformative learning [54; 55], самоавторство – у концепції self-authorship [42; 56], активна самозміна – у дослідженнях самотворення [57; 58]. Безперервність освітнього розвитку, своєю чергою, системно представлена в парадигмі lifelong learning [2; 9].

Отже, наукова аргументація педагогіки становлення людини не може ґрунтуватися на твердженні, що попередня педагогічна думка не розглядала людину як активного суб'єкта власного розвитку. Не може претендувати на новизну і саме поєднання освіти з особистісним розвитком, самореалізацією, автономією, рефлексією чи відповідальністю. Таке обмеження принципове, оскільки дозволяє відокремити реальний авторський внесок від положень, уже достатньо розроблених у науковому дискурсі.

Сучасні міжнародні освітні рамки додатково підтверджують цей висновок. Зокрема, запропонована OECD концептуальна рамка Education for Human Flourishing розширює традиційну логіку людського капіталу через увагу до людської агентності, смислу та здатності діяти в умовах поширення штучного інтелекту [67]. Отже, антропологізація освітніх цілей сама по собі також не може становити специфічної новизни авторської концепції.

Водночас наявність розвинених теоретичних традицій не усуває дослідницької проблеми. Bildung, гуманістична педагогіка, subjectification, самоспрямоване і саморегульоване навчання, transformative learning, self-authorship, самотворення та lifelong learning висвітлюють різні аспекти людського розвитку, але мають різні предмети, категоріальні системи й одиниці аналізу. Їх не можна механічно об'єднати в одну теорію. Дослідницька проблема виникає не через відсутність

знання про окремі виміри людського розвитку, а через недостатню концептуалізацію їх функціонального взаємозв'язку в цілісній педагогічній логіці безперервного становлення людини.

Це положення потребує особливої точності щодо міжнародного дискурсу becoming. Категорія becoming використовується у філософсько-педагогічних дослідженнях для критики статичного й завершеного бачення людини та для осмислення освіти як відкритого процесу виникнення нових способів бути, мислити й діяти [22; 60; 68]. Отже, сама ідея становлення не може подаватися як авторське відкриття. Водночас представлена в монографії джерельна база не дає підстав говорити про усталену загальновизнану педагогічну систему pedagogy of becoming, структурно і функціонально тотожну підходу, що тут розробляється. Коректніше виходити з існування різних концептуальних ліній becoming, які перетинаються з окремими положеннями авторської концепції, але не вичерпують її задуму.

За такого розмежування дослідницька ніша зміщується з рівня окремих понять на рівень їх функціональної інтеграції. Становлення суб'єктності, самоспрямований розвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього розглядаються не як набір бажаних характеристик людини і не як механічно поєднані запозичення з різних теорій, а як взаємопов'язані виміри процесуального становлення. Авторський внесок полягає не у введенні цих категорій, а у визначенні їхнього функціонального статусу та характеру взаємозв'язків у спільній концептуальній архітектурі.

Принциповим при цьому є відхід від жорсткої стадіальності. Зазначені виміри не утворюють універсальної послідовності, яку кожна людина повинна пройти в однаковому порядку. Вони можуть актуалізуватися паралельно, взаємно посилюватися, послаблюватися та змінювати своє співвідношення залежно від життєвого контексту. Тому процесуальність у запропонованій концепції означає не рух за універсальною схемою, а динамічну реконфігурацію взаємопов'язаних вимірів становлення, інтегральним виявом якої є зміна суб'єктної спроможності людини.

Другий рівень дослідницької ніші стосується педагогічної операціоналізації цієї процесуальної логіки. Якщо становлення є відкритим і суб'єктним, педагогіка не може безпосеред-

ньо виробляти його наперед визначений результат. Професійна педагогічна дія зміщується до створення й узгодження педагогічно доступних умов, організації значущого досвіду та підтримки індивідуальної траєкторії без підміни суб'єктної активності людини зовнішнім управлінням. Отже, предметом педагогічного проєктування стає не становлення іншої людини як таке, а ті умови й форми підтримки, які можуть відкривати можливості для його суб'єктного здійснення.

Третій рівень пов'язаний із біографічною відкритістю становлення. Його процесуальна логіка не обмежується інституційною освітою і реалізується через індивідуальні освітньо-життєві траєкторії, у яких взаємодіють формальне, неформальне та інформальне навчання, професійний досвід, соціальні відносини, культура, рефлексія та значущі життєві події. Освіта в такій перспективі є не єдиним джерелом становлення, а одним із середовищ, здатних цілеспрямовано створювати умови для його підтримки.

Окремого значення набуває цифровий вимір. Цифрове середовище та штучний інтелект змінюють не тільки інструментарій освіти, а й умови здійснення пізнавальної діяльності, вибору та авторства. Тому педагогічна проблема полягає не у створенні нормативної моделі «цифрової людини», а у визначенні умов, за яких технологічне розширення можливостей не призводить до витіснення суб'єктної участі самої людини [15]. Цей вимір включається в концепцію становлення саме як нова конфігурація умов людської дії, а не як автономна технологічна проблематика.

Ще один рівень дослідницької ніші пов'язаний із результативністю педагогічної діяльності. Розмежування освітнього результату і становлювального ефекту дозволяє не протиставляти процесуальну логіку традиційним результатам освіти. Знання, компетентності та кваліфікації зберігають власну цінність, однак постає додаткове питання: чи стає набутий освітній досвід ресурсом подальшого становлення людини. Становлювальний ефект у такому разі характеризує не безпосередньо «вироблену» педагогом зміну особистості, а зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності; здатність інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних циклів становлення характеризує становлювальну продуктивність.

Таким чином, дослідницька ніша педагогіки становлення людини визначається не введенням нової назви для вже ві-

домих явищ і не претензією на відкриття окремих складових людського розвитку. Вона локалізується на рівні концептуальної інтеграції взаємопов'язаних вимірів становлення, їх процесуальної організації, педагогічної операціоналізації та пояснення того, за яких педагогічно доступних умов освітній досвід може набувати становлювального значення для людини.

Звідси випливає і межа заявленої наукової новизни. Запропонований підхід не претендує на створення нового нормативного типу людини, універсальної теорії людського розвитку чи заміну наявних педагогічних концепцій. Авторський внесок полягає у побудові цілісної концептуальної рамки, яка функціонально пов'язує різні виміри суб'єктного розвитку з педагогічно доступними умовами їх підтримки та розглядає можливу зміну суб'єктної спроможності людини як інтегральний вияв процесуального становлення.

Таке визначення дослідницької ніші дає змогу перейти від обґрунтування необхідності концепції до розкриття її внутрішньої будови – вихідних положень, центральних категорій, взаємозв'язків і логіки педагогічної підтримки становлення людини.

1.7. Сутність авторської концепції педагогіки становлення людини

Проведений аналіз дає змогу перейти від визначення дослідницької ніші до розкриття сутності авторської концепції. Педагогіка становлення людини розглядається як концептуальна рамка педагогічного осмислення і підтримки відкритого процесу людського становлення, у центрі якого перебуває не конструювання наперед визначеного типу особистості, а створення умов для дедалі більш усвідомленої, самостійної та відповідальної участі людини у власному розвитку.

Антропологічним ядром концепції є людина як суб'єкт власного становлення. Це положення не означає, що людина повністю визначає обставини свого життя або незалежна від соціальних, культурних та інституційних впливів. Йдеться про інше: у взаємодії з ними вона здатна осмислювати досвід, формувати власну позицію, здійснювати вибір, приймати відповідальність за рішення та брати участь у визначенні напряму подальшого руху [20; 21; 37].

Відповідно центральним предметом педагогічного осмислення стає процесуальне становлення людини – відкрита, нелінійна й незавершена динаміка якісних змін, у межах якої людина не лише набуває знань, компетентностей чи соціального досвіду, а змінює способи розуміння себе і світу, діяльності, вибору та взаємодії. Процесуальність означає, що жодний досягнутий стан не розглядається як остаточний: набутий досвід може ставати ресурсом наступних змін, переосмислюватися та набувати нового значення в інших життєвих ситуаціях.

Окремі виміри цього процесу – становлення суб'єктності, самоспрямований розвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього – не утворюють універсальної послідовності етапів. Вони можуть розгортатися паралельно, взаємно посилюватися, повторно актуалізуватися або змінювати співвідношення залежно від конкретної ситуації. Тому авторська модель має генетично–інтегративний, а не жорстко стадіальний характер.

Для позначення інтегральної динаміки цих змін у концепції вводиться категорія суб'єктної спроможності людини. Суб'єктність характеризує позицію людини як автора власної осмисленої діяльності та становлення, тоді як суб'єктна спроможність відображає динамічну міру реальної можливості здійснювати цю позицію в конкретних життєвих і освітніх ситуаціях – осмислювати, обирати, діяти, регулювати власну діяльність, відповідати за її наслідки та продовжувати власне становлення.

Таке розмежування дає змогу уникнути уявлення про суб'єктність як раз і назавжди сформовану якість. Людина може демонструвати значну самостійність в одній сфері й потребувати суттєвої підтримки в іншій; її можливості можуть змінюватися залежно від досвіду, складності завдання, життєвої ситуації та доступних ресурсів. Отже, суб'єктна спроможність має контекстуальний і динамічний характер, а її зміна не повинна трактуватися як однозначно лінійне зростання.

Саме ця позиція змінює розуміння педагогічної дії. Якщо становлення здійснюється самою людиною у взаємодії зі світом, педагог не може безпосередньо «виробити» його як заданий результат. Водночас із цього не випливає педагогіка невтручання. Професійна відповідальність педагога зберігається, але зміщується від претензії на конструювання особистості

до організації тих умов і взаємодій, у яких суб'єктна участь людини стає можливою.

Педагогічний супровід у концепції становлення людини є не окремою технологією, а наскрізною логікою професійної педагогічної діяльності. Його функція полягає у співвіднесенні актуальної суб'єктної спроможності людини, характеру ситуації та необхідної міри педагогічної підтримки. Така підтримка може включати структурування діяльності, створення можливостей вибору, зворотний зв'язок, діалог, допомогу в рефлексії та доступ до необхідних ресурсів [12; 21; 41].

Міра супроводу при цьому не змінюється за простою схемою від більшої до меншої. Розширення самостійності справді може зменшувати потребу в зовнішньому структуруванні, однак нова, складна або ризикована ситуація здатна вимагати його тимчасового посилення. Критерієм є не мінімізація педагогічної участі сама по собі, а її відповідність актуальній ситуації становлення та перспективі більш самостійної суб'єктної дії людини.

Із цією логікою безпосередньо пов'язане поняття педагогічно доступних умов. Воно позначає ту частину освітнього і ширшого життєвого контексту, яку педагог або освітня інституція реально можуть професійно проєктувати, організовувати, модифікувати чи опосередковувати: характер діяльності й взаємодії, можливості вибору, міру самостійності та відповідальності, способи зворотного зв'язку, доступ до ресурсів, конфігурацію освітнього середовища та характер використання технологій.

Ця категорія встановлює важливу межу педагогічної відповідальності. Педагог не контролює всього життєвого середовища людини і не визначає безпосередньо її внутрішні зміни. Проте він може професійно працювати з тією частиною умов, яка є педагогічно доступною. Отже, педагогіка становлення зміщує предмет професійного проєктування з самої людини на конфігурацію умов, взаємодій і можливостей, у яких вона здійснює власне становлення.

Таке розуміння передбачає індивідуальність траєкторії становлення. Вона не є маршрутом, наперед установленим педагогом або освітньою інституцією, а формується у взаємодії освіти, професійного досвіду, соціальних відносин, культури, особистісних цінностей, життєвих подій та рішень людини. Освіта в цій перспективі перестає бути ізольованим ета-

пом життєвого шляху і включається в ширший процес безперервного становлення [2; 9].

Цифрове середовище та штучний інтелект входять у цю архітектуру не як автономний компонент людського розвитку, а як один із сучасних контекстів, що змінює умови пізнання, діяльності, комунікації та прийняття рішень. Педагогічно значущим є тому не сам факт використання технології, а характер її включення в діяльність людини – чи розширює вона можливості пізнання, творчості та рефлексії, чи поступово заміщує ті дії, через які реалізуються цілепокладання, критичне оцінювання, смислотворення та відповідальність [15; 19].

У цьому контексті набуває значення принцип асиметричного інтелектуального партнерства людини і штучного інтелекту. Асиметричність означає не заперечення можливостей інтелектуальних систем, а принципову відмінність функцій: технології можуть підтримувати інформаційні, аналітичні, моделювальні й творчі операції, тоді як визначення цілей і смислів, ціннісний та моральний вибір, остаточне рішення і відповідальність не делегуються технологічній системі. Таким чином цифрова трансформація включається в педагогіку становлення без руйнування її антропологічного ядра.

Принциповим наслідком концепції є також переосмислення результативності освіти. Освітній результат, становлювальний ефект і становлювальна продуктивність не протиставляються, а описують різні виміри освітнього досвіду. Освітній результат характеризує знання, компетентності, способи діяльності та інші досягнення, які можуть бути визначені й оцінені в межах освітнього процесу. Становлювальний ефект стосується зафіксованої зміни профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності. Становлювальна продуктивність характеризує те, чи стає суб'єктно інтегрований досвід ресурсом наступних актів осмислення, вибору, діяльності, саморегуляції та подальшого становлення.

Становлювальний ефект не є наперед гарантованим продуктом педагогічного впливу, а виявляється у зафіксованій зміні профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності, зокрема в реконфігурації способів її дії. Саме тому однаковий освітній вплив не передбачає однакового становлювального результату, а оцінювання такого ефекту не може бути зведене до безпосередньої фіксації окремих навчальних досягнень.

У цілісному вигляді логіка авторської концепції може бути представлена так: *людина як суб'єкт власного становлення → процесуальне становлення → динаміка суб'єктної спроможності → педагогічно доступні умови та педагогічний супровід → індивідуальна траєкторія → становлювальний ефект як зафіксована зміна профілю суб'єктної спроможності → становлювальна продуктивність як здатність інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних циклів діяльності й становлення.*

Ця послідовність не є алгоритмом або жорсткою причинно-наслідковою схемою. У практичному вимірі ця логіка означає, що педагог створює умови й підтримує діяльність людини, однак те, як набутий досвід буде осмислений, інтегрований і використаний у подальших рішеннях та діях, залишається сферою її суб'єктної активності. Педагогіка становлення людини в такому розумінні є концепцією не педагогічного виробництва заданої особистості, а професійного створення й узгодження умов, здатних підтримувати людину в дедалі більш суб'єктному здійсненні власного незавершеного становлення.

Так визначена сутність концепції потребує подальшого уточнення її категоріальних меж і співвідношення із суміжними педагогічними підходами, що дозволить уникнути як надмірного розширення поняття становлення, так і дублювання вже сформованих педагогічних концепцій.

1.8. Поняттєво-категоріальні межі педагогіки становлення людини та її співвідношення із суміжними педагогічними підходами

Обґрунтування авторської концепції потребує встановлення її поняттєво-категоріальних меж. Без такого обмеження існує ризик перетворити «становлення» на надмірно широке поняття, до якого можна віднести будь-які процеси навчання, виховання, розвитку, соціалізації чи самореалізації. Методологічна визначеність концепції, навпаки, вимагає чітко розрізняти її безпосередній предмет, внутрішні категорії, педагогічно доступну сферу та суміжні явища, які зберігають власний теоретичний статус.

Предмет педагогіки становлення людини утворює не вся сукупність змін, що відбуваються з людиною впродовж життя, а педагогічний вимір її процесуального становлення – закономірності, принципи, педагогічно доступні умови та способи професійної підтримки здатності людини дедалі більш суб'єктно здійснювати власне становлення. Саме ця межа не дозволяє перетворити концепцію на універсальну теорію людського розвитку.

Її внутрішня категоріальна система має функціональну ієрархію. Процесуальне становлення виконує системоутворювальну функцію; суб'єктність характеризує позицію людини щодо власної діяльності й становлення; суб'єктна спроможність – динамічну міру реального здійснення цієї позиції в конкретній ситуації; самоспрямований розвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього позначають взаємопов'язані виміри процесу; педагогічний супровід характеризує логіку професійної педагогічної участі; педагогічно доступні умови – простір можливого педагогічного проєктування; індивідуальна траєкторія – конкретну життєву форму розгортання становлення; становлювальний ефект – зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності; становлювальна продуктивність – міру, в якій суб'єктно інтегрований досвід стає ресурсом наступних циклів цілепокладання, вибору, діяльності, саморегуляції та взаємодії.

Таке функціональне розмежування не означає створення замкненої термінологічної системи. Частина понять має усталене походження в інших теоретичних традиціях. Зокрема, *self-directed learning, саморегуляція та self-authorship* мають власні концептуальні поля [12; 41; 42]. У педагогіці становлення вони не перейменовуються і не привласнюються як нові категорії, а включаються до авторської архітектури відповідно до тієї функції, яку виконують у поясненні процесуального становлення.

Принциповим є також розмежування суб'єктності і суб'єктної спроможності. Перша характеризує якість позиції людини як автора осмисленої діяльності, вибору й становлення. Друга позначає контекстуально змінну можливість реально здійснювати цю позицію. Тому суб'єктна спроможність не є синонімом автономності, зрілості чи набору компетентностей і не передбачає єдиного універсального рівня, якого людина має досягти.

Водночас визнання людини суб'єктом власного становлення не означає її абсолютної незалежності. Людське становлення відбувається у відносинах з іншими людьми, культурою, суспільством та інституціями. Суб'єктність у межах концепції означає не незалежність від світу, а здатність займати в ньому осмислену й відповідальну позицію. Це відмежовує педагогіку становлення від індивідуалістичного трактування саморозвитку як самодостатнього конструювання себе.

Не менш важливо встановити межу педагогічної дії. Педагогічний супровід не є синонімом невтручання, так само як не є замаскованою формою прямого управління людиною. Він передбачає професійне визначення міри структурування, підтримки, вибору та відповідальності відповідно до конкретної ситуації. Наставництво, фасилітація, тьюторство, консультування чи педагогічне керівництво можуть за певних умов виконувати функції такого супроводу, але жодна з цих форм окремо не вичерпує його змісту.

Із цим пов'язане поняття педагогічно доступних умов. Воно встановлює межу між тим, що педагог може професійно проєктувати або змінювати, і внутрішнім становленням людини, яке не перебуває під його безпосереднім контролем. Педагогічно доступним є не саме становлення іншої людини, а конфігурація умов, діяльності, взаємодії, ресурсів і підтримки, здатних створювати можливості для його суб'єктного здійснення.

Це розмежування дає змогу точніше визначити співвідношення педагогіки становлення людини із суміжними педагогічними підходами. Йдеться не про їх заперечення, заміну або ієрархічне підпорядкування, а про встановлення специфічного дослідницького фокусу авторської концепції.

Людиноцентрична педагогіка становить одну з її безпосередніх аксіологічних передумов. Вона утверджує гідність, цінність і пріоритет людини в освіті [40; 51; 239]. Педагогіка становлення поділяє цю позицію, але ставить інше за функцією питання: не лише для кого і заради кого здійснюється освіта, а як педагогічно підтримується процес, у якому людина дедалі більшою мірою стає суб'єктом власного становлення. Отже, людиноцентризм задає ціннісний горизонт, тоді як педагогіка становлення конкретизує його у процесуальній площині.

Особистісно орієнтована освіта акцентує індивідуальність, потреби, можливості та досвід здобувача [40; 51]. Ця орієнтація повністю сумісна з авторською концепцією, однак її предмет не є тотожним становленню. Педагогіка становлення переносить фокус із організації освітнього процесу відповідно до особливостей особистості на ширшу часову перспективу – те, яким ресурсом освітній досвід стає для подальшої життєвої траєкторії людини.

Компетентнісний підхід визначає важливий результативний вимір освіти. Здатність діяти, застосовувати знання та вирішувати проблеми є необхідним ресурсом суб'єктної діяльності, тому компетентності не протиставляються становленню. Водночас компетентнісний результат не вичерпує питання про те, хто визначає цілі діяльності, як людина осмислює власний досвід, на яких ціннісних підставах здійснює вибір і яким чином використовує набуті можливості у подальшому житті. Компетентність характеризує інтегровану здатність людини діяти в певних ситуаціях; педагогіка становлення додатково зосереджується на тому, як набутий досвід переосмислюється, суб'єктно інтегрується та стає ресурсом її подальшого становлення [246].

Педагогіка партнерства визначає характер взаємовідносин учасників освітнього процесу через діалог, взаємоповагу, співпрацю та розподілену відповідальність. У концепції становлення партнерство може бути важливою формою взаємодії, але не є її повним еквівалентом. Партнерська взаємодія відповідає логіці суб'єктності, тоді як педагогіка становлення додатково пояснює функцію такої взаємодії щодо динаміки суб'єктної спроможності та індивідуальної траєкторії людини.

Розвивальне навчання і споріднені підходи принципово важливі тим, що розглядають освіту як джерело розвитку, а не лише передачі знань. Педагогіка становлення поділяє цю установку, але не обмежує процесуальну перспективу конкретним освітнім циклом або організованою навчальною діяльністю. Її предмет охоплює зв'язок освітнього досвіду з подальшими змінами людини у ширшій освітньо-життєвій траєкторії.

Самоспрямоване навчання та саморегульоване навчання безпосередньо пов'язані з розвитком здатності людини організовувати власну навчальну діяльність [12; 41]. У педагогіці становлення ці механізми мають важливе, але не самодостатнє значення. Самоспрямованість поширюється на ширшу пос-

тановку цілей власного розвитку, а саморегуляція розглядається як один із механізмів реалізації суб'єктної позиції. Вони входять у процес становлення, але не вичерпують його.

Transformative learning особливо близьке авторській концепції увагою до якісної перебудови способів осмислення досвіду [54; 55]. Однак трансформація є одним із можливих режимів становлення, а не його синонімом. Становлення включає як переломні трансформаційні зміни, так і поступове накопичення, інтеграцію, стабілізацію та повторне переосмислення досвіду.

Подібним є співвідношення із self-authorship. Самоавторство описує формування внутрішніх підстав переконань, ідентичності та вибору [42; 56] і тому безпосередньо пов'язане із суб'єктною логікою концепції. Проте педагогіка становлення не зводить процес до самоавторства: воно є одним із його функціональних вимірів поряд із самоспрямованістю, саморегуляцією, самотворенням та відповідальним відношенням до майбутнього.

Саме тут проходить і принципова межа між концепцією self-authorship та запропонованою педагогікою становлення. У М. Бакстер Маголди центральною є проблема формування внутрішнього голосу й внутрішніх підстав судження, ідентичності та взаємодії [42; 56; 105; 127]. Для цієї монографії самоавторство є надзвичайно важливим, але не достатнім пояснювальним центром: процес становлення охоплює також діяльнісне випробування позиції, саморегуляцію, самотворення, відповідальне проєктування майбутнього та повторну інтеграцію досвіду. Отже, авторська модель не продовжує *self-authorship* як ще одну стадійну схему, а змінює одиницю аналізу – від становлення внутрішньої системи авторства до рекурсивного процесу, в якому внутрішні підстави вибору постійно співвідносяться з діяльністю, взаємодією, досвідом і новими можливостями.

Lifelong learning задає необхідну часову відкритість, долаючи уявлення про освіту як обмежений певним віком або інституційним етапом процес [2; 9]. Проте безперервність навчання і безперервність становлення не є тотожними. Людина може змінюватися через професійний, соціальний, культурний, сімейний або кризовий досвід, який не завжди набуває форми організованого навчання. Тому lifelong learning є важливим середовищем і ресурсом становлення, але не охоплює всієї його життєвої динаміки.

Таким чином, специфіка педагогіки становлення людини не визначається окремою рисою, якої нібито немає в інших педагогічних підходах. Людиноцентризм, суб'єктність, розвиток, рефлексія, автономія, саморегуляція, індивідуалізація та безперервність освіти мають власні розвинені наукові традиції. Відмінність авторської концепції полягає в способі їх функціонального впорядкування навколо центральної проблеми: як педагогічно підтримувати відкритий процес становлення людини, не підміняючи її суб'єктної активності й водночас не усуваючи професійної відповідальності педагога.

Це дає змогу встановити і зовнішню межу концепції. Педагогіка становлення людини не є універсальною психологією розвитку, філософською антропологією, теорією життєвого успіху, моделлю самоактуалізації, технологією самоменеджменту чи нормативною програмою створення «людини майбутнього». Вона залишається педагогічною концепцією настільки, наскільки її предметом є педагогічно доступна сфера підтримки людського становлення.

Отже, принципова межа проходить між становленням як внутрішньо-життєвим процесом самої людини та педагогічно доступною сферою його професійної підтримки. Педагог може проєктувати умови, організовувати діяльність і взаємодію, надавати ресурси, підтримувати осмислення та змінювати міру супроводу, але не здійснює внутрішню зміну замість людини. Саме ця межа одночасно зберігає суб'єктність людини й визначає простір педагогічної відповідальності.

Встановлені категоріальні та предметні межі створюють підстави для наступного рівня обґрунтування концепції – визначення її філософсько-антропологічних засад, тобто тих уявлень про людину, свободу, відповідальність, незавершеність і взаємодію зі світом, на яких ґрунтується процесуальна логіка становлення.

1.9. Філософсько-антропологічні основи педагогіки становлення людини

Педагогіка становлення людини спирається на певне антропологічне припущення: людина не є завершеною сутністю, яку освіта лише наповнює знаннями або приводить у відповідність до наперед визначеного зразка. Вона є відкритою, історично й біографічно змінною особою, здатною осмис-

лювати досвід, займати власну позицію, здійснювати вибір і відповідально брати участь у визначенні напряму власного життя. Тому філософсько-антропологічне підґрунтя концепції має пояснити не окремі педагогічні технології, а саме можливість людського становлення.

Таке бачення має інтелектуальні передумови в різних філософських традиціях. Вони не утворюють єдиної генеалогічної лінії педагогіки становлення і не можуть бути механічно поєднані в одну філософську систему. Їх значення полягає в тому, що кожна дозволяє концептуалізувати певний фундаментальний вимір людини – її відношення до обставин, самопізнання, гідність, незавершеність, свободу, відповідальність, смисл і відношення до іншого.

Стоїчна традиція особливо виразно ставить проблему співвідношення зовнішніх обставин і внутрішньої позиції людини. Розмежування того, що залежить і що не залежить від людини, не усуває значення зовнішнього світу, але переносить увагу на здатність відповідально ставитися до власних суджень, рішень і вчинків [77–79]. Для педагогіки становлення тут важливе не запозичення стоїчної етики як нормативної програми, а антропологічне положення про те, що суб'єктність виявляється не в повному контролі над обставинами, а у здатності людини формувати власну позицію і спосіб дії щодо них.

Українська філософська традиція додає до цього вимір самопізнання. У спадщині Григорія Сковороди ідеї «внутрішньої людини» та сродності пов'язують пізнання себе з усвідомленням покликання й пошуком відповідного способу життя [80; 81]. Для авторської концепції ця традиція важлива не як безпосереднє джерело її категоріального апарату, а як історико-філософське свідчення того, що становлення передбачає внутрішнє співвіднесення людиною власних можливостей, смислів і життєвого напряму.

Інший принциповий вимір відкриває персоналістична та християнсько-гуманістична антропологія. Людина в цій перспективі має гідність і цінність, які не визначаються її продуктивністю, статусом, компетентністю чи функціональною корисністю [82–84; 93; 94]. Свобода водночас не відокремлюється від моральної відповідальності та відношення до іншого. Ця позиція встановлює важливу антропологічну межу педагогіки становлення: людина не може бути засобом реалізації

освітньої системи, а її становлення не може бути зведене до нарощування функціональної ефективності.

Особливе методологічне значення має процесуальна філософія, у якій реальність осмислюється через процес, подію, взаємозв'язок, перехід і виникнення нового [60]. Стосовно людини така перспектива дає змогу осмислювати її не як завершену сутність із наперед визначеними характеристиками, а як відкриту до якісних змін особу. Людська життєва історія залишається відкритою, а досягнутий стан не скасовує можливості наступної зміни [60; 85].

Саме тут філософська категорія становлення набуває безпосереднього значення для педагогічної концепції. Незавершеність людини розуміється не як її дефіцит, який освіта повинна остаточно усунути, а як фундаментальна відкритість до подальшої зміни. Тому й освіта не може бути осмислена лише через завершені результати: вона включається в тривалішу життєву динаміку, в якій досягнуте здатне ставати передумовою нового становлення.

Екзистенціальна традиція конкретизує цю відкритість через категорії вибору, самовизначення та відповідальності. У філософії С. К'єркегора становлення собою пов'язане не просто з набуттям певних характеристик, а з відношенням людини до самої себе та відповідальністю за спосіб власного існування [88]. Для педагогіки становлення ця перспектива важлива тим, що не дозволяє редукувати людську зміну до зовнішньо спостережуваного результату: суттєвим стає те, як сама людина співвідноситься з власним вибором і життєвим напрямом.

Із цим безпосередньо пов'язаний смисловий вимір людського буття. Здатність знаходити смисл і визначати власне ставлення до обставин, особливо в ситуаціях кризи й обмеження, показує, що становлення не вичерпується адаптацією чи ефективністю діяльності [89]. Людина не лише навчається діяти – вона осмислює, заради чого діє, які цілі визнає значущими і яким чином конкретні рішення співвідносяться з її уявленням про себе та майбутнє.

Проте акцент на внутрішній позиції не повинен вести до індивідуалістичної антропології. Діалогічна традиція, зокрема філософія М. Бубера, розкриває людське буття через відношення «Я – Ти», у якому інший постає не об'єктом, а учасником зустрічі та діалогу [90]. З цієї перспективи становлення відбувається не в ізоляції, а у відносинах, взаємному визнанні

та відкритості до іншого. Людина є суб'єктом власного становлення, але не його самодостатнім і незалежним від інших джерелом.

Міст між цими антропологічними положеннями та педагогікою створює традиція *Bildung*. Її принципове значення полягає в розумінні освіти не лише як засвоєння знань, а як самоформування людини у взаємодії з культурою і світом [47; 49]. Людина змінюється через зустріч із досвідом, який виходить за межі вже наявного розуміння, та через його подальше осмислення й інтеграцію. Водночас Bildung не ототожнюється з педагогікою становлення людини: воно становить одну з її фундаментальних філософсько-педагогічних передумов, тоді як авторська концепція конкретизує процесуальну, суб'єктну та педагогічно операціоналізовану логіку становлення.

Зіставлення цих традицій дає змогу перейти від історико-філософської реконструкції до авторського антропологічного синтезу. Його вихідним положенням є відкрита незавершеність людини: жодний досягнутий стан не вичерпує можливостей її подальшої зміни. Це положення створює антропологічну основу процесуальності й водночас заперечує можливість педагогічного проєктування остаточно «готової» людини.

Другим положенням є суб'єктність у взаємозалежності. Людина здатна осмислювати досвід, визначати позицію, здійснювати вибір і брати відповідальність, але робить це не поза світом, а у взаємодії з іншими людьми, культурою, інституціями та конкретними життєвими обставинами. Тому автономія в авторській концепції не означає самодостатності, а суб'єктна спроможність – незалежності від підтримки.

Третім є нерозривність свободи й відповідальності. Суб'єктність не може бути зведена до права вибирати. Вона передбачає здатність співвідносити вибір із його наслідками, правами та гідністю інших людей, власними цінностями й ширшим соціальним контекстом. Саме тому самотворення не завершується індивідуальною самореалізацією, а відкривається до відповідального ставлення до спільного майбутнього.

Четвертим положенням є смисловий характер становлення. Людина не просто накопичує досвід або змінює поведінкові стратегії; вона інтерпретує те, що з нею відбувається, переосмислює себе, свої цінності, цілі та можливі напрями життя. Без такого суб'єктного опрацювання сама подія або педагогічний вплив ще не набувають становлювального значення.

П'ятим є діяльнісно-реляційний характер становлення. Внутрішня позиція реалізується в діях і відносинах, перевіряється досвідом та змінюється через взаємодію зі світом. Тому становлення не можна локалізувати лише у внутрішньому психологічному просторі людини: воно виникає в динамічному зв'язку між суб'єктом, діяльністю, іншими людьми та середовищем.

Нарешті, становлення має темпорально-перспективний характер. Людина співвідносить теперішню дію не лише з попереднім досвідом, а й з образом можливого майбутнього. Майбутнє в такому розумінні не є наперед визначеною точкою, до якої необхідно адаптувати людину; воно виступає горизонтом можливостей, відповідальності та вибору.

Узагальнення цих положень дозволяє сформулювати антропологічну тезу авторської концепції: людина є відкритою й незавершеною, суб'єктною та водночас реляційною істотою, здатною через осмислення досвіду, вибір, діяльність і взаємодію з іншими відповідально брати участь у власному становленні, не маючи при цьому повного контролю ні над його умовами, ні над його майбутнім результатом.

Саме така антропологія визначає межі педагогічної претензії. Якщо людина є не матеріалом педагогічного конструювання, а суб'єктом відкритого становлення, педагогічна діяльність не може легітимно претендувати на повне визначення її майбутньої форми. Водночас відкритість і незавершеність людини не усувають педагогічної відповідальності: вони, навпаки, вимагають професійного створення умов, у яких можливі досвід, діалог, діяльність, рефлексія, вибір і відповідальна суб'єктна дія.

Отже, філософсько-антропологічна основа педагогіки становлення людини може бути виражена формулою: не *«якою повинна стати людина відповідно до заданої моделі?»*, а *«за яких умов людина може залишатися суб'єктом відкритого, осмисленого й відповідального становлення?»*. Цей перехід від нормативного образу «готової людини» до антропології відкритого становлення визначає подальший вибір методологічних підходів і логіку їх інтеграції в авторській концепції.

1.10. Методологічні засади авторської концепції педагогіки становлення людини

Філософсько-антропологічне розуміння людини як відкритої, незавершеної, суб'єктної й водночас реляційної особи визначає методологічну логіку її педагогічного осмислення. Якщо становлення має процесуальний, нелінійний і контекстуальний характер, жодний окремий методологічний підхід не може достатньо повно пояснити його антропологічний, ціннісний, суб'єктний, діяльнісний, системний, середовищний і перспективний виміри.

Водночас методологічний плюралізм не означає механічного накопичення підходів. Для авторської концепції принципово важливе не їх число, а функція кожного підходу та характер його зв'язку з центральним предметом дослідження – процесуальним становленням людини. Тому методологічні засади доцільно розглядати як функціонально диференційовану архітектуру, у якій окремі підходи мають різний статус.

Методологічне ядро концепції утворюють антропологічний, людиноцентричний і процесуальний підходи. Вони визначають відповідно вихідне розуміння людини, її ціннісний статус у педагогічній взаємодії та спосіб осмислення становлення як відкритої динаміки якісних змін.

Антропологічний підхід повертає педагогічне дослідження до фундаментального питання про людину, а не лише про ефективність освітніх технологій чи результати навчання [73]. Його функція полягає у співвіднесенні педагогічних цілей, умов і взаємодій з уявленням про людину як суб'єкта власного становлення. Саме тому педагогічна дія оцінюється не тільки за тим, який результат вона забезпечує, а й за тим, яке місце залишає для суб'єктної участі самої людини.

Людиноцентричний підхід конкретизує цю антропологічну позицію в аксіологічній площині. Людина не розглядається як засіб реалізації економічних, технологічних чи інституційних цілей освіти; її гідність, право на власну позицію, індивідуальну траєкторію та відповідальний вибір утворюють ціннісну межу педагогічного впливу [2; 40]. Людиноцентризм у цій концепції є не декларацією гуманістичної орієнтації, а критерієм допустимості педагогічних цілей, засобів і способів підтримки.

Процесуальний підхід виконує інтегрувальну функцію. Він дозволяє розглядати становлення не як послідовність за-

вершених станів, а як відкритий у часі процес, у якому досягнуті результати, набутий досвід і зміни суб'єктної спроможності можуть ставати передумовами наступних змін [22; 60]. Саме процесуальна перспектива пов'язує незавершеність, суб'єктність, контекстуальність і часову протяжність становлення в єдину пояснювальну логіку.

Другий рівень методологічної архітектури утворюють аксіологічний, суб'єктний, системний і синергетичний підходи. Їхня функція полягає в розкритті фундаментальних властивостей процесуального становлення – його ціннісної спрямованості, суб'єктної природи, системної цілісності, відкритості та нелінійності.

Аксіологічний підхід фіксує принципову не-нейтральність людського становлення. Вибір цілей, способів діяльності та образу майбутнього завжди співвідноситься з цінностями, а свобода – з відповідальністю. Тому гідність, повага до іншого, справедливість, солідарність і відповідальність не є зовнішніми доповненнями до становлення, а входять у смислове поле суб'єктного вибору [96].

Суб'єктний підхід пояснює активну участь людини у власному становленні через здатність визначати цілі, здійснювати вибір, діяти, рефлексувати та відповідати за наслідки [20; 21]. Його специфічною функцією в авторській концепції є методологічне розмежування суб'єктності як якості позиції та суб'єктної спроможності як динамічної міри можливості цю позицію реально здійснювати. Водночас суб'єктність не абсолютизується: вона реалізується у відносинах і конкретних соціокультурних умовах.

Системний підхід дозволяє розглядати становлення як цілісність взаємопов'язаних компонентів, процесів, умов і рівнів [97]. Його значення полягає не в простому констатуванні «системності», а в забороні ізольованого пояснення окремих компонентів концепції. Суб'єктна спроможність, педагогічний супровід, педагогічно доступні умови, індивідуальна траєкторія, становлювальний ефект і середовище набувають змісту саме через функціональні зв'язки між ними [241].

Синергетичний підхід доповнює системну цілісність розумінням відкритості, нелінійності й самоорганізації [22; 98]. Однакові педагогічні умови не передбачають тотожних внутрішніх змін, а життєві події, суперечності, новий досвід чи зміна середовища можуть актуалізувати непередбачувані пере-

ходи. Звідси випливає важливе методологічне обмеження: між педагогічною дією і становленням людини не може передбачатися проста лінійна причинність. Педагогіка працює з умовами та можливостями, але не програмує внутрішній результат.

Третій рівень утворюють діяльнісний, компетентнісний, екосистемний і прогностичний підходи, які конкретизують загальні методологічні положення у практично-діяльнісному, ресурсному, середовищному та перспективному вимірах.

Діяльнісний підхід показує, що становлення не відбувається лише у внутрішньому просторі рефлексії. Смисли, цінності й рішення набувають реального значення через діяльність, у якій людина діє, взаємодіє, перевіряє власні уявлення, набуває нового досвіду та переосмислює способи дії [99]. Діяльність тому є одночасно формою здійснення суб'єктної позиції та джерелом нового досвіду для подальшого становлення.

Компетентнісний підхід фіксує ресурсний вимір цієї діяльності. Компетентності залишаються важливими освітніми результатами, оскільки забезпечують здатність діяти в конкретних ситуаціях [11; 100]. Проте в процесуальній перспективі вони не є кінцевим пунктом становлення. Методологічно значущим стає також те, чи здатна людина переносити, переосмислювати, оновлювати й відповідально використовувати набуті компетентності в нових контекстах. Компетентність є ресурсом суб'єктної дії, але не її повним антропологічним еквівалентом.

Екосистемний підхід розкриває становлення як процес, що відбувається у множинності взаємопов'язаних середовищ – освітніх, професійних, соціальних, культурних і цифрових [2; 74]. Його методологічна функція полягає у переході від ізольованого педагогічного впливу до аналізу конфігурацій взаємодій, ресурсів і можливостей. Водночас екосистемна перспектива дозволяє розрізнити ширший життєвий контекст і ту його частину, яка є педагогічно доступною для професійного проєктування та підтримки.

Прогностичний підхід вводить у методологічну архітектуру перспективний вимір. Йдеться не про передбачення одного майбутнього і не про підготовку людини до наперед визначеного сценарію, а про здатність працювати з невизначеністю, осмислювати альтернативи та співвідносити актуальні рішення з їх можливими довготривалими наслідками [6; 8]. Саме в цій функції він забезпечує методологічну основу відповідального проєктування майбутнього.

Трирівнева організація не означає ізоляції або жорсткої субординації підходів. Їх співвідношення є функціональним: методологічне ядро визначає базову оптику концепції; конститутивні підходи пояснюють фундаментальні властивості становлення; конкретизувальні – дозволяють розкрити його діяльнісний, ресурсний, середовищний і перспективний виміри. Отже, методологічна цілісність виникає не з кількості залучених підходів, а з того, що кожний із них відповідає на власне питання в межах єдиного предмета дослідження.

Узгоджена дія цих методологічних перспектив дозволяє уточнити характер педагогічної причинності. Педагогічна діяльність створює умови, організовує діяльність і взаємодію, забезпечує ресурси, структурує досвід і підтримує його осмислення. Проте перетворення цього досвіду на ресурс подальшого становлення відбувається через його суб'єктне опрацювання самою людиною. Саме тому між педагогічним впливом і становлювальним ефектом існує не прямий детерміністичний зв'язок, а опосередкована взаємодія.

Звідси випливає методологічне розуміння результативності. Освітній результат фіксує безпосередньо досягнуті знання, компетентності й способи діяльності; становлювальний ефект характеризує зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності, а становлювальна продуктивність – здатність суб'єктно інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних циклів становлення. Такий ефект не може бути гарантовано «вироблений» педагогом, але може бути педагогічно підтриманий через відповідну конфігурацію умов, діяльності, взаємодії та рефлексії.

Узагальнена методологічна логіка концепції має рекурсивний характер: *педагогічно доступні умови й супровід → діяльність і досвід → суб'єктне осмислення та інтеграція досвіду → можлива реконфігурація суб'єктної спроможності (становлювальний ефект – за умови фіксації зміни її профілю між циклами діяльності) → становлювальна продуктивність як використання інтегрованого досвіду в наступних циклах діяльності й становлення.*

Ця послідовність не є алгоритмом і не встановлює універсальної причинно-наслідкової схеми. Вона відображає функціональний зв'язок між педагогічно доступною сферою та внутрішньою динамікою становлення, зберігаючи принципову відкритість процесу.

Таким чином, методологічні засади педагогіки становлення людини утворюють функціонально диференційовану трирівневу систему, організовану навколо антропологічного, людиноцентричного та процесуального ядра. Її призначення полягає не в накопиченні методологічних підходів, а у створенні узгодженої системи пояснення людини, процесу її становлення, меж педагогічної дії та можливостей професійної підтримки цього процесу.

Визначена методологічна архітектура створює підстави для наступного кроку – систематизації категоріального ядра концепції та встановлення точного функціонального статусу її центральних понять.

1.11. Функціональна архітектура категоріального ядра педагогіки становлення людини

Обґрунтовані в попередніх підрозділах поняття утворюють категоріальне поле педагогіки становлення людини, однак не належать до одного логічного рівня і не виконують однакових теоретичних функцій. Тому завершальним кроком формування теоретико-методологічного ядра концепції має стати не повторне визначення її основних категорій, а встановлення їх функціонального статусу та системних взаємозв'язків.

Більшість понять, включених до авторської концепції, мають сформовані наукові традиції. Суб'єктність і автономія представлені в сучасних концепціях *agency ma self-determination* [20; 21], самоспрямованість – у теорії *self-directed learning* [12], саморегуляція – у соціально-когнітивній традиції [41; 72], самоавторство – у концепції *self-authorship* [42; 56], самотворення – в українській психологічній і психолого-педагогічній думці [57; 58], перспективна орієнтація – у концепціях *anticipation і futures literacy* [6; 8]. Відтак авторська новизна не пов'язується з проголошенням цих феноменів принципово новими. Вона полягає у встановленні їх функціонального місця, взаємозв'язків і способу інтеграції в цілісну процесуальну концепцію становлення людини.

Антропологічним центром категоріальної системи є людина як суб'єкт власного становлення. Ця позиція визначає спрямованість усієї концептуальної архітектури: категорії

мають пояснювати не конструювання наперед заданої особистості, а процес, у якому людина у взаємодії з іншими, культурою, освітою, діяльністю та середовищем може дедалі більш суб'єктно здійснювати власне становлення.

Предметно-процесуальне ядро утворюють становлення та процесуальне становлення людини. Перше визначає загальну логіку відкритої й незавершеної якісної зміни людини; друге конкретизує авторський спосіб осмислення цієї зміни як внутрішньо взаємопов'язаної, нелінійної та контекстуально зумовленої динаміки. У такому статусі процесуальне становлення виконує системоутворювальну функцію: воно задає рамку, у якій інші категорії набувають конкретного функціонального значення.

Внутрішню структурно-процесуальну логіку цієї динаміки утворюють становлення суб'єктності, самоспрямований розвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього. Ці виміри не утворюють універсальної послідовності стадій. Їх співвідношення має генетично-інтегративний характер: окремі виміри можуть актуалізуватися, посилюватися, взаємно підтримувати або повторно набувати значення залежно від досвіду людини, життєвої ситуації та характеру її взаємодії із середовищем.

Їх функціональний зв'язок можна представити як відкриту конфігурацію: *становлення суб'єктності ↔ самоспрямований розвиток ↔ саморегуляція ↔ самоавторство ↔ самотворення ↔ відпові-дальне проєктування майбутнього.*

Взаємозв'язок, а не одностороння послідовність є тут принциповим. Самоспрямованість потребує суб'єктної позиції, але досвід самостійного визначення цілей здатний поглиблювати її; саморегуляція підтримує здійснення обраного напряму, але результати діяльності можуть змінювати попередні цілі; самоавторство надає смислово-ціннісні підстави вибору, тоді як практичне самотворення перевіряє й трансформує ці підстави в життєвому досвіді; образ можливого майбутнього впливає на актуальні рішення, а новий досвід, своєю чергою, змінює уявлення людини про власне майбутнє.

Інтегральним вектором цієї процесуальної динаміки є суб'єктна спроможність. Її функціональний статус відрізняється від статусу шести зазначених вимірів. Вона не є сьомим компонентом або завершальною стадією становлення, а характеризує динамічну міру, в якій людина в конкретній ситуації

здатна реально здійснювати суб'єктну позицію – осмислювати, обирати, діяти, регулювати діяльність, відповідати за її наслідки та продовжувати власне становлення.

Суб'єктна спроможність є не кінцевою метою, яку можна остаточно досягти, а інтегральною характеристикою актуального способу суб'єктної участі людини у власному становленні. Її динаміка може бути різною в різних сферах життя, змінюватися під впливом досвіду й обставин і не передбачає незворотного лінійного руху від залежності до повної автономії.

Поняття суб'єктної спроможності має певну концептуальну спорідненість із capability approach А. Сена та М. Нуссбаум, у якому увага переноситься від формальної наявності ресурсів і прав до реальних можливостей людини здійснювати значущі способи буття й діяльності [254; 255]. Водночас у педагогіці становлення людини суб'єктна спроможність не є відповідником capability і не використовується як нормативна міра добробуту, людського розвитку чи соціальної справедливості. Вона характеризує динамічну міру того, наскільки людина в конкретній ситуації здатна реально здійснювати власну суб'єктну позицію – визначати цілі, здійснювати вибір, організовувати й регулювати діяльність, рефлексувати її перебіг і наслідки та приймати відповідальність. Тому педагогічно доступні умови й ресурси становлять простір можливостей, але їх наявність сама по собі не тотожна суб'єктній спроможності: остання виявляється у способі, в який людина розпізнає, обирає, використовує та перетворює ці можливості у власній діяльності й становленні.

Наступний функціональний рівень утворює педагогічне забезпечення становлення. До нього належать педагогічний супровід і педагогічно доступні умови. Їх необхідно категоріально відмежовувати від самого внутрішнього процесу становлення. Педагогічний супровід характеризує логіку професійної участі педагога, тоді як педагогічно доступні умови визначають ту частину освітньої та життєвої ситуації, яку педагог може проєктувати, організовувати, змінювати або опосередковувати.

Отже, педагогічна дія входить до архітектури становлення не як безпосередня причина наперед визначеної зміни людини, а як професійна організація доступних умов і підтримки, у межах яких така зміна може бути суб'єктно здійснена самою людиною.

Формою конкретного розгортання процесу виступає індивідуальна траєкторія становлення. Вона відображає унікальну конфігурацію досвіду, рішень, взаємодій, життєвих переходів, освітніх і професійних подій, через які становлення набуває біографічно конкретної форми. Її не слід ототожнювати з індивідуальною освітньою траєкторією як нормативно-організаційним маршрутом навчання: освітня траєкторія може входити до ширшої траєкторії становлення, але не вичерпує її.

Окремий функціональний статус мають рушійні сили процесуального становлення. Вони характеризують джерела актуалізації та динамічного оновлення процесу – суперечності між наявним і можливим, нові вимоги діяльності, зустріч із відмінним досвідом, проблемні й кризові ситуації, необхідність вибору, зміни середовища або переосмислення попередніх смислів. Рушійні сили не є педагогічно запрограмованими механізмами зміни: вони набувають становлювального значення через спосіб їх переживання, осмислення та включення людиною у власний досвід.

Становлювальний ефект розуміємо як зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності. Зв'язок цієї зміни з набуттям, осмисленням та інтеграцією досвіду розглядається в концепції як гіпотеза, що підлягає емпіричній перевірці, а не як складова визначення.

Становлювальна продуктивність не тотожна становлювальному ефекту: вона характеризує міру, в якій суб'єктно інтегрований досвід стає ресурсом наступних циклів цілепокладання, вибору, діяльності, саморегуляції та взаємодії. Вона може бути одним із шляхів та індикаторів становлювального ефекту, оскільки фіксує використання інтегрованого досвіду в наступних циклах діяльності. Отже, суб'єктна спроможність характеризує актуальний стан реалізації суб'єктної позиції, становлювальний ефект – зафіксовану зміну профілю цієї спроможності між циклами діяльності, а становлювальна продуктивність – використання інтегрованого досвіду в наступних циклах діяльності й становлення.

Прикметник «становлювально продуктивний» щодо діяльності, умов, підтримки чи технології вживається в похідному значенні: так позначено те, що за наявних підстав сприяє становлювальній продуктивності досвіду, тобто його суб'єктному освоєнню й використанню в наступних циклах.

Соціокультурне, освітнє, професійне та цифрове середовище виконує в категоріальній архітектурі контекстуальну фун-

кцію. Воно не є зовнішнім фоном, відокремленим від людини, оскільки надає ресурси, норми, обмеження, можливості та форми взаємодії. Водночас людина не лише адаптується до середовища, а вибірково освоює, інтерпретує й перетворює доступні їй ресурси.

Цифрове середовище та системи штучного інтелекту в цій системі не утворюють окремого «цифрового рівня становлення». Вони належать до сучасного цивілізаційного контексту, здатного змінювати способи доступу до інформації, пізнавальної діяльності, комунікації, творчості та прийняття рішень [15; 19]. Критерієм їх педагогічного осмислення стає характер впливу на суб'єктну спроможність, автономність мислення, рефлексивність, авторство й відповідальність людини.

Таким чином, категоріальне ядро педагогіки становлення людини утворює не лінійний перелік понять, а ієрархічно–мережеву функціональну архітектуру:

- антропологічний центр – людина як суб'єкт власного становлення;
- предметно-процесуальне ядро – становлення і процесуальне становлення людини;
- структурно-процесуальні виміри – становлення суб'єктності, самоспрямований розвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення, відповідальне проєктування майбутнього;
- інтегральний вектор – динаміка та можлива реконфігурація суб'єктної спроможності;
- педагогічне забезпечення – педагогічний супровід і педагогічно доступні умови;
- форма індивідуального розгортання – індивідуальна траєкторія процесуального становлення;
- джерела динаміки – рушійні сили процесуального становлення;
- становлювальний ефект – зафіксована зміна профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності;
- контекст – соціокультурне, освітнє, професійне й цифрове середовище.

Ієрархічність цієї системи визначається різним функціональним статусом категорій, а мережевість – множинністю взаємних зв'язків між ними. Жодний її компонент не функціонує ізольовано, а зміна одного елемента може змінювати конфігурацію інших. Саме тому категоріальна архітектура не задає універсальної траєкторії становлення, а створює понят-

тєву систему для пояснення його варіативної процесуальної динаміки.

Авторський концептуальний синтез полягає не у введенні набору нових термінів, а у функціональному впорядкуванні категорій різного походження в єдиній процесуальній архітектурі, де людина залишається суб'єктом власного становлення, суб'єктна спроможність характеризує інтегральну динаміку цього процесу, педагогічна діяльність локалізується у сфері доступних умов і підтримки, а набутий досвід оцінюється за можливістю перетворення на ресурс наступних циклів становлення.

Таке впорядкування завершує формування категоріального ядра авторської концепції. Наступним кроком є вже не подальше розширення її понятєвого апарату, а визначення того, як сформовані категорії та їх взаємозв'язки розгортаються на наступних теоретичних рівнях монографії – у системі закономірностей, принципів, структурно-процесуальній моделі, педагогічному супроводі, освітній екосистемі, механізмах реалізації та інтегральній архітектурі педагогіки становлення людини.

Таблиця 1.1

Термінологічний навігатор ключових понять авторської концепції

Поняття	Операційне значення	Межа / відмежування
Людина-у-становленні	Відкрита й незавершена людина як суб'єкт власного життєвого становлення.	Не нормативний тип особистості й не наперед заданий результат педагогічного формування.
Суб'єктність	Якість участі людини у визначенні смислів, цілей, виборі, діяльності та відповідальності.	Не тотожна повній незалежності від інших людей, підтримки чи середовища.
Суб'єктна спроможність	Динамічна міра реальної здатності людини здійснювати суб'єктну позицію в конкретній ситуації.	Не окрема компетентність, не сьомий компонент моделі й не лінійний показник «зрілості».
Становлювальний ефект	Зафіксована зміна профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності.	Не гарантований продукт педагогічного впливу і не синонім безпосереднього освітнього результату.

Продовження Табл. 1.1

Становлювальна продуктивність	Здатність суб'єктно інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних циклів діяльності, вибору, саморегуляції та взаємодії.	Не означає автоматичного «покращення» людини після кожної освітньої ситуації.
Становлювальна спроможність освітньої інституції	Системна здатність інституції створювати, пов'язувати й адаптивно трансформувати реально доступні умови, ресурси та зв'язки для суб'єктної діяльності й інтеграції досвіду.	Не визначається кількістю ресурсів, програм, платформ чи партнерств самих по собі.
Процесуальне авторство	Збереження за людиною авторства мети, значущих рішень, критичної оцінки, інтеграції досвіду та відповідальності навіть за умов зовнішньої чи технологічної підтримки.	Не вимагає самостійного виконання кожної операції й не зводиться до формального авторства кінцевого продукту.
Технологічне делегування	Свідоме передавання цифровій системі або ШІ окремих операцій чи функцій у структурі діяльності.	Педагогічно доцільне лише тоді, коли не усуває становлювально необхідної суб'єктної діяльності, процесуального авторства й відповідальності.
Інтегральна закономірність	Узагальнений теоретичний зв'язок, що синтезує систему закономірностей педагогіки становлення людини.	Не є ще однією рядоположною закономірністю поряд з окремими групами закономірностей.
Інтегральний педагогічний імператив	Концентрований нормативно-методологічний орієнтир педагогічної дії, що зберігає суб'єктність людини та межі професійного втручання.	Не алгоритм, не універсальний метод і не припис щодо наперед визначеного образу людини.

Джерело: авторська розробка.

Для зручності подальшого читання ключові авторські поняття доцільно звести в термінологічний навігатор, який фіксує не лише їх робоче значення, а й межі вживання. Навігатор охоплює несучі поняття концептуального ядра та функціональні авторські конструкти. Водночас словосполучення «становлювальний потенціал», «становлювальний резуль-

тат», «індивідуальна траєкторія», «суб'єктний вибір», а також позначення педагогічно доступних умов, ресурсів і зв'язків використовуються як робоча мова опису відповідних процесів і відношень, а не як додаткові самостійні категорії авторської концепції. Таблиця не вводить нових категорій і не замінює їх розгорнутого обґрунтування у відповідних розділах монографії.

1.12. Концептуальна архітектура подальшого дослідження

Проведений у Розділі 1 аналіз дозволив сформувати теоретико-методологічний фундамент педагогіки становлення людини. Рух від цивілізаційних змін і трансформації освітньої реальності до критичного аналізу результативно-нормативної логіки освіти, категоріального осмислення становлення, визначення дослідницької ніші, сутності авторської концепції, її меж, філософсько-антропологічних і методологічних засад створив підстави для переходу від обґрунтування концепції до її системного теоретичного розгортання.

На цьому етапі принципово важливо не повторювати вже встановлені визначення, а зафіксувати логіку їх подальшого функціонування. Розділ 1 відповів на питання, що становить предмет авторської концепції, яким є її розуміння людини, де проходять межі педагогічної дії та на яких методологічних засадах може досліджуватися процесуальне становлення. Наступні розділи мають відповісти на інше питання – як внутрішньо організована і педагогічно функціонує ця концепція.

Концептуальна архітектура подальшого дослідження ґрунтується на розмежуванні кількох взаємопов'язаних теоретичних рівнів. Категорії визначають основні феномени предметного поля; закономірності розкривають стійкі та суттєві взаємозв'язки між ними; принципи переводять пізнані взаємозв'язки у нормативно-методологічні орієнтири педагогічної діяльності; структурно-процесуальна модель встановлює функціональну організацію компонентів становлення; педагогічний супровід і педагогічно доступні умови конкретизують сферу професійної педагогічної участі; освітня екосистема розкриває реляційно-середовищний контекст; механізми та рівні реалізації переводять концепцію в площину педагогічного функціонування; інтегральна архітектура синтезує ці рівні в цілісну систему.

Отже, подальша логіка монографії розгортається не як послідовне додавання нових елементів, а як поглиблення одного предмета на різних рівнях його теоретичного пояснення: від категорій – до зв'язків, від зв'язків – до принципів, від принципів – до структурно-процесуальної організації, від неї – до умов і механізмів педагогічної реалізації, а відтак – до інтегрального синтезу.

У цій логіці Розділ 2 спрямовується на обґрунтування закономірностей педагогіки становлення людини. Його завданням є виявлення не окремих чинників чи бажаних характеристик становлення, а стійких і суттєвих взаємозв'язків між суб'єктною активністю людини, її діяльністю та досвідом, соціокультурними й освітніми середовищами, технологічними умовами та характером педагогічної підтримки.

Розділ 3 переводить закономірнісний рівень у систему принципів педагогіки становлення людини. Принципи мають виконувати функцію нормативно-методологічного зв'язку між теоретично пізнаною логікою становлення та організацією педагогічної діяльності, не перетворюючись при цьому на універсальні рецепти або алгоритми педагогічного впливу.

Розділ 4 інтегрує категоріальні, закономірнісні та принципові положення у структурно-процесуальну модель становлення людини. На цьому рівні концепція переходить від визначення своїх компонентів і зв'язків до пояснення їх функціональної взаємодії в динаміці становлення.

Подальше розгортання концепції зміщує акцент із загальної теоретичної архітектури до професійної педагогічної участі, середовища та реалізації. Відповідно наступні розділи конкретизують роль і трансформацію педагогічної діяльності, освітню екосистему становлення, рівні й механізми реалізації концепції та способи осмислення її результативності.

Особливе значення в цій послідовності має перехід від уявлення про середовище як сукупність зовнішніх чинників до його розуміння як динамічної конфігурації педагогічно доступних ресурсів, зв'язків і можливостей. У такій конфігурації педагогічне значення має не наявність окремого ресурсу сама по собі, а характер його включення у взаємодію людини з іншими, діяльністю, культурою та технологіями. Саме ця логіка надалі дає змогу розкрити реляційне виникнення можливостей становлення в освітній екосистемі.

Так само реалізація концепції потребує розмежування рівнів педагогічної дії. Мікро-, мезо- і макрорівні не повинні трактуватися як автономні площини: вони утворюють взаємопов'язану систему, у якій безпосередня педагогічна взаємодія, інституційні умови та ширші освітньо-соціальні рамки можуть взаємно посилювати або обмежувати можливості становлення. Це створює підстави для подальшого розмежування безпосередньої освітньої результативності та становлювальної продуктивності.

Завершальний рівень дослідження має здійснити інтегральний синтез попередніх теоретичних побудов. Його функція полягає не в повторенні закономірностей, принципів, моделей чи механізмів, а у встановленні їх системного взаємозв'язку та визначенні тієї інтегральної логіки, яка дозволяє розглядати педагогіку становлення людини як цілісну концептуальну систему.

Таким чином, загальну архітектуру монографічного дослідження можна виразити як послідовність: *теоретико–методологічний фундамент → закономірності → принципи → структурно–процесуальна організація → професійна педагогічна участь → освітня екосистема → рівні та механізми реалізації → інтегральний концептуальний синтез.*

Ця послідовність відображає логіку дослідження, але не означає лінійності самого становлення. На рівні досліджуваної реальності взаємозв'язки мають системний, контекстуально-динамічний і рекурсивний характер: зміни суб'єктної спроможності можуть змінювати характер необхідної підтримки; нові умови – відкривати або обмежувати можливості діяльності; досвід – набувати становлювального значення через його осмислення й інтеграцію; результати попереднього циклу – ставати ресурсами наступного.

Тому концептуальна архітектура монографії має подвійне призначення: забезпечити послідовність наукового пояснення і водночас не підмінити відкриту, нелінійну природу людського становлення лінійною схемою його педагогічного конструювання.

Саме в цій логіці наступний розділ переходить від сформованого теоретико-методологічного фундаменту до першого рівня внутрішнього розгортання концепції – системи закономірностей педагогіки становлення людини.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає підстави сформулювати такі висновки.

1. Цивілізаційні трансформації першої третини XXI століття змінюють не лише освітнє середовище, а й самі умови людського становлення. Прискорення соціальних і технологічних змін, нестабільність професійних і життєвих траєкторій, цифровізація та поширення систем штучного інтелекту послаблюють можливість орієнтувати освіту на підготовку людини до наперед визначеного майбутнього. За цих умов особливого педагогічного значення набуває здатність людини осмислювати досвід, здійснювати вибір, перебудовувати способи діяльності та зберігати суб'єктну позицію в ситуаціях невизначеності. Це зміщує акцент із підготовки до заданого майбутнього на підтримку здатності людини продовжувати власне становлення у відкритому майбутньому.

2. Результативно-нормативна логіка залишається необхідною для освіти, проте не вичерпує педагогічного значення освітнього досвіду. Знання, компетентності, кваліфікації та програмні результати фіксують безпосередню освітню результативність, але самі по собі не пояснюють, як набутий досвід включається в подальше життя людини, її самовизначення, діяльність і відповідальний вибір. Тому освітній результат доцільно розглядати не лише як завершення певного педагогічного циклу, а і як потенційний ресурс подальшого становлення. Це зумовлює розмежування освітнього результату, становлювального ефекту та становлювальної продуктивності: перший характеризує безпосередньо досягнуті освітні зміни, другий – зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності, третя – міру, в якій суб'єктно інтегрований досвід стає ресурсом наступних циклів діяльності й становлення.

3. Категорія «становлення» набуває в авторській концепції системотвірної функції, не претендуючи на статус нового для педагогіки поняття. Її евристичний потенціал полягає у можливості інтегрально описати відкритий, нелінійний і незавершений процес якісної зміни людини, в якому зовнішні умови та життєвий і освітній досвід набувають становлювального значення через їх осмислення, привласнення, переінтерпретацію та включення у власний спосіб дії. У такому

розумінні становлення не підміняє розвиток, формування, соціалізацію, саморозвиток, самореалізацію чи самотворення, а задає ширшу процесуальну рамку їх функціонального співвіднесення. Людина при цьому постає не об'єктом педагогічного конструювання, а суб'єктом власного становлення.

4. Дослідницька ніша педагогіки становлення людини визначається не введенням окремих нових категорій, а їх функціональною інтеграцією в цілісну теоретичну систему. Суб'єктність, суб'єктна спроможність, саморозвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення, безперервне навчання та інші концепти мають сформовані теоретичні традиції. Авторський внесок полягає у визначенні їхнього функціонального статусу та взаємозв'язків у процесуальній логіці становлення, розмежуванні внутрішнього процесу становлення і педагогічної участі в ньому, а також у концептуалізації суб'єктної спроможності як динамічної міри реальної можливості людини здійснювати суб'єктну позицію в конкретних життєвих та освітніх ситуаціях. У такий спосіб категоріальна система набуває не перелікового, а функціонально організованого характеру.

5. Принциповою межею авторської концепції є розмежування становлення людини та педагогічно доступної сфери професійної дії. Педагогічно проєктованим не може бути становлення іншої людини як наперед заданий результат; професійній педагогічній дії доступні передусім умови, взаємодії, діяльність, ресурси й способи підтримки, здатні відкривати можливості для його суб'єктного здійснення. Звідси педагогічний супровід розглядається не як окрема технологія і не як відмова педагога від активної позиції, а як наскрізна логіка професійної діяльності, що поєднує педагогічну відповідальність із визнанням невідчужуваного авторства людини щодо власного становлення. Така логіка набуває особливого значення в цифровому середовищі та у взаємодії із системами штучного інтелекту, де технологічне делегування не повинно перетворюватися на делегування смислового вибору, авторства рішення та відповідальності.

6. Сформоване в Розділі 1 теоретико-методологічне ядро визначає логіку подальшого розгортання концепції педагогіки становлення людини. Її антропологічним центром є людина як суб'єкт власного становлення; процесуальним ядром – відкрите й нелінійне становлення; інтегральним динамічним

виявом – суб'єктна спроможність; сферою професійної педагогічної участі – педагогічно доступні умови та педагогічний супровід; характеристикою зафіксованої зміни профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності – становлювальний ефект; характеристикою використання суб'єктно інтегрованого досвіду в наступних циклах діяльності й становлення – становлювальна продуктивність. Методологічно ця система ґрунтується на функціонально диференційованому поєднанні підходів, які дозволяють розглядати становлення одночасно в антропологічному, ціннісному, суб'єктному, системному, процесуальному, діяльнісному, екосистемному та прогностичному вимірах.

Таким чином, Розділ 1 формує теоретико-методологічний фундамент подальшого дослідження. Його наступним кроком має стати виявлення не нових характеристик людини чи чергових нормативних вимог до освіти, а закономірних зв'язків, через які процесуальне становлення людини набуває педагогічно значущого змісту. Саме це визначає логіку переходу до обґрунтування системи закономірностей педагогіки становлення людини в Розділі 2.

РОЗДІЛ 2.
ЗАКОНОМІРНОСТІ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Людське Я – не щось раз і назавжди готове,
а те, що безперервно формується через вибір дії».
Джон Дьюї, «Демократія і освіта»

2.1. Закономірність як категорія педагогіки становлення людини

Перехід від теоретико-методологічних засад педагогіки становлення людини до розкриття внутрішньої логіки процесуального становлення потребує виявлення стійких взаємозв'язків, що характеризують його виникнення, розгортання та можливості педагогічної підтримки. Якщо понятєво-категоріальний апарат окреслює основні феномени предметного поля концепції, то категорія закономірності дає змогу перейти від їх опису до пояснення: встановити, яким чином вони взаємопов'язані, за яких умов ці взаємозв'язки виявляються та як зміни одних компонентів процесу становлення співвідносяться зі змінами інших.

У педагогічній науці закономірності традиційно розглядаються як об'єктивні, суттєві, стійкі й повторювані зв'язки між явищами та процесами, що визначають характер і спрямованість їх розвитку [101; 102; 103]. Водночас специфіка педагогічної реальності не дає підстав трактувати такі зв'язки за аналогією з жорстко детермінованими залежностями природничих наук. Педагогічний процес здійснюється за участю людини як активного суб'єкта, а його перебіг залежить від взаємодії особистісних, діяльнісних, соціокультурних, середовищних і педагогічних чинників. Тому конкретні прояви педагогічних закономірностей є варіативними, а можливість однозначного прогнозування індивідуального результату – принципово обмеженою [101; 102].

Для педагогіки становлення людини це положення має методологічне значення. Процесуальне становлення, як обґрунтовано в першому розділі, є відкритим, нелінійним і неза-

вершеним. Воно не може бути зведене до універсальної послідовності стадій або трактуватися як прямий результат педагогічного впливу. Людина інтерпретує набутий досвід, здійснює вибір, приймає або відхиляє зовнішні впливи, переосмислює цілі й цінності, змінює способи діяльності та по-різному використовує доступні можливості становлення. Відповідно, закономірнісний аналіз має стосуватися не «виробництва» наперед визначених якостей, а стійких взаємозв'язків між суб'єктною активністю людини, її діяльністю, взаємодією та досвідом, педагогічно доступними умовами й характером педагогічної підтримки.

У цьому контексті необхідно розмежувати поняття тенденції, закономірності, принципу та педагогічно доступної умови. Тенденція відображає відносно стійкий напрям змін в освітній або соціальній реальності, тоді як закономірність характеризує суттєвий, стійкий і повторюваний взаємозв'язок між явищами та процесами [101; 102; 103]. Поширення цифрових технологій, персоналізація навчання, зростання значення освіти впродовж життя або розширення мережевих форм взаємодії можуть бути зафіксовані як тенденції, проте сам факт їх поширення ще не перетворює їх на педагогічні закономірності. Для цього необхідно виявити взаємозв'язок між педагогічно значущими компонентами процесу становлення, який пояснює не лише напрям змін, а й внутрішню логіку їх виникнення та розгортання.

Не тотожними є також закономірність і педагогічний принцип. У педагогічній теорії вони методологічно пов'язані, але виконують різні функції: закономірність відображає суттєві й стійкі зв'язки педагогічної реальності, тоді як принцип трансформує їх пізнання в нормативний орієнтир організації педагогічної діяльності [101; 103]. Закономірність відповідає передусім на питання, який взаємозв'язок існує, принцип – як доцільно діяти з огляду на його існування. Саме тому в логіці авторської концепції система закономірностей передує системі принципів педагогіки становлення людини.

Окремого уточнення потребує співвідношення закономірності та педагогічно доступних умов. У загальнопедагогічному контексті педагогічні умови характеризують сукупність спеціально створюваних або враховуваних обставин, можливостей, ресурсів і способів організації діяльності та взаємодії, які сприяють досягненню педагогічних цілей [101; 103; 104]. У

педагогіці становлення людини це поняття конкретизується через категорію педагогічно доступних умов – тих компонентів освітнього й соціокультурного середовища, діяльності та взаємодії, що перебувають у межах реальної педагогічної організації, підтримки або опосередкованого впливу.

Закономірність характеризує не сам факт наявності таких умов, а стійку логіку їх взаємозв'язку із суб'єктною активністю людини, її діяльністю, досвідом і процесуальними змінами. Наприклад, створення реальних можливостей для самостійного вибору є педагогічно доступною умовою. Натомість взаємозв'язок між набуттям досвіду вибору, осмисленням його наслідків, прийняттям відповідальності та зміною суб'єктної спроможності людини належить уже до закономірнісного рівня аналізу. Отже, педагогічно доступна умова окреслює простір педагогічно можливого, а закономірність пояснює стійку логіку взаємозв'язків, що виявляються в цьому просторі.

Предметом такого аналізу можуть бути взаємозв'язки між досвідом самостійного цілепокладання і змінами здатності до саморегуляції; між включенням знання в діяльність, його рефлексивним осмисленням та інтеграцією в особистий досвід; між змінами суб'єктної спроможності людини і характером необхідної їй педагогічної підтримки. У кожному випадку педагогічна дія не гарантує певної індивідуальної зміни, проте може створювати умови, за яких виникають зміни способів осмислення, вибору, діяльності, саморегуляції чи суб'єктної участі людини. Зафіксована зміна профілю її суб'єктної спроможності між циклами діяльності характеризує становлювальний ефект, тоді як використання суб'єктно інтегрованого досвіду в наступних циклах становлення – становлювальну продуктивність.

Таке трактування дозволяє уникнути надмірної категоричності в інтерпретації причинно-наслідкових зв'язків педагогічної реальності. У відкритих педагогічних системах взаємозв'язки не завжди зводяться до односпрямованої залежності типу «А спричиняє Б». Вони можуть бути взаємозумовленими, контекстуально-динамічними й рекурсивними. Зокрема, розвиток суб'єктності не означає лінійного й незворотного зменшення потреби у зовнішній підтримці: нова, складніша або невизначена ситуація може знову актуалізувати потребу в інтенсивнішому педагогічному супроводі. Закономірним у

такому разі є не односпрямований рух від зовнішньої регуляції до повної саморегуляції, а динамічне узгодження характеру педагогічної підтримки з актуальною суб'єктною спроможніс-тю людини та складністю ситуації її становлення.

Процесуальна природа становлення зумовлює і рекурсивність окремих закономірнісних зв'язків. Результати попередньої діяльності можуть включатися в новий досвід, ставати предметом рефлексії, переоцінювання цілей і зміни способів дії. Осмислений та суб'єктно інтегрований досвід, змінюючи способи мислення, вибору, діяльності або саморегуляції, перетворюється на ресурс наступного циклу становлення. Відтак попередній результат не завершує процес, а за певних умов входить у структуру його подальшого розгортання.

З огляду на викладене та спираючись на методологічне розуміння педагогічних закономірностей як суттєвих, стійких і повторюваних зв'язків педагогічної реальності [101; 102; 103], у межах авторської концепції пропонується таке визначення:

закономірність педагогіки становлення людини – це стійкий, суттєвий і повторюваний взаємозв'язок між суб'єктною активністю людини, її діяльністю, взаємодією й досвідом, педагогічно доступними умовами та середовищами становлення і характером педагогічної підтримки, який характеризує спрямованість і динаміку її процесуального становлення, можливості виникнення становлювальних ефектів та допускає варіативність індивідуальних траєкторій.

У цьому визначенні закладено кілька принципових положень. Центральним предметом закономірнісного аналізу є процесуальне становлення людини, а не трансформація освітньої системи сама по собі. Педагогічно доступні умови, середовища й підтримка не детермінують результат, а утворюють простір можливостей, у якому процесуальні зміни виникають через діяльність, взаємодію, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду [103; 40]. Людина входить у структуру цього взаємозв'язку як суб'єкт власного становлення, здатний здійснювати вибір, переосмислювати досвід, змінювати способи діяльності та коригувати спрямованість власного руху. Водночас стійкість закономірності не усуває варіативності індивідуальних траєкторій, а попередньо досягнуті результати й становлювальні ефекти можуть ставати ресурсами наступних циклів становлення.

Для теоретичного обґрунтування та включення певного взаємозв'язку до авторської системи закономірностей педагогіки становлення людини, з урахуванням загальнометодологічних характеристик педагогічних закономірностей [101; 102; 103], доцільно застосовувати сукупність взаємопов'язаних критеріїв: суттєвість – зв'язок охоплює принципові компоненти процесуального становлення; стійкість – зберігає значущість у різних педагогічних і життєвих контекстах; повторюваність – виявляється у множинності ситуацій без вимоги тотожності індивідуальних результатів; пояснювальна здатність – розкриває внутрішню логіку взаємозв'язку, а не лише констатує напрям змін; педагогічна релевантність – стосується суб'єктної діяльності, взаємодії, досвіду, педагогічно доступних умов, середовищ або підтримки; недетерміністичність – враховує активність людини, множинність впливів і відкритість її траєкторії; процесуальність – характеризує взаємозв'язок у динаміці становлення; рекурсивність – допускає включення попередніх результатів і становлювальних ефектів у наступні цикли діяльності, досвіду та становлення.

Отже, закономірнісний рівень у концепції педагогіки становлення людини виконує зв'язувальну функцію: категорії окреслюють те, що становить її предметне поле; закономірності пояснюють, як взаємодіють і змінюються його компоненти; принципи переводять пізнані взаємозв'язки у нормативні орієнтири педагогічної діяльності.

Таке розуміння закономірності створює методологічну основу для побудови їх цілісної системи. Окремі закономірні зв'язки можуть бути диференційовані відповідно до переважної функції у процесуальному становленні людини, не втрачаючи при цьому системного взаємозв'язку. Це відкриває можливість перейти до побудови авторської матриці закономірностей та визначення її антропологічного, соціокультурного, освітньо-середовищного, технологічного й педагогічного вимірів.

2.2. Система та матриця закономірностей педагогіки становлення людини

Визначення закономірності як стійкого, суттєвого й повторюваного взаємозв'язку, що виявляється у процесуальному становленні людини, створює підстави для переходу від аналізу окремих зв'язків до їх систематизації. Така системати-

зація має враховувати багатовимірність становлення і водночас не перетворювати сукупність закономірностей на механічний перелік різнорідних залежностей.

Критерієм структурування авторської системи визначено переважну функцію відповідного взаємозв'язку в процесуальному становленні людини. За цим критерієм виокремлено п'ять взаємопов'язаних вимірів закономірностей: антропологічний, соціокультурний, освітньо-середовищний, технологічний і педагогічний. Цей поділ є аналітичним: кожний вимір розкриває окрему сторону становлення людини, але всі вони взаємопов'язані. Системна взаємодія закономірностей узагальнюється на рівні інтегральної закономірності процесуального становлення людини.

На цій основі сформовано авторську матрицю закономірностей педагогіки становлення людини (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Матриця закономірностей педагогіки становлення людини

Вимір	Закономірності	Функціональний зміст
Антропологічний	1. Закономірність суб'єктизації процесуального становлення людини. 2. Закономірність самотворення у процесуальному становленні людини. 3. Закономірність інтегративної цілісності процесуального становлення людини.	Розкриває внутрішню логіку становлення людини як суб'єкта власного становлення, здатного до самовизначення, самотворення, рефлексивного освоєння досвіду та інтеграції смислів, цінностей і діяльності; характеризує взаємозв'язок цих процесів зі змінами суб'єктної спроможності людини.
Соціокультурний	4. Закономірність соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини. 5. Закономірність взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії. 6. Закономірність взаємності індивідуального і соціального становлення.	Розкриває взаємозв'язок становлення людини із соціокультурним середовищем: воно створює ресурси, можливості й обмеження становлення, тоді як суб'єктна діяльність людини забезпечує активне освоєння, переосмислення та перетворення соціокультурного простору.

Продовження табл. 2.1

Освітньо-середовищний	7. Закономірність безперервності процесуального становлення людини. 8. Закономірність середовищної розподіленості процесуального становлення людини. 9. Закономірність індивідуалізації траєкторії процесуального становлення людини.	Розкриває часову відкритість становлення, розподіленість його ресурсів між освітніми, професійними, соціальними, культурними й цифровими середовищами та індивідуалізацію траєкторії через суб'єктне освоєння, відбір та інтеграцію цих ресурсів.
Технологічний	10. Закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності. 11. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі. 12. Закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту.	Розкриває взаємозв'язки між способами використання цифрових та інтелектуальних технологій, змінами пізнавальної й освітньої діяльності та процесуальним становленням; визначає збереження й розширення суб'єктної ролі людини критерієм педагогічної доцільності технологічної підтримки.
Педагогічний	13. Закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини. 14. Закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини. 15. Закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини.	Розкриває взаємозв'язки між суб'єктною спроможністю людини та характером педагогічної діяльності, взаємодії й підтримки, а також між навчанням, діяльністю, рефлексивним освоєнням досвіду та виникненням становлювальних ефектів.

Продовження табл. 2.1

Інтегральний рівень	Інтегральна закономірність процесуального становлення людини.	Узагальнює системний і рекурсивний взаємозв'язок закономірностей: педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодія й середовища створюють можливості для набуття та суб'єктної інтеграції досвіду; зміни суб'єктної спроможності людини можуть набувати характеру становлювального ефекту, а суб'єктно інтегрований досвід – ставати ресурсом наступних циклів становлення; водночас динаміка суб'єктної спроможності впливає на характер необхідної педагогічної підтримки.

Джерело: авторська розробка.

Матриця виконує кілька взаємопов'язаних функцій. Її класифікаційна функція полягає у впорядкуванні закономірностей відповідно до їх переважного функціонального місця у становленні людини; пояснювальна – у розкритті стійких взаємозв'язків між суб'єктною активністю, діяльністю, досвідом, середовищами, технологіями та педагогічною підтримкою; інтегративна – у поєднанні окремих закономірностей у цілісну систему; методологічна – у визначенні закономірнісного рівня як основи для подальшого обґрунтування принципів, педагогічно доступних умов, моделей і механізмів педагогічної підтримки становлення людини.

Виокремлені виміри не утворюють жорсткої ієрархії. Антропологічний вимір має системоутворювальне значення, оскільки безпосередньо стосується центрального предмета концепції – процесуального становлення людини, однак закономірності інших вимірів не є його похідними. Соціокультурне середовище створює можливості й обмеження становлення; освітні середовища розширюють або звужують ресурси індивідуальної траєкторії; цифрові технології змінюють способи пізнавальної та освітньої діяльності; характер педагогічної взаємодії може підтримувати або обмежувати суб'єктну участь

людини. Водночас зміни її суб'єктної спроможності впливають на способи освоєння цих ресурсів і на характер необхідної педагогічної підтримки.

Тому систему закономірностей доцільно розглядати як мережеву, а не ієрархічну конструкцію. Зміни, що виникають у межах одного закономірного взаємозв'язку, можуть актуалізувати інші: розширення суб'єктної спроможності збільшує можливості самостійного вибудовування індивідуальної траєкторії; її реалізація передбачає освоєння ресурсів різних середовищ; діяльність у цих середовищах створює новий досвід; його осмислення та інтеграція можуть змінювати способи мислення, саморегуляції й подальшої діяльності. Отже, взаємодія закономірностей набуває рекурсивного характеру.

Матрицю закономірностей водночас необхідно відмежовувати від структурно-процесуальної моделі становлення людини. Матриця систематизує й пояснює стійкі педагогічно значущі взаємозв'язки відповідно до їх функціонального місця в різних вимірах становлення. Структурно-процесуальна модель натомість репрезентує внутрішню організацію самого процесу становлення через взаємозв'язок становлення суб'єктності, самоспрямованого розвитку, саморегуляції, самоавторства, самотворення та відповідального проєктування майбутнього. Отже, ці конструкції взаємопов'язані, але функціонально не тотожні: перша має передусім пояснювально-систематизувальне призначення, друга – структурно-процесуальне.

Особливе місце в системі посідає інтегральна закономірність процесуального становлення людини. Вона не є шістнадцятою закономірністю, механічно доданою до п'ятнадцяти закономірностей п'яти функціональних вимірів, а відображає системний ефект їх взаємодії. На цьому рівні становлення постає як взаємозумовлений і рекурсивний зв'язок суб'єктної активності людини, діяльності, взаємодії, досвіду, педагогічно доступних умов, середовищ та характеру педагогічної підтримки.

Його концептуальну логіку можна представити так:

педагогічно доступні умови та середовища ↔ діяльність і взаємодія ↔ набуття, осмислення та суб'єктна інтеграція досвіду ↔ зміна суб'єктної спроможності (становлювальний ефект – за умови фіксації зміни її профілю між циклами діяльності) ↔ нова конфігурація діяльності, взаємодії та педагогічної підтримки.

Ця конструкція не є алгоритмом і не передбачає обов'язкової лінійної послідовності. Взаємозв'язок її компонентів допускає зворотні впливи, повторну актуалізацію попередніх компонентів, контекстуальну варіативність та індивідуальні конфігурації процесу становлення.

Таким чином, авторська матриця репрезентує закономірнісний рівень концепції педагогіки становлення людини. Вона переводить понятєво-категоріальний фундамент концепції у систему пояснювальних взаємозв'язків і створює основу для послідовного аналізу антропологічних, соціокультурних, освітньо-середовищних, технологічних та педагогічних закономірностей процесуального становлення людини.

2.3. Антропологічні закономірності педагогіки становлення людини

Антропологічний вимір посідає системоутворювальне місце в матриці закономірностей педагогіки становлення людини, оскільки безпосередньо стосується центрального предмета концепції – людини як суб'єкта власного становлення. Йдеться не про сукупність її наперед заданих характеристик і не про нормативний образ особистості, якого має досягти педагогічний процес, а про стійкі взаємозв'язки, що розкривають внутрішню динаміку становлення: набуття людиною здатності суб'єктно діяти, брати участь у творенні власної життєвої траєкторії та інтегрувати різні виміри набутого досвіду.

У межах авторської концепції цей вимір репрезентують три взаємопов'язані закономірності: суб'єктизації процесуального становлення людини, самотворення у процесуальному становленні та інтегративної цілісності процесуального становлення. Їх виокремлення має аналітичний, а не стадіальний характер. Суб'єктизація характеризує динаміку спроможності людини бути дієвим суб'єктом власного становлення; самотворення – її участь у спрямованій зміні себе через вибір, діяльність, рефлексію та освоєння досвіду; інтегративна цілісність – взаємне узгодження когнітивних, ціннісно-смислових, діяльнісних, емоційно-вольових і соціальних змін у цілісному процесі становлення.

Ці закономірності не утворюють лінійної послідовності *«суб'єктизація → самотворення → цілісність»*. Зміна суб'єк-

тної спроможності розширює можливості самотворення, досвід самотворення може поглиблювати суб'єктність, а інтеграція набутого досвіду змінює підстави подальших виборів і дій. Тому антропологічний вимір має рекурсивну структуру: його компоненти взаємно актуалізуються й набувають конкретної конфігурації залежно від життєвої ситуації, попереднього досвіду та характеру діяльності людини.

Отже, антропологічні закономірності пояснюють не те, якою людина повинна стати внаслідок педагогічного впливу, а те, як вона набуває і реалізує здатність самостійно спрямовувати власне становлення, змінювати себе через діяльність та інтегрувати набутий досвід у подальше життя.

2.3.1. Закономірність суб'єктизації процесуального становлення людини

Першою в системі антропологічних закономірностей є закономірність суб'єктизації процесуального становлення людини. Її сутність полягає у стійкому взаємозв'язку між динамікою суб'єктної спроможності людини та можливостями її подальшого становлення: розширення здатності усвідомлено визначати цілі, здійснювати вибір, організовувати й регулювати власну діяльність, осмислювати досвід і відповідати за прийняті рішення розширює можливості людини самостійно спрямовувати й продовжувати власне становлення.

Суб'єктизація не означає одноразового переходу людини зі стану «об'єкта» до завершеного стану «суб'єкта». Суб'єктність має процесуальний і контекстуальний характер: вона розгортається в діяльності та взаємодії й по–різному виявляється в нових ситуаціях. Надмірна зовнішня регуляція може її звужувати, тоді як реальний вибір, відповідальність і самостійне визначення способу дії створюють можливості для її актуалізації [40; 105; 106]. Тому для педагогіки становлення людини принциповим є не фіксований рівень «сформованої суб'єктності», а динаміка суб'єктної спроможності – здатності реально здійснювати суб'єктну позицію в конкретних освітніх, професійних і життєвих ситуаціях.

Теоретичне підґрунтя такого трактування становлять концепції агентності, автономії та самоспрямованості, у яких людина постає активним учасником власної діяльності й розвитку [7; 105; 106]. Агентність акцентує здатність ініціювати

дію, здійснювати вибір і впливати на її перебіг; автономія – здатність діяти на основі усвідомлених цінностей і цілей. Для процесуального становлення важливе їх поєднання: суб'єктна позиція передбачає і спроможність діяти, і здатність усвідомлювати підстави вибору, оцінювати його наслідки та приймати відповідальність.

Цей підхід кореспондує із сучасним міжнародним освітнім дискурсом. У OECD Learning Compass 2030 student agency пов'язується зі здатністю здобувача освіти визначати цілі, цілеспрямовано й відповідально діяти, рефлексувати та впливати на власне навчання і майбутнє [7]. У концептуальних документах UNESCO людина також постає активним учасником творення спільного майбутнього [108]. Ці підходи не доводять сформульовану авторську закономірність безпосередньо, але підтверджують теоретичну значущість переходу від розуміння людини як адресата освітнього впливу до визнання її активним суб'єктом власної діяльності й становлення.

Показовими є результати польського дослідження Just-Start2 «*Studiując w świecie niepewnego jutra: perspektywy, sprawczość, wizje przyszłości*». Сегментація студентів за сприйняттям нестабільності середовища та вірою у власний вплив виявила різні способи суб'єктного ставлення до невизначеності – від високого відчуття власної спроможності діяти до вираженої пасивності [118]. Для нашого аналізу важливо інше: сприйняття світу як нестабільного не означало автоматичної втрати відчуття власної дієздатності. Суб'єктна спроможність виявлялася через конкретні форми вибору, громадянської участі та відповідальної діяльності [118].

Ці дані не можуть розглядатися як емпіричне доведення закономірності суб'єктизації, проте вони узгоджуються з положенням про відносну автономність суб'єктної спроможності від суб'єктивної оцінки стабільності зовнішнього середовища. Для педагогіки становлення людини це має принципове значення: суб'єктизація полягає не у створенні для людини стану зовнішньої визначеності, а в розширенні її здатності окреслювати простір власного впливу, здійснювати вибір і відповідально діяти також за умов невизначеності.

Суб'єктизацію водночас не можна трактувати як першу завершену стадію, після якої послідовно виникають інші компоненти процесуального становлення. Без суб'єктної участі самоспрямований розвиток може залишатися зовнішньо ініці-

йованим, саморегуляція – зводитися до ефективного виконання чужих цілей, самоавторство – до відтворення готових систем смислів, а самотворення – до пристосування до зовнішніх моделей. Проте діє і зворотний зв'язок: досвід саморегуляції, самоавторства та самотворення може поглиблювати саму суб'єктність. Отже, йдеться про взаємозв'язок, у якому розвиток суб'єктності створює передумови для самостійної діяльності людини, а набутий досвід, своєю чергою, сприяє подальшому розвитку її суб'єктності.

Так само суб'єктність не означає незалежності людини від соціального та педагогічного середовища. Становлення відбувається у взаємодії з іншими людьми, культурою, соціальними нормами, освітніми інституціями та життєвими обставинами [105; 106; 107; 108]. Суб'єктизація змінює не сам факт зовнішніх впливів, а спосіб ставлення людини до них: вона набуває більшої спроможності критично їх осмислювати, співвідносити з власними цінностями, приймати або відхиляти певні орієнтири, інтегрувати набутий досвід і відповідально визначати власну позицію.

Педагогічний вимір цієї закономірності виявляється у взаємозв'язку між характером педагогічно доступних умов і можливостями актуалізації та розвитку суб'єктної спроможності. Реальний вибір, самостійне цілепокладання, прийняття рішень, діяльність, рефлексія й відповідальність створюють простір для набуття досвіду суб'єктного здійснення власної діяльності [40; 52; 111; 113]. Натомість тривале домінування директивного контролю, репродуктивної діяльності, формального вибору та зовнішнього визначення цілей звужує можливості набуття такого досвіду.

Цей взаємозв'язок не є детерміністичним. Педагогічно доступні умови не «виробляють» суб'єктність: вони створюють можливості для діяльності й набуття досвіду, який лише через осмислення, вибір і суб'єктну інтеграцію може стати ресурсом зміни суб'єктної спроможності. Відповідно, педагогічна підтримка не повинна розумітися і як механічне, незворотне зменшення участі педагога в міру дорослішання або накопичення досвіду людиною.

Характер підтримки має динамічно співвідноситися з актуальною суб'єктною спроможністю людини, складністю діяльності та конкретною ситуацією становлення. Розширення здатності до самостійного цілепокладання, організації й регу-

ляції діяльності дозволяє збільшувати простір самостійності. Проте нова, складна, ризикована або кризова ситуація може знову актуалізувати потребу в інтенсивнішій підтримці. Закономірним є тому не односпрямований рух від зовнішньої до внутрішньої регуляції, а їх контекстуально-динамічне співвідношення.

Набутий у таких ситуаціях досвід вибору, відповідальності, самостійної діяльності та рефлексії за умови його осмислення й суб'єктної інтеграції може набувати становлювального значення: змінювати способи, якими людина надалі визначає цілі, приймає рішення, організовує діяльність і ставиться до власної відповідальності. Саме в цьому полягає можливість переходу від окремого освітнього чи життєвого досвіду до зміни суб'єктної спроможності.

Отже, закономірність суб'єктизації процесуального становлення людини відображає стійкий взаємозв'язок між розвитком суб'єктної спроможності та розширенням можливостей людини самостійно спрямовувати власне становлення. Що більшою є її здатність визначати цілі, здійснювати вибір, регулювати діяльність, осмислювати досвід і відповідати за власні рішення, то ширшими стають можливості усвідомлено впливати на подальший життєвий шлях. Педагогічна підтримка сприяє цьому процесу, коли створює реальні можливості для самостійної діяльності, набуття й осмислення досвіду та відповідає актуальній суб'єктній спроможності людини.

У такому розумінні суб'єктизація має системоутворювальне, але не стадіально-первинне значення. Вона розширює можливості самоспрямованості, саморегуляції, самоавторства й самотворення, тоді як досвід реалізації цих процесів може, своєю чергою, поглиблювати суб'єктну спроможність. Саме цей взаємний рух відкриває можливість наступних циклів процесуального становлення людини.

2.3.2. Закономірність самотворення у процесуальному становленні людини

Якщо закономірність суб'єктизації розкриває взаємозв'язок між динамікою суб'єктної спроможності та можливістю людини самостійно спрямовувати власне становлення, то закономірність самотворення характеризує наступний функціональний аспект цього процесу – здатність людини діяльнісно

втілювати внутрішньо прийняті смисли, цінності й життєві орієнтири та через це змінювати способи власного буття і дії.

Самотворення в такому розумінні не тотожне адаптації, самореалізації або проєктуванню майбутнього. Адаптація передбачає пристосування до змінних умов; самореалізація – актуалізацію здібностей і потенціалу; проєктування майбутнього – визначення можливих напрямів подальшого руху. Функціональна специфіка самотворення полягає в іншому: внутрішньо авторизовані смисли, цінності та цілі набувають діяльнісного втілення, а результатом діяльності стає не лише зміна зовнішньої ситуації чи досягнення певного результату, а й зміна самої людини [40; 54; 105].

Самотворення не є одноразовим актом «створення себе» і не завершується досягненням певного нормативного образу особистості. Новий досвід, зміна життєвих обставин, професійні виклики, соціальна взаємодія, кризові ситуації та переосмислення цінностей можуть змінювати способи, якими людина розуміє себе, визначає власні орієнтири й діє відповідно до них [40; 54; 105; 115]. Тому самотворення має циклічну процесуальну логіку: осмислення → вибір → діяльність → рефлексія → переосмислення, причому результати попереднього циклу можуть ставати ресурсом наступного.

Теоретичними передумовами такого трактування є концепції, що акцентують активну участь людини у власному розвитку, самовизначенні, конструюванні смислів і перетворенні досвіду [12; 54; 105; 106]. Самоспрямоване навчання [12], трансформаційне осмислення досвіду [54], самоавторство [105], агентність [106] і гуманістичне розуміння становлення особистості [40; 115] фіксують різні аспекти цієї активності. У межах авторської концепції вони не ототожнюються із самотворенням, а утворюють теоретичне підґрунтя для його закономірнісного осмислення.

Визначальним для самотворення є перехід від усвідомлення власних цінностей і цілей до їх втілення в діяльності. Людина може усвідомлювати власні цінності, формулювати життєві цілі та конструювати образ бажаного майбутнього, однак самі по собі ці процеси ще не означають самотворення. Воно виникає там, де внутрішньо прийняті орієнтири набувають практичного втілення у виборі, діяльності, відносинах, професійних рішеннях і життєвих практиках, а набутий досвід стає підставою для подальшого переосмислення й зміни самої людини.

Водночас самотворення не означає довільного самоконструювання поза культурою, соціальними відносинами та моральною відповідальністю. Людина здійснює себе у взаємодії з іншими, а її вибір і діяльність мають наслідки, що виходять за межі індивідуальної траєкторії [105; 106; 107; 108]. Тому свобода самотворення в педагогіці становлення людини принципово пов'язана з відповідальністю: здатність визначати власний спосіб буття не усуває необхідності співвідносити його з іншими людьми, соціокультурним контекстом і наслідками власних рішень.

Педагогічний вимір закономірності визначається межами професійної участі в цьому процесі. Самотворення не може бути сформоване прямим зовнішнім впливом відповідно до наперед установленого зразка, оскільки в такому разі зовнішньо задана модель підміняє внутрішнє авторство людини. Педагогічно доступними є натомість умови, що розширюють можливості вибору, самостійної діяльності, творчості, проєктування, рефлексії, інтерпретації досвіду та відповідального прийняття рішень [40; 52; 111; 113].

Освітня діяльність набуває становлювального потенціалу тоді, коли людина не обмежується відтворенням готового змісту, а отримує можливість ставити власні запитання, здійснювати вибір, створювати результати діяльності, розв'язувати реальні проблеми, рефлексувати над досвідом і співвідносити прийняті рішення з власними цінностями та їх наслідками [54; 111; 113; 116]. Проте й за таких умов самотворення не є гарантованим педагогічним результатом: перетворення досвіду на спосіб зміни себе здійснюється самою людиною.

Не будь-яка активність, творчість або результативність тому може бути інтерпретована як самотворення. Людина здатна демонструвати високий рівень ініціативності, залишаючись у межах зовнішньо заданих цілей і критеріїв успіху. Самотворення набуває методологічного значення для авторської концепції лише тоді, коли діяльність поєднується з особистісним смислом, внутрішнім авторством, рефлексією та відповідальністю, а її результат включає якісну зміну способів, якими людина розуміє себе, здійснює вибір і будує подальшу діяльність.

Отже, закономірність самотворення у процесуальному становленні людини відображає стійкий взаємозв'язок між усвідомленням людиною власних цінностей і цілей, їх

втіленням у діяльності та зміною самої людини. Діяльність, що ґрунтується на особистісному виборі, осмисленні досвіду й відповідальності, дає змогу не лише реалізовувати наявні можливості, а й змінювати способи мислення, поведінки та подальшої діяльності. Завдання педагогічної підтримки полягає не у визначенні того, якою має стати людина, а у створенні умов для самостійного вибору, творчості, діяльності та рефлексії.

2.3.3. Закономірність інтегративної цілісності процесуального становлення людини

Третьою закономірністю антропологічного виміру є закономірність інтегративної цілісності процесуального становлення людини. Вона характеризує стійкий взаємозв'язок між здатністю людини інтегрувати різні виміри набутого досвіду та можливістю осмислено продовжувати власне становлення. Знання, цінності, смисли, емоційні переживання, соціальний досвід, діяльність і рефлексія набувають становлювального значення не як ізольована сукупність, а тією мірою, якою включаються у внутрішньо пов'язану систему ставлень, виборів і способів дії людини.

Цілісність у такому розумінні не означає досягнення завершеного гармонійного стану або однакового розвитку всіх сфер особистості. Процесуальне становлення залишається відкритим, динамічним і внутрішньо суперечливим; новий досвід може вступати в суперечність із попередніми переконаннями, змінювати систему цінностей, життєві орієнтири та способи діяльності [40; 54; 105; 115]. Тому методологічно значущою є не статична «гармонійність», а здатність людини осмислювати, співвідносити та інтегрувати різнорідний досвід, зберігаючи відкритість до подальшої зміни.

Цим інтегративна цілісність принципово відрізняється від простого накопичення освітніх результатів. Людина може володіти значним обсягом знань, компетентностей і соціального досвіду, які залишаються фрагментарними й мало пов'язаними з її ціннісними орієнтирами, способами прийняття рішень та реальною діяльністю. Для процесуального становлення визначальним є не лише те, що людина набула, а те, як набутий досвід включається в організацію її подальшого життя і діяльності.

У цьому сенсі інтегративна цілісність пов'язує основні процеси становлення – суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляцію, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього. Вона не є ще одним окремим компонентом поряд із ними. Її функція полягає у взаємному узгодженні змін, що виникають у різних вимірах становлення, та їх включенні у більш цілісну суб'єктну організацію досвіду. Отже, інтегративна цілісність характеризує не завершений стан особистості, а взаємозв'язок змін, що відбуваються в процесі її становлення.

Теоретичні передумови такого трактування простежуються в сучасних освітніх концепціях, які не зводять результати освіти до когнітивних показників. OECD Learning Compass 2030 розглядає освітній розвиток у взаємозв'язку знань, умінь, ставлень і цінностей [7], а документи UNESCO акцентують цілісний розвиток людини, співпрацю, відповідальність і участь у творенні спільного майбутнього [108; 2]. Для авторської концепції принциповим є не розширення переліку бажаних результатів, а їх суб'єктна інтеграція – включення набутого у способи осмислення, вибору, діяльності та подальшого становлення людини.

Особливого значення цей взаємозв'язок набуває в біографічному вимірі. Досвід людини формується не лише у формальній освіті, а й у професійній діяльності, соціальних і міжособистісних відносинах, культурних практиках, життєвих переходах, успіхах, труднощах та взаємодії з різними середовищами. Саме по собі накопичення такого досвіду не забезпечує становлення. Його становлювальний потенціал пов'язаний з осмисленням, переінтерпретацією та включенням у ширшу траєкторію життя й діяльності [12; 54; 105; 116].

Звідси випливає і педагогічний вимір закономірності. Фрагментарно організована освіта, навіть за високої якості окремих дисциплін, технологій чи навчальних результатів, не створює сама по собі передумов для інтегративної цілісності становлення. Педагогічно значущими стають можливості встановлювати зв'язки між різними сферами знання, співвідносити навчальний і життєвий досвід, поєднувати пізнання з діяльністю, ціннісним осмисленням і рефлексією [40; 52; 111; 114].

Педагогічна підтримка інтегративної цілісності не повинна усувати внутрішні суперечності людини. Розбіжність між

попереднім досвідом і новою ситуацією, усталеними переконаннями й новим знанням, власними цінностями й зовнішніми очікуваннями може стати джерелом рефлексії та переосмислення [54; 105; 115; 116]. Педагогічно значущим є не формальне «зняття» суперечності, а її осмислення, зіставлення різних позицій і включення отриманого досвіду в подальшу траєкторію становлення.

Це положення принципово важливе для розуміння самої природи цілісності. Цілісна людина в логіці педагогіки становлення – не людина без внутрішніх суперечностей, а людина, здатна працювати з ними, переосмислювати власний досвід і відновлювати зв'язок між знанням, цінностями, вибором та діяльністю. Відтак інтеграція не завершує становлення, а забезпечує можливість його продовження на новій основі.

Отже, закономірність інтегративної цілісності процесуального становлення людини відображає стійкий взаємозв'язок між здатністю людини осмислювати й поєднувати різні складники набутого досвіду та можливістю свідомо спрямовувати власне становлення. Знання, цінності, переживання, соціальний і діяльнісний досвід набувають становлювального значення тоді, коли людина інтегрує їх у власні способи мислення, вибору та діяльності. Педагогічна підтримка сприяє цьому процесу, допомагаючи встановлювати зв'язки між різними сферами досвіду, переосмислювати його та використовувати в подальшому житті.

У взаємозв'язку із суб'єктизацією та самотворенням інтегративна цілісність завершує не процес становлення, а його антропологічну характеристику на закономірнісному рівні. Суб'єктизація розкриває зростання спроможності людини бути автором власної активності; самотворення – діяльнісне втілення внутрішньо прийнятих смислів і орієнтирів; інтегративна цілісність – включення процесуальних змін і набутого досвіду у внутрішньо пов'язану систему, що стає основою наступних виборів, дій і циклів становлення.

2.4. Соціокультурні закономірності педагогіки становлення людини

Процесуальне становлення людини здійснюється не поза суспільством, а у взаємодії із соціальними відносинами, культурними значеннями, нормами, практиками, спільнотами та

інституціями. Якщо антропологічні закономірності розкривають внутрішню динаміку людини як суб'єкта власного становлення, то соціокультурний вимір характеризує стійкі взаємозв'язки між цією динамікою та соціокультурним простором, у якому людина діє, набуває досвіду, здійснює вибір і вибудовує відносини з іншими [105; 106; 107; 108].

Соціокультурна зумовленість при цьому не означає соціальної детермінованості індивідуальної траєкторії. Середовище створює певний простір можливостей, ресурсів, обмежень, значень і нормативних очікувань, однак їх становлювальний зміст виникає через активне ставлення людини до них. Вона може приймати, переосмислювати або відхиляти певні орієнтири, вступати у взаємодію з різними спільнотами, змінювати способи власної участі та через діяльність впливати на саме соціокультурне середовище.

Особливого значення в цьому процесі набуває взаємодія з іншими. Суб'єктність не формується через соціальну ізоляцію: діалог, співпраця, визнання, зіставлення позицій та участь у спільній діяльності створюють можливості для перевірки власних переконань, переосмислення досвіду, розвитку відповідальності й уточнення життєвих орієнтирів [105; 106; 107; 108]. Відносини довіри, взаємності та належності до спільнот можуть у цьому сенсі виступати соціальним ресурсом становлення [117].

У межах авторської системи соціокультурний вимір конкретизується через три взаємопов'язані закономірності: соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини; взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії; взаємності індивідуального і соціального становлення. Перша пояснює, як соціокультурні значення, норми й практики опосередковують індивідуальне становлення; друга розкриває взаємозв'язок автономії людини з характером її відносин з іншими; третя фіксує двоспрямованість цього процесу – становлячись у соціокультурному середовищі, людина через власну діяльність водночас може брати участь у його відтворенні та перетворенні.

Отже, соціокультурний вимір педагогіки становлення людини ґрунтується на принциповій взаємності: людина не є пасивним продуктом соціокультурного середовища, так само як її становлення не є автономним від соціального світу; воно відбувається через суб'єктне освоєння, переосмислення і перетворення соціокультурного досвіду у взаємодії з іншими.

2.4.1. Закономірність соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини

Закономірність соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини характеризує взаємозв'язок між соціокультурними умовами, у яких здійснюється життєдіяльність людини, та суб'єктним способом їх освоєння. Соціальне й культурне середовище створює простір можливостей, ресурсів, обмежень, норм, цінностей, ролей, практик і викликів, однак їх становлювальне значення не є наперед визначеним [105; 106; 107; 108]. Воно виникає через те, як людина сприймає, осмислює, оцінює та інтегрує соціокультурний досвід у власну діяльність і життєву траєкторію [54; 105; 106; 107].

Саме цим соціокультурна опосередкованість відрізняється від соціальної детермінації. Суспільство окреслює певний простір можливого, але не встановлює наперед індивідуальної траєкторії становлення. Подібні освітні можливості, професійні зміни або життєві виклики можуть набувати різного значення залежно від попереднього досвіду людини, її ціннісних орієнтацій, актуальної суб'єктної спроможності, здатності до рефлексії та здійснюваного вибору [54; 105; 106]. Тому між зовнішньою соціокультурною зміною та внутрішньою зміною людини немає механічної відповідності.

Особливо виразно ця закономірність виявляється в умовах прискорення соціальної динаміки. Оновлення технологій, професійних функцій, способів комунікації та соціальних практик скорочує період, протягом якого раніше засвоєні способи діяльності можуть залишатися достатніми [108; 1; 15; 17]. Однак швидкість змін сама по собі не спричиняє становлення. Вона лише збільшує кількість ситуацій, у яких людина стикається з необхідністю співвідносити нові вимоги з попереднім досвідом, переоцінювати усталені орієнтири та визначати нові способи дії.

Звідси випливає принципове розмежування становлення й адаптації. Адаптація дає змогу пристосувати діяльність до змінених умов, тоді як процесуальне становлення передбачає можливість ширшої суб'єктної відповіді: людина може критично оцінювати вимоги середовища, співвідносити їх із власними цінностями, приймати або відхиляти певні моделі поведінки, створювати альтернативні способи діяльності та

брати участь у перетворенні самого середовища [106; 107; 108]. Тому соціальна динаміка є контекстом актуалізації становлення, але не його самостійною причиною.

У цьому контексті навчання впродовж життя, оновлення знань і компетентностей та здатність діяти за умов змін набувають процесуального значення [7; 108; 109; 1]. У межах авторської концепції безперервне навчання не ототожнюється з безперервним становленням: воно є одним із його можливих ресурсів. Так само оновлення компетентностей є педагогічно значущим не лише як пристосування до нових професійних вимог, а тією мірою, якою підтримує здатність людини осмислювати зміни, визначати власну позицію та продовжувати індивідуальну траєкторію.

Дослідження сучасного студентства також засвідчують значущість відчуття власної дієвості, осмислення перспектив і здатності співвідносити освітньо-професійні рішення з уявленнями про майбутнє за умов невизначеності та соціально-технологічних трансформацій [118]. Такі дані не доводять авторську закономірність безпосередньо, але підтверджують значення суб'єктного способу ставлення до мінливого соціокультурного контексту.

Нові соціокультурні ситуації набувають становлювального потенціалу через їх співвіднесення з уже набутими знаннями, смислами, цінностями й досвідом [54; 105; 116]. Зміна професії, нова соціальна роль, міграція, технологічна інновація, входження до нової спільноти або кризова життєва ситуація самі по собі не гарантують якісної зміни людини. Вони можуть створювати суперечність, проблему або ситуацію вибору, але становлювальний ефект стає можливим лише тоді, коли досвід набуває особистісного значення, рефлексивно опрацьовується та включається в подальшу діяльність.

Тому становлювальний ефект не є прямим наслідком соціокультурної зміни. Він фіксує зміну профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності, яка може виявлятися в тому, як людина осмислює ситуації, здійснює вибір, організовує діяльність, співвідносить рішення з власними цінностями та визначає наступні цілі. Однакові або подібні соціокультурні обставини можуть унаслідок цього породжувати різні становлювальні ефекти або не породжувати їх узагалі.

Педагогічний вимір закономірності визначається саме цією недетермінованістю. Освіта не здатна підготувати люди-

ну до всіх конкретних соціальних ситуацій майбутнього і не повинна програмувати єдиний спосіб реагування на них. Педагогічно доступною є інша сфера – створення умов, у яких людина набуває досвіду роботи зі зміною контексту: аналізує нові ситуації, зіставляє позиції, переносить і трансформує знання, переосмислює попередні рішення, діє за неповної визначеності та рефлексує над наслідками власного вибору [40; 52; 107; 113].

У цій перспективі уточнюється і значення освітнього результату. Знання та компетентності зберігають власну цінність, але їх процесуальна функція виявляється також у можливості ставати ресурсами подальшого навчання, переосмислення нового досвіду й діяльності у змінених умовах [2; 109; 1]. Результат одного освітнього циклу в такий спосіб може бути включений у наступний цикл становлення.

Водночас педагогічно доступні умови не «виробляють» наперед визначеного становлювального результату. Вони лише відкривають простір для діяльності, вибору, рефлексії та переосмислення. Чи стане конкретна соціокультурна ситуація ресурсом подальшого становлення, визначається способом її суб'єктного освоєння самою людиною. Саме тут проходить принципова межа між педагогічною підтримкою становлення та його зовнішнім конструюванням.

Отже, закономірність соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого соціокультурне середовище створює можливості, ресурси, обмеження й виклики для становлення, але їх становлювальне значення визначається способом суб'єктного освоєння людиною відповідного досвіду; його діяльнісне й рефлексивне опрацювання може змінювати суб'єктну спроможність, способи дії та подальшу індивідуальну траєкторію, тоді як педагогічна участь полягає у створенні умов для такого освоєння, а не в детермінуванні його результату.

2.4.2. Закономірність взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії

Закономірність взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії характеризує стійкий взаємозв'язок між здатністю людини самостійно визначати власну позицію та характером її

відносин з іншими людьми, спільнотами й соціальними середовищами. Автономія не виникає поза соціальними відносинами й не означає звільнення від взаємозалежності: вона розгортається через суб'єктне освоєння досвіду взаємодії, тоді як якість цієї взаємодії може розширювати або обмежувати можливості самовизначення, вибору та відповідальної дії.

Автономію тому не слід ототожнювати із соціальною незалежністю чи ізоляцією. Становлення здійснюється у просторі зустрічі з іншими позиціями, цінностями, нормами, способами життя та інтерпретаціями реальності [105; 106; 107; 108]. У такій взаємодії людина отримує можливість перевіряти власні переконання, уточнювати життєві орієнтири, усвідомлювати межі власної позиції, співвідносити особистий вибір із його наслідками для інших і набувати досвіду відповідальної участі.

Отже, між автономією та соціальною взаємодією немає необхідної суперечності. Навпаки, автономія набуває суб'єктного змісту саме тоді, коли власна позиція може бути реалізована у відносинах з іншими: аргументована, співвіднесена з альтернативними позиціями, критично переосмислена або збережена всупереч невиправданому зовнішньому тиску [7; 105; 107; 108]. Визнання іншого при цьому не усуває власної позиції, так само як автономність не скасовує необхідності діалогу.

Ця закономірність безпосередньо пов'язана із суб'єктною природою становлення, але не дублює закономірність суб'єктизації. Суб'єктизація характеризує динаміку спроможності людини визначати цілі, здійснювати вибір, регулювати діяльність і приймати відповідальність. У соціальній взаємодії ця спроможність набуває реляційного виміру: людина має не лише визначити власну позицію, а й реалізувати її у діалозі, співпраці, незгоді, спільному прийнятті рішень та відповідальності за наслідки спільної діяльності.

Водночас доцільно розмежовувати автономну позицію та реальну можливість її здійснення. Людина може мати сформовані цінності й усвідомлені переконання, однак нерівність ресурсів, груповий тиск, інституційні обмеження або характер конкретної ситуації здатні розширювати чи звужувати простір їх практичної реалізації. Тому якість соціальної взаємодії пов'язана не лише зі становленням автономії, а й з можливістю її фактичного здійснення.

Особливого значення цей взаємозв'язок набуває за умов глобальної та цифрової взаємозалежності. Розширення культурних, інформаційних, професійних і технологічних зв'язків збільшує кількість ситуацій зустрічі з відмінними позиціями та водночас ускладнює структуру зовнішніх впливів [7; 108; 15; 17]. У таких умовах автономія виявляється не у відмежуванні від соціального та інформаційного середовища, а у здатності критично осмислювати його впливи, зберігати авторство власної позиції та залишатися відкритим до аргументованого перегляду власних переконань.

З автономією нерозривно пов'язана відповідальність. Розширення простору вибору та можливостей впливу одночасно збільшує значення здатності осмислювати наслідки власних дій [7; 108; 15]. Автономія без відповідальності ризикує редукуватися до індивідуалістичної свободи від інших, тоді як взаємозалежність без автономної позиції – до конформізму й зовнішньої залежності. Процесуальне становлення передбачає не усунення цієї напруги, а набуття здатності поєднувати свободу вибору з відповідальністю за його наслідки.

Соціальна взаємодія при цьому не є становлювальною сама по собі. Вона може ґрунтуватися на діалозі, взаємному визнанні й співпраці, але також на домінуванні, маніпуляції, примусі, конформізмі або виключенні [105; 107; 117]. Тому значення має не кількість соціальних контактів чи сам факт включеності у спільноту, а якість взаємодії та спосіб її суб'єктного освоєння. Один і той самий досвід співпраці, конфлікту або зустрічі з відмінністю може по-різному впливати на подальшу суб'єктну позицію людини.

Становлювальний потенціал взаємодії виникає тоді, коли набутий досвід змінює спосіб, яким людина визначає власну позицію, співвідносить її з позиціями інших, здійснює вибір і бере участь у спільній діяльності. Така зміна не є автоматичним наслідком взаємодії: вона опосередковується рефлексією та суб'єктною інтеграцією досвіду й може виявлятися у наступних ситуаціях як інша якість автономної та відповідальної участі.

Звідси визначаються і межі педагогічної участі. Педагогіка становлення людини не може орієнтуватися ані на максимальну зовнішню регуляцію, ані на абсолютну індивідуальну незалежність. Педагогічно доступними є умови, у яких людина отримує реальну можливість формулювати й аргумен-

тувати власну позицію, зустрічатися з іншими поглядами, домовлятися, співпрацювати, брати участь у спільному прийнятті рішень та відповідати за їх наслідки [40; 52; 107; 113].

При цьому розширення зовнішньо наданої свободи не можна механічно ототожнювати зі зростанням автономії. Однакова ситуація вибору, діалогу або співпраці може бути по-різному освоєна різними людьми. Педагогічно доступні умови лише відкривають простір для автономної дії; становлювального значення він набуває через діяльність, рефлексію та суб'єктну інтеграцію досвіду самою людиною.

Отже, закономірність взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого автономна суб'єктна позиція людини може розвиватися, перевірятися й реалізовуватися у взаємодії з іншими, тоді як характер цієї взаємодії може розширювати або обмежувати можливості самовизначення, вибору та відповідальної дії; рефлексивне й суб'єктне освоєння досвіду взаємодії, не гарантуючи наперед визначеного результату, може, своєю чергою, змінювати якість подальшої автономної участі людини у соціальному світі.

2.4.3. Закономірність взаємності індивідуального і соціального становлення

Закономірність взаємності індивідуального і соціального становлення характеризує стійкий двоспрямований взаємозв'язок між процесуальним становленням людини та соціокультурним середовищем її діяльності. Соціальні відносини, спільноти, практики й культурні контексти створюють ресурси, можливості та обмеження індивідуального становлення; водночас зміни суб'єктної спроможності, способів діяльності й відповідальної участі людини можуть змінювати характер взаємодії, спільної діяльності та соціальних практик, створюючи нові можливості для інших учасників.

Ця закономірність розвиває, але не дублює положення про соціокультурну опосередкованість становлення. Соціокультурне середовище є не лише джерелом зовнішніх впливів: через участь у сімейних, освітніх, професійних, громадянських і культурних спільнотах людина отримує доступ до соціально накопиченого досвіду, норм, цінностей, способів діяльності та мереж підтримки [105; 106; 107; 108]. Проте, освою-

ючи цей досвід, вона здатна не лише відтворювати його, а й критично переосмислювати, доповнювати власним досвідом та брати участь у його зміні [54; 106; 107; 108].

Саме в цьому виявляється двоспрямованість взаємозв'язку. Соціокультурне середовище створює умови становлення людини, але людина через професійну діяльність, комунікацію, творчість, громадянську участь і спільну діяльність може змінювати способи взаємодії, створювати нові практики та впливати на доступні соціальні ресурси. Відтак людина постає не лише учасником уже наявного соціального світу, а потенційним суб'єктом його відтворення і перетворення.

Особливого значення в цьому процесі набуває спільна діяльність. Взаємодія людей із різним досвідом, знаннями та способами бачення проблеми може приводити не лише до створення спільного зовнішнього результату, а й до взаємного уточнення позицій, набуття нового досвіду, зміни способів комунікації та перебудови характеру самої взаємодії [106; 107; 108]. У цьому сенсі соціальна взаємодія є потенційно не лише простором індивідуального становлення, а й середовищем виникнення нових способів спільної діяльності.

Концепція соціального капіталу доповнює це положення, дозволяючи розглядати довіру, взаємність, належність до спільнот і соціальні зв'язки як ресурси діяльності та співпраці [117]. Для педагогіки становлення людини важливо, однак, що людина може не лише користуватися наявними соціальними ресурсами, а й брати участь у їх створенні: підтримувати інших, ініціювати співпрацю, формувати відносини довіри, створювати нові практики взаємодії та розширювати можливості спільної діяльності.

Водночас взаємність не є автоматичною властивістю будь-якої соціальної взаємодії. Соціальні зв'язки можуть підтримувати становлення, але можуть також відтворювати конформізм, нерівність, залежність, виключення або групову замкнутість [106; 107; 108]. Так само індивідуальна зміна людини не обов'язково спричиняє зміну її соціального середовища. Взаємний становлювальний потенціал виникає там, де існують можливості для суб'єктної участі, обміну досвідом, рефлексії, відповідальності та реального впливу на спільну діяльність.

У такій перспективі самотворення набуває соціального виміру. Здійснюючи професійний, громадянський, творчий або міжособистісний вибір, людина може одночасно змінювати

себе і характер власної участі у соціальному світі [106; 107; 108]. Зміна способу діяльності одного суб'єкта здатна впливати на взаємодію з іншими, а за певних умов – сприяти виникненню нових практик, норм або можливостей спільної діяльності. Саме цим індивідуальне становлення потенційно включається у ширший процес соціальних змін.

Цей взаємозв'язок має також часову перспективу. Результати професійних, громадянських, технологічних і культурних рішень можуть виходити за межі безпосередньої життєвої ситуації людини та впливати на інших, спільноти й майбутні умови їх діяльності [7; 108; 15]. Тому розширення суб'єктної спроможності пов'язується не лише зі здатністю керувати власною траєкторією, а й з усвідомленням того, що індивідуальні рішення включені у мережу соціальних наслідків.

Педагогічний вимір закономірності полягає у створенні просторів реальної спільної діяльності, у яких людина може бути не лише отримувачем соціального ресурсу, а й його співтворцем. Кооперативна діяльність, командні проєкти, наставництво, професійні й освітні спільноти, громадянські ініціативи та партнерство набувають становлювального потенціалу тоді, коли забезпечують можливість суб'єктної участі, ініціативи, взаємної підтримки та відповідальності, а не лише функціональний розподіл завдань [40; 52; 107; 114].

Логіка взаємності поширюється і на педагогічну взаємодію. Професійна відповідальність педагога й здобувача освіти не є симетричною, однак сама взаємодія потенційно може змінювати обох її учасників. Досвід, запитання, позиція та індивідуальна траєкторія іншої людини можуть ставати підставою для переосмислення педагогом власних способів професійної діяльності [40; 52; 112; 114]. Взаємність тому означає не однаковість ролей, а можливість двоспрямованої зміни за збереження відмінності професійних функцій і відповідальності.

Отже, закономірність взаємності індивідуального і соціального становлення відображає стійкий двоспрямований взаємозв'язок, відповідно до якого соціокультурне середовище й характер спільної діяльності створюють можливості та обмеження процесуального становлення людини, тоді як зміни її суб'єктної спроможності можуть включатися у соціальний вимір через реальну суб'єктну участь у спільній діяльності, комунікації, прийнятті рішень і відповідальності. Така участь

може змінювати характер взаємодії, соціальні практики та доступні іншим ресурси становлення, але не гарантує автоматичного позитивного соціального ефекту; результати індивідуального становлення лише потенційно стають чинниками реконфігурації соціального середовища, а його зміни – новими умовами подальшого індивідуального і спільного становлення.

2.5. Освітньо-середовищні закономірності педагогіки становлення людини

Якщо антропологічні закономірності характеризують внутрішню логіку процесуального становлення людини, а соціокультурні – його взаємозв'язок із соціальним світом, то освітньо-середовищний вимір розкриває просторово-часові та траєкторні умови, у яких становлення може продовжуватися впродовж життя. Йдеться про те, що становлення не вичерпується окремим освітнім циклом, не локалізується в одному інституційному середовищі й не розгортається за універсальною для всіх людей траєкторією [2; 108; 109].

Освіта в такій перспективі постає не замкненим простором, у якому педагогічний вплив має привести людину до наперед визначеного завершеного стану, а одним із середовищ її процесуального становлення. Набутий у формальній освіті досвід взаємодіє з професійним, соціальним, культурним і життєвим досвідом, а результати одного етапу можуть ставати ресурсами наступних циклів навчання, діяльності, рефлексії та самотворення [12; 54; 116].

Водночас множинність середовищ і тривалість життєвого шляху не означають автоматичної безперервності становлення. Різні середовища можуть створювати неоднакові, а іноді суперечливі можливості; перехід між ними потребує перенесення й переосмислення досвіду; однакові освітні ресурси порізному включаються в індивідуальні траєкторії. Тому педагогічного значення набуває не лише доступ людини до освітніх можливостей, а її здатність суб'єктно поєднувати досвід різних середовищ, використовувати його для наступних змін і визначати власний напрям подальшого становлення.

У межах авторської концепції освітньо-середовищний вимір конкретизується через три взаємопов'язані закономір-

ності. Закономірність безперервності характеризує часову відкритість становлення та можливість перетворення результатів попередніх циклів на ресурси наступних; закономірність середовищної розподіленості – здійснення становлення у взаємодії множинних освітніх, професійних, соціальних, культурних і цифрових середовищ; закономірність індивідуалізації траєкторії – варіативність способів, темпу, послідовності та конфігурації ресурсів, через які конкретна людина продовжує власне становлення.

Ці закономірності не утворюють послідовних етапів. Безперервність становлення реалізується через зміну й поєднання середовищ; середовищна розподіленість створює множинність можливих ресурсів і переходів; їх суб'єктне освоєння формує індивідуальну конфігурацію траєкторії. Водночас уже сформована траєкторія впливає на те, які середовища людина обирає, які ресурси залучає і як використовує попередній досвід.

Отже, освітньо-середовищний вимір педагогіки становлення людини характеризує взаємозв'язок часової відкритості становлення, множинності середовищ його здійснення та індивідуальної конфігурації траєкторії; педагогічно значущим стає не прагнення контролювати всю траєкторію людини, а створення умов, ресурсів і зв'язків, які можуть бути суб'єктно освоєні та використані нею для продовження власного становлення.

2.5.1. Закономірність безперервності процесуального становлення людини

Закономірність безперервності процесуального становлення людини характеризує стійкий взаємозв'язок між відкритістю людського розвитку, незавершеністю освітніх результатів і можливістю використовувати набутий досвід як ресурс наступних циклів становлення. Досягнення певного рівня знань, компетентностей, професійної майстерності, автономії чи особистісної зрілості не завершує становлення людини: за умови включення набутого в нову діяльність, його рефлексивного осмислення та суб'єктної інтеграції результат одного етапу може ставати ресурсом подальших змін.

Таке розуміння безперервності не тотожне концепції навчання впродовж життя. Lifelong learning обґрунтовує часову відкритість освіти та можливість навчатися на різних етапах

життєвого і професійного шляху [2; 109; 1]. Педагогіка становлення людини ставить ширше питання: як результати попереднього навчання й життєвого досвіду стають ресурсом наступних змін. Тому безперервність стосується не лише тривалості освіти, а й здатності людини повертатися до набутого, переосмислювати його та включати в нові цикли діяльності й самозміни [12; 54; 105; 116].

Отже, безперервність освіти й безперервність становлення перебувають у взаємозв'язку, але не збігаються. Освіта створює ресурси й можливості для становлення, проте нові знання або компетентності набувають становлювального значення лише тоді, коли включаються в діяльність, співвідносяться з попереднім досвідом, осмислюються людиною та впливають на способи її подальшої дії.

Безперервність становлення також не означає безперервної інтенсивності змін. Життєва траєкторія може містити періоди активного переосмислення і відносної стабільності, прискорення й уповільнення, повернення до попередніх питань, перегляду раніше прийнятих рішень або зміни професійних і життєвих орієнтирів [115]. Безперервність у цьому значенні характеризує не відсутність пауз, а принципову незавершеність становлення та відкритість можливості його продовження.

У цій перспективі освітній результат набуває подвійного статусу. З одного боку, він є конкретним досягненням певного освітнього циклу, яке може бути визначене й оцінене. З іншого – потенційним ресурсом подальшого становлення. Знання, компетентність, професійний досвід або сформована позиція набувають процесуального значення тоді, коли людина здатна використовувати їх для осмислення нових ситуацій, постановки нових цілей, перебудови діяльності та відкриття наступних можливостей.

Так само життєвий і професійний досвід не має автоматичного становлювального ефекту. Багаторазове повторення однієї діяльності може лише закріплювати усталені способи дії. Досвід стає ресурсом наступних змін тоді, коли рефлексивно осмислюється, співвідноситься з новими ситуаціями, виявляє межі попередніх способів діяльності та включається у формування нових рішень [12; 54; 113; 116]. Саме ця можливість перетворення результату попереднього циклу на ресурс наступного становить процесуальне ядро закономірності безперервності.

Життєві переходи, суперечності й кризові ситуації можуть актуалізувати таке перетворення. Зміна професійної ролі, входження в нове соціальне середовище, необхідність опанування нової діяльності або зіткнення попередніх уявлень із новим досвідом порушують усталені способи дії та можуть спонукати до переосмислення цілей, смислів і життєвих орієнтирів [54; 105; 113; 116]. Проте й у цьому разі новий цикл становлення не виникає автоматично: ситуація лише відкриває можливість для його актуалізації.

Безперервність становлення не слід ототожнювати і з постійною адаптацією до зовнішніх змін. Суб'єктний характер становлення передбачає здатність людини критично оцінювати нові вимоги, визначати їх значущість для власної траєкторії, приймати одні можливості та свідомо відмовлятися від інших. Тому відкритість до подальших змін поєднується з вибірковістю, автономією та відповідальністю за напрям власного становлення.

За умов тривалого життєвого і професійного шляху особливого значення набуває здатність людини розпізнавати потребу в подальшому становленні, визначати його напрями та залучати необхідні ресурси [108; 2; 109; 1]. Це пов'язує закономірність безперервності із самоспрямованим розвитком, саморегуляцією та динамікою суб'єктної спроможності. Людина може самостійно ставити нові цілі, шукати ресурси, оцінювати результати та коригувати власну траєкторію [7; 40; 105; 113], однак це не означає лінійного переходу до повної незалежності від зовнішньої підтримки.

У нових, складних або кризових ситуаціях потреба в підтримці може знову зростати. Тому показником процесуальної самостійності є не відмова від зовнішньої допомоги, а здатність людини визначати межі власних можливостей, розпізнавати необхідні ресурси та контекстуально встановлювати доцільну міру підтримки. Такий підхід відповідає нелінійній природі становлення і запобігає його трактуванню як односпрямованого руху від залежності до абсолютної автономії.

Звідси випливають межі педагогічної участі. Освіта не може забезпечити безперервність становлення людини протягом усього життя, оскільки значна його частина відбувається поза безпосереднім педагогічним впливом. Вона може, однак, створювати педагогічно доступні умови для набуття досвіду самостійного цілепокладання, рефлексії, пошуку ресурсів,

діяльності за умов невизначеності, переосмислення власних дій та перенесення набутого досвіду в нові контексти [40; 52; 113; 116].

У цьому сенсі продуктивність педагогічного супроводу визначається не поступовим і незворотним зменшенням зовнішньої участі, а її відповідністю актуальній суб'єктній спроможності людини. Підтримка має не замикати результат у межах конкретної освітньої ситуації, а сприяти тому, щоб набуті знання, досвід і способи діяльності могли використовуватися людиною за межами цього циклу – для самостійного осмислення нових ситуацій, постановки цілей і продовження власної траєкторії.

Отже, закономірність безперервності процесуального становлення людини відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого досягнуті освітні, професійні та життєві результати не завершують становлення, а за умови їх включення в нову діяльність, рефлексивного осмислення й суб'єктної інтеграції можуть ставати ресурсами наступних циклів; можливість продовження становлення розширюється мірою того, як людина набуває спроможності осмислювати власний досвід, визначати нові цілі, залучати необхідні ресурси та контекстуально використовувати зовнішню підтримку.

2.5.2. Закономірність середовищної розподіленості процесуального становлення людини

Закономірність середовищної розподіленості процесуального становлення людини характеризує стійкий взаємозв'язок між множинністю середовищ життєдіяльності та можливостями процесуального становлення. Його ресурси, ситуації й досвід не зосереджуються в одному освітньому просторі, а розподіляються між освітніми, професійними, соціокультурними, цифровими та іншими життєвими середовищами. Їх становлювальне значення визначається не самим фактом перебування людини в цих середовищах, а її здатністю суб'єктно освоювати, переносити, зіставляти й інтегрувати набутий у них досвід.

Таке розуміння розширює традиційне уявлення про освітнє середовище. Організована освіта зберігає принципове значення, однак не є єдиним простором становлення. Значущі зміни можуть відбуватися у професійній діяльності, соціаль-

ній взаємодії, культурних практиках, громадянській участі, професійних спільнотах, цифрових середовищах та через осмислення життєвого досвіду [108; 2; 109; 1]. У цьому сенсі процесуальне становлення має полісередовищний характер.

Водночас полісередовищність не означає розчинення предмета педагогіки в усій сукупності життєвих впливів. Не кожне середовище є освітнім, не кожна взаємодія має педагогічний характер і не кожний досвід набуває становлювального значення. Для педагогіки становлення людини предметом аналізу стає передусім характер взаємодії людини з доступними ресурсами середовища та ті умови, зв'язки й переходи, які можуть бути педагогічно підтримані без підміни її власної активності.

Закономірність середовищної розподіленості співвідноситься з екосистемним розумінням освіти, у межах якого навчання виходить за межі окремої інституції та здійснюється у взаємодії різних середовищ, ресурсів і суб'єктів [108; 2; 109; 1]. Проте в авторській концепції акцент переноситься зі структури самої освітньої екосистеми на людину як суб'єкта встановлення зв'язків між її складниками. Вирішальним стає не те, скільки середовищ доступно людині, а те, як набутий у них досвід включається у подальшу діяльність і траєкторію становлення.

Тому множинність середовищ сама по собі не забезпечує цілісності становлення. Формальна освіта, професійна діяльність, неформальне й інформальне навчання, соціальна взаємодія та цифровий досвід можуть існувати паралельно, залишаючись фрагментованими. Їх становлювальний потенціал реалізується тією мірою, якою людина здатна встановлювати між ними смислові й діяльнісні зв'язки, переносити та переосмислювати набутий досвід [12; 54; 113; 116].

Одним із механізмів такого зв'язування є трансфер досвіду. Знання, компетентність або спосіб діяльності, набуті в одному контексті, набувають ширшого значення тоді, коли можуть бути використані в іншій ситуації, перевірені щодо меж застосування та модифіковані відповідно до нових умов [12; 54; 113; 116]. Перехід між середовищами в такий спосіб може актуалізувати рефлексію, виявляти недостатність попередніх способів дії та відкривати можливості їх перебудови.

Особливо виразно це виявляється у взаємозв'язку освіти й професійної діяльності. Професійне середовище не лише дає

можливість застосовувати результати попереднього навчання, а й створює нові проблемні ситуації, відповідальність і необхідність прийняття рішень. Професійний досвід набуває становлювального значення тоді, коли не зводиться до відтворення усталених способів діяльності, а осмислюється та використовується для їх подальшої зміни [54; 113; 116].

Соціальні й культурні середовища відкривають інший спектр досвіду – взаємодії з відмінними позиціями, нормами, цінностями, моральними дилемами та наслідками власних рішень [105; 107; 117]. Цифрове середовище, своєю чергою, істотно розширює доступ до інформації, освітніх ресурсів, професійних мереж і спільнот [110; 15; 16; 17]. Проте жодне з цих середовищ не є становлювальним автоматично: значення набуває спосіб взаємодії людини з його можливостями, обмеженнями та впливами.

Саме тому множинність середовищ не слід нормативно ідеалізувати. Збільшення кількості ресурсів і контактів може супроводжуватися суперечливими вимогами, інформаційним перевантаженням, фрагментацією досвіду або конфліктом ціннісних орієнтирів [54; 105; 110]. За таких умов особливого значення набуває здатність людини здійснювати відбір, визначати пріоритети та інтегрувати різнорідний досвід без втрати суб'єктної й особистісної цілісності.

Середовищна розподіленість безпосередньо пов'язана з безперервністю процесуального становлення. Різні середовища протягом життя можуть послідовно або одночасно ставати джерелами нових ресурсів, викликів і досвіду [2; 109; 1]. Завдяки цьому можливість продовження становлення не залежить виключно від повернення до формальної освіти, а може актуалізуватися через нову професійну діяльність, соціальну взаємодію, життєві переходи або освоєння інших середовищ.

Водночас людина не лише переходить між уже наявними середовищами. У міру зміни суб'єктної спроможності вона може активніше добирати й конфігурувати їх, установлювати між ними зв'язки, формувати власні мережі взаємодії та брати участь у створенні нових професійних і соціальних практик [7; 106; 107; 108]. Отже, середовище є не тільки джерелом ресурсів і впливів, а й простором суб'єктної діяльності людини.

Звідси уточнюється функція закладу освіти. Він залишається спеціально організованим педагогічним середовищем,

але не може претендувати на охоплення всієї траєкторії становлення. Його функція розширюється через створення педагогічно доступних зв'язків і переходів між освітою та професійною практикою, академічним знанням і життєвим досвідом, фізичними й цифровими середовищами, індивідуальною та спільною діяльністю [108; 109; 111; 113].

Відповідно педагогічний супровід набуває середовищно–координаційної функції. Його завдання полягає не в контролі множинності середовищ, у яких живе й діє людина, а у створенні умов для розпізнавання доступних ресурсів, критичного оцінювання середовищних впливів, перенесення досвіду та встановлення продуктивних зв'язків між різними контекстами [40; 52; 112; 114]. Вибір середовищ, оцінювання їх значущості та суб'єктне освоєння ширшого життєвого досвіду залишаються сферою активності самої людини.

Отже, закономірність середовищної розподіленості процесуального становлення людини відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого ресурси, ситуації та досвід становлення розподіляються між множинними середовищами, а їх становлювальний потенціал реалізується через переходи між ними та механізми перенесення, зіставлення, переосмислення й суб'єктної інтеграції досвіду. Саме встановлення смислових і діяльнісних зв'язків між досвідом, набутим у різних контекстах, дає змогу використовувати його як ресурс подальшого становлення; зміна цієї спроможності, своєю чергою, розширює можливості людини добирати, конфігурувати та перетворювати середовища власної життєдіяльності.

2.5.3. Закономірність індивідуалізації траєкторії процесуального становлення людини

Закономірність індивідуалізації траєкторії процесуального становлення людини характеризує стійкий взаємозв'язок між динамікою її суб'єктної спроможності, набутим досвідом, множинністю доступних середовищ і формуванням індивідуальної конфігурації подальшого становлення. У міру того як людина набуває здатності усвідомлювати власні потреби, цілі й цінності, рефлексувати досвід, здійснювати відповідальний вибір і залучати необхідні ресурси, вона може активніше брати участь у визначенні напрямів, темпу, способів і змістового наповнення власної траєкторії.

Таке розуміння виходить за межі поняття індивідуальної освітньої траєкторії, що зазвичай пов'язується з можливістю варіативного вибору змісту, темпу, форм і послідовності навчання в межах певної освітньої програми [2; 109; 1]. Для педагогіки становлення людини освітній маршрут є лише частиною ширшої траєкторії, у якій взаємодіють навчання, професійна діяльність, соціальні відносини, життєвий досвід, культура, цифрові середовища та суб'єктний вибір.

Індивідуалізація траєкторії випливає з відкритої й нелінійної природи становлення. Люди входять у подібні освітні та життєві ситуації з різним попереднім досвідом, ціннісними орієнтирами, ресурсами й способами діяльності [12; 54; 105; 106]. Тому однакові зовнішні можливості не породжують однакових траєкторій: вони по-різному сприймаються, оцінюються та включаються в подальше становлення конкретної людини.

Водночас індивідуалізація не означає лише пристосування освіти до індивідуальних особливостей здобувача. У такій моделі суб'єктом індивідуалізації залишається переважно педагог або освітня система, які визначають оптимальний маршрут для людини. У педагогіці становлення людини відбувається принципове зміщення: сама людина відповідно до актуальної суб'єктної спроможності бере участь в осмисленні, співпроєктуванні, вибудовуванні та перебудові власної траєкторії [40; 7; 12; 105].

Це пов'язує індивідуалізацію із самоспрямованим розвитком і самоавторством. Здатність визначати потреби, формулювати цілі, знаходити ресурси, обирати способи діяльності та оцінювати результати дає можливість не лише користуватися запропонованими альтернативами, а й формувати власну конфігурацію доступних можливостей [7; 12; 105]. Водночас самоавторство виявляється не в самій кількості виборів, а у формуванні внутрішніх критеріїв, на підставі яких людина оцінює альтернативи й приймає відповідальність за рішення.

Тому індивідуальна траєкторія не надається людині в готовому вигляді, але й не конструюється нею незалежно від зовнішніх умов. Доступ до освіти й ресурсів, соціальні та економічні обставини, професійні вимоги, культурні норми й непередбачувані життєві події формують реальний простір можливостей і обмежень [105; 107; 108; 109]. Суб'єктне авторство полягає не у свободі від цих умов, а у здатності осмис-

лювати їх, здійснювати вибір у межах реально доступного та, за можливості, розширювати цей простір власною діяльністю.

Це дає змогу відмежувати індивідуалізацію від індивідуалізму. Індивідуальна траєкторія формується не поза соціальними зв'язками, а через взаємодію з іншими людьми, спільнотами й культурою [105; 107; 117]. Її індивідуальність визначається унікальним способом, у який конкретна людина відбирає, співвідносить та інтегрує освітні, професійні, соціальні й культурні ресурси у власний досвід.

У цьому виявляється безпосередній зв'язок із середовищною розподіленістю становлення. Множинність середовищ розширює потенційний простір ресурсів, але не задає універсальної конфігурації їх використання. Різні люди залучають різні середовища в різні моменти життя, встановлюють між ними неоднакові зв'язки й по-різному інтегрують набутий досвід. Саме така вибіркова конфігурація ресурсів і переходів надає траєкторії індивідуального характеру.

При цьому траєкторія не є наперед складеним довгостроковим планом. Вона може містити зміни напрямів, перерви, повернення, прискорення, уповільнення та переоцінювання попередніх цілей [54; 105; 2]. Частина цих змін є наслідком свідомого вибору, інша – відповіддю на непередбачувані обставини. Тому її суб'єктний характер визначається не незмінністю плану, а здатністю людини рефлексивно перебудовувати власну траєкторію та відновлювати авторство після ситуацій, у яких можливості вибору були обмежені.

Це положення важливе і для розуміння структурно-процесуальної моделі педагогіки становлення людини. Суб'єктизація, самоспрямований розвиток, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього визначають функціональну логіку становлення, але не є універсальною послідовністю однакових для всіх стадій. У конкретній траєкторії вони можуть актуалізуватися з різною інтенсивністю, повторно переосмислюватися та набувати нового змісту відповідно до досвіду й життєвого контексту.

Важливо також розмежовувати індивідуалізацію та технологічну персоналізацію. Цифрові системи й штучний інтелект можуть рекомендувати контент, адаптувати складність завдань і пропонувати наступні кроки навчання [110; 16; 17]. Проте алгоритмічно персоналізований маршрут не є тотожним суб'єктно вибудуваній траєкторії. Якщо людина не розуміє

підстав запропонованого вибору, не оцінює альтернатив і не бере участі у визначенні напряму, персоналізація може навіть звужувати простір суб'єктного авторства.

Звідси визначаються межі педагогічної участі. Завдання педагога полягає не у проєктуванні «правильної» траєкторії замість людини, а у створенні педагогічно доступних умов для її осмислення, вибудовування й перебудови [40; 52; 111; 113]. Міра підтримки при цьому не повинна зменшуватися за універсальною лінійною схемою: у нових або складних ситуаціях людина може знову потребувати більш структурованої допомоги, наставництва чи рефлексивного супроводу.

Індивідуалізація не скасовує освітніх стандартів, кваліфікаційних вимог та визначених результатів освіти. Нормативні вимоги окреслюють спільний простір необхідних результатів, тоді як способи їх досягнення, поєднання з іншими ресурсами, особистісне значення й подальше використання можуть набувати індивідуальної конфігурації. Таким чином поєднуються нормативність освіти та відкритість процесуального становлення.

Водночас свобода вибору не повинна перетворюватися на перекладання всієї відповідальності за траєкторію на саму людину. Реальна можливість вибору залежить від доступності ресурсів, якості середовища та соціальних можливостей [108; 2; 109; 1]. Формальна варіативність за відсутності реального доступу до альтернатив може лише маскувати нерівність. Тому педагогічне забезпечення індивідуалізації передбачає не тільки підтримку суб'єктної спроможності, а й створення реального простору можливостей для її здійснення.

Отже, закономірність індивідуалізації траєкторії процесуального становлення людини відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого індивідуальна конфігурація становлення формується у взаємодії суб'єктної спроможності людини, її досвіду й ціннісних орієнтирів із реальним простором доступних можливостей та обмежень; рефлексивне осмислення вибору, використання різних середовищ і перебудова власної траєкторії можуть, своєю чергою, змінювати спроможність людини надалі більш усвідомлено визначати напрями, залучати ресурси та відповідально продовжувати власне становлення.

2.6. Технологічні закономірності педагогіки становлення людини

Технологічний вимір педагогіки становлення людини визначається не самим фактом поширення цифрових технологій, збільшенням кількості інформаційних ресурсів чи використанням штучного інтелекту в освіті. Для авторської концепції принциповим є інше питання: як технологічне опосередкування змінює способи взаємодії людини з інформацією, знанням і діяльністю та за яких умов ці зміни розширюють або, навпаки, обмежують її суб'єктну спроможність. [243]

Цифровізація істотно змінює інформаційні умови освіти. Доступ до інформації, відкритих освітніх ресурсів, цифрових мереж і засобів її автоматизованого опрацювання послаблює залежність пізнавальної діяльності від конкретного місця, часу та окремого носія знання [110; 15; 17]. Однак розширення технологічних можливостей саме по собі не означає розширення можливостей становлення. Доступність інформації не тотожна знанню; автоматизація окремих інтелектуальних операцій не тотожна розвитку мислення; персоналізація цифрового маршруту не гарантує суб'єктного авторства; використання штучного інтелекту не забезпечує автоматичного посилення самостійності людини.

Тому технологічне опосередкування доцільно розглядати не як зовнішній фон процесуального становлення, а як зміну конфігурації діяльності. Технологія може брати на себе пошук, відбір, систематизацію, обчислення, генерування тексту, моделювання або інші операції, унаслідок чого змінюється розподіл дій між людиною і технологічною системою. Педагогічно значущим стає питання не лише про те, що технологія дає змогу виконати швидше чи ефективніше, а й про те, які інтелектуальні та діяльнісні функції залишаються предметом власної активності людини, які трансформуються, а які можуть бути делеговані без втрати суб'єктного авторства.

Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах використання систем штучного інтелекту, здатних не лише надавати доступ до інформації, а й генерувати пояснення, тексти, рішення та можливі способи дії [110; 15]. За таких умов технологічна підтримка може розширювати доступні людині ресурси, але водночас створювати ризик підміни окремих складників її пізнавальної та діяльнісної активності

готовим технологічним результатом. Тому критерієм педагогічної продуктивності технології стає не масштаб її використання, а характер участі людини у постановці цілей, формулюванні запитань, перевірці, інтерпретації, виборі, прийнятті рішень і відповідальності за їх наслідки.

У цьому контексті технологічні закономірності педагогіки становлення людини не є закономірностями розвитку самих технологій. Вони характеризують стійкі взаємозв'язки, які виникають у процесуальному становленні людини за умов технологічного опосередкування її пізнавальної та освітньої діяльності. Саме тому їх зміст має залишатися теоретично значущим незалежно від зміни конкретних цифрових платформ, сервісів чи поколінь технологій.

У межах авторської концепції цей вимір конкретизується через три взаємопов'язані закономірності. Закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності характеризує залежність становлювального значення інформації від способу її критичного, смислового й діяльнісного освоєння. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі розкриває перебудову структури та способів діяльності внаслідок технологічного опосередкування. Закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту визначає взаємозв'язок між способом розподілу інтелектуальних функцій людини й технологічної системи та можливостями збереження суб'єктного авторства пізнання, вибору і діяльності.

Ці закономірності не утворюють послідовних стадій і не зводяться до логіки *«інформація → цифрова діяльність → штучний інтелект»*. Вони описують різні рівні одного процесу: зміна інформаційних умов впливає на способи пізнавальної діяльності; технологічне опосередкування перебудовує її структуру; характер цієї перебудови, своєю чергою, може змінювати можливості людини самостійно ставити цілі, формувати судження, приймати рішення та відповідати за власну діяльність.

Отже, технологічний вимір педагогіки становлення людини характеризує не вплив технологій як такий, а зміну відношення між технологічними можливостями та суб'єктною активністю людини: становлювальний потенціал технологій реалізується тією мірою, якою їх використання розширює можливості критичного осмислення, діяльності, вибору й відповідального авторства людини, не підміняючи тих функцій, через здійснення яких вона залишається суб'єктом власного становлення.

2.6.1. Закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності

Закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності характеризує стійкий взаємозв'язок між доступністю інформації та необхідністю її суб'єктного опрацювання: розширення інформаційних можливостей саме по собі не забезпечує відповідного розширення освітніх і становлювальних результатів; педагогічного значення інформація набуває тією мірою, якою людина критично її опрацьовує, включає у власну систему знань, співвідносить із досвідом і цінностями, використовує в діяльності та рефлексивно осмислює її результати.

Ця закономірність особливо виразно виявляється в умовах цифрового інформаційного середовища. Відкриті ресурси, глобальні комунікаційні мережі, цифрові платформи та системи штучного інтелекту істотно розширили можливості самостійного отримання й первинного опрацювання інформації [110; 16]. Унаслідок цього сам доступ до інформації дедалі меншою мірою може розглядатися як достатній освітній результат. Значущішою стає здатність людини визначати інформаційну потребу, здійснювати відбір, перевіряти достовірність, зіставляти позиції, інтерпретувати отримане та формувати обґрунтоване судження.

Проте критичне опрацювання інформації ще не вичерпує її педагогічної трансформації. Інформація стає знанням не через механічне запам'ятовування, а через включення в систему вже наявних уявлень, встановлення зв'язків, пояснення та використання для розуміння нових ситуацій. Водночас навіть засвоєне знання може залишатися зовнішнім щодо людини, якщо не співвідноситься з її досвідом, цінностями, цілями та життєвими чи професійними завданнями. Саме тому наступним виміром його освоєння стає смислотворення [40; 54; 105; 115].

У цьому контексті необхідно розмежовувати значення і смисл. Освіта може забезпечувати розуміння значень понять, закономірностей і способів діяльності, тоді як особистісний смисл виникає через співвіднесення знання людиною з власним досвідом, цінностями, цілями та відповідальністю [40; 54; 115]. Тому смисл не може бути безпосередньо «переданий» педагогом. Педагогічно доступною є організація умов для

смислотворення – проблематизації, діалогу, зіставлення позицій, вибору, рефлексії та застосування знання в значущих ситуаціях [40; 52; 111; 113].

Водночас смислове освоєння знання не повинно замикатися у внутрішньому світі людини. Його наступною перевіркою стає діяльність. Використання знання для розв'язання проблем, прийняття рішень, створення продукту, пояснення нової ситуації або здійснення професійної дії дає змогу виявити межі засвоєного, перевірити його дієвість і за потреби перебудувати попереднє розуміння [52; 18; 113; 116]. Отже, діяльність є не лише сферою застосування вже сформованого знання, а одним із способів його подальшого конструювання.

Діяльність, своєю чергою, пов'язана з набуттям досвіду, але досвід також не є автоматично становлювальним. Він набуває такого потенціалу тоді, коли людина співвідносить наміри з наслідками власних дій, виявляє помилки й суперечності, визначає межі попереднього знання та переносить отримане розуміння в нові ситуації [12; 54; 113; 116]. Тому знання спрямовує діяльність, у діяльності людина набуває досвіду, а рефлексивне осмислення досвіду може змінювати саме знання.

Для авторської концепції принциповим є ще один перехід – від осмисленого досвіду до його суб'єктної інтеграції. Навіть рефлексивно опрацьований досвід не обов'язково змінює подальше становлення людини. Становлювального значення він набуває тоді, коли включається у систему її смислів, критеріїв оцінювання, способів мислення й діяльності та впливає на наступні рішення. Саме на цьому рівні можна говорити про можливий становлювальний ефект: змінюється не лише обсяг того, що людина знає, а спосіб, у який вона надалі формує судження, діє, здійснює вибір і відповідає за використання знання.

Отже, співвідношення інформації, знання, смислу, діяльності й досвіду не слід трактувати як лінійну послідовність. Діяльність може передувати теоретичному осмисленню; досвід – породжувати потребу в новій інформації; нове знання – змінювати інтерпретацію попереднього досвіду. Закономірність має рекурсивний характер: кожний із цих компонентів може ставати умовою переосмислення інших.

Ця особливість набуває додаткового значення в умовах генеративного штучного інтелекту. Людина дедалі частіше

взаємодіє з уже синтезованими поясненнями, текстами, узагальненнями та варіантами рішень [110; 15]. Технологічна доступність готового інформаційного продукту скорочує частину операцій, які раніше виконувала сама людина, але не усуває необхідності пізнавальної діяльності. Навпаки, зростає значення постановки запитання, визначення критеріїв, перевірки обґрунтованості, інтерпретації, зіставлення альтернатив і відповідальності за використання отриманого результату [110; 16; 17].

Тому принципова межа проходить не між використанням і невикористанням технології, а між технологічною підтримкою пізнання та підміною суб'єктної пізнавальної активності. Якщо готовий інформаційний продукт приймається без перевірки, осмислення й включення у власну систему знань, технологічне розширення доступу до інформації не означає відповідного розширення суб'єктної спроможності людини. Якщо ж технологічний ресурс включається у критичну, рефлексивну й діяльнісну роботу, він може розширювати простір пізнання та створювати нові можливості для становлення.

У цьому контексті компетентність є одним із важливих проявів переходу від знання до здатності діяти. Вона передбачає мобілізацію знань, способів діяльності, досвіду, ставлень і відповідальності для розв'язання завдань у змінних ситуаціях [7; 108; 109; 17]. Однак і компетентність не є кінцевим результатом у процесуальній логіці становлення: нова діяльність може виявляти її межі, породжувати нові питання та перетворювати досягнутий результат на ресурс наступного циклу.

Відповідно уточнюється і функція педагогічної діяльності. За умов широкої доступності інформації вона не може зводитися до передавання готового змісту. Педагог створює умови для проблематизації, критичного аналізу, застосування знань, рефлексії та встановлення зв'язків між інформацією, знанням, смислом і досвідом [40; 52; 111; 113]. При цьому він не може безпосередньо забезпечити ні виникнення особистісного смислу, ні становлювальний ефект: їх поява залежить від суб'єктної активності самої людини.

Отже, закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого становлювальний потенціал інформації визначається не її обсягом або доступністю, а глибиною суб'єктного опрацювання: критичне

осмислення дає змогу включати інформацію у систему знань, смислове співвіднесення – пов'язувати її з цінностями й цілями, діяльність – перевіряти й перетворювати знання у досвід, а рефлексія та суб'єктна інтеграція досвіду – використовувати його для зміни подальших способів мислення, вибору й дії.

2.6.2. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі

Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі характеризує стійкий взаємозв'язок між розширенням функціональних можливостей технологій, перерозподілом дій між людиною і технологічною системою та зміною структури самої освітньої діяльності. Цифровізація в цьому розумінні не зводиться до появи нових засобів навчання: технологічне опосередкування змінює те, які дії виконує сама людина, які здійснює за технологічної підтримки, а які частково або повністю делегує цифровій системі.

Сучасні цифрові засоби забезпечують доступ до інформації, підтримують її пошук і структурування, комунікацію, організацію навчальної діяльності, окремі форми контролю та зворотного зв'язку, а системи штучного інтелекту можуть генерувати тексти й пояснення, узагальнювати інформацію, аналізувати дані та пропонувати варіанти розв'язання завдань [110; 16]. Унаслідок цього частина операцій, які раніше становили безпосередній зміст навчальної діяльності, може виконуватися швидше, інакше або за істотної технологічної участі.

Проте скорочення частки окремих репродуктивних чи операційних дій не означає зменшення значення власної діяльності людини. Технологічна підтримка може змінювати її функціональний центр: від пошуку й відтворення інформації – до постановки проблем, формулювання запитань, визначення критеріїв, критичного оцінювання, зіставлення альтернатив, аргументації, творчого доопрацювання, прийняття рішень і рефлексії [110; 17]. Отже, педагогічно значущим є не сам факт автоматизації, а те, яка конфігурація власної активності людини виникає після перерозподілу функцій між нею і технологією.

Це дає змогу розмежувати технологічну підтримку і технологічне заміщення діяльності. У першому випадку циф-

ровий засіб вивільняє ресурси, розширює доступні способи дії, допомагає моделювати ситуації, перевіряти гіпотези, отримувати зворотний зв'язок або виконувати діяльність, яка без технологічної підтримки була б істотно складнішою. У другому – технологічна система перебирає на себе ті дії, самостійне здійснення яких необхідне людині для набуття певного пізнавального, творчого, рефлексивного чи відповідального досвіду [110; 15; 17].

Межа між цими варіантами не може визначатися самим видом технології або обсягом її використання. Одна й та сама технологічна функція в різних педагогічних ситуаціях може мати різне значення. Автоматизація рутинної операції може бути доцільною, якщо дає змогу зосередитися на складнішій діяльності, але та сама автоматизація може бути педагогічно непродуктивною, якщо саме самостійне виконання цієї операції є необхідною умовою набуття відповідного способу мислення або дії. Отже, критерієм стає функція конкретної дії у процесі становлення, а не технологічна можливість її автоматизації.

Звідси виникає важлива суперечність цифрової освіти: зовнішня якість отриманого результату дедалі меншою мірою може сама по собі свідчити про характер і якість діяльності людини. Особливо виразно це виявляється при використанні генеративного штучного інтелекту, здатного істотно підтримувати створення текстів, пояснень, аргументації, програмного коду та інших продуктів інтелектуальної діяльності [110; 15]. Якісний результат за таких умов може бути отриманий за принципово різної міри самостійної пізнавальної участі.

Тому в технологічно опосередкованій освіті змінюється співвідношення процесу і результату. Для педагогічного оцінювання важливим стає не лише те, що створено, а й те, як людина сформулювала проблему, які рішення приймала самостійно, як використовувала технологічну підтримку, перевіряла її результати, аргументувала власну позицію та що реально навчилася здійснювати внаслідок цієї діяльності. Це зміщує увагу від ізольованого продукту до структури діяльності та набутого в ній досвіду.

Відповідно змінюється і логіка навчального завдання. Якщо його можна виконати за допомогою цифрової системи без суттєвої пізнавальної, творчої або рефлексивної участі людини, зовнішній результат втрачає частину діагностичної та становлювальної цінності. Проте відповіддю на це не має

бути механічне усунення технологій. Педагогічно продуктивніше проєктувати діяльність так, щоб технологічна підтримка змінювала, але не усувала суб'єктну участь: переносила її на постановку проблеми, перевірку, інтерпретацію, зіставлення альтернатив, аргументований вибір, практичне застосування та рефлексію [110; 17].

При цьому було б помилковим припускати, що технологічне делегування автоматично переводить діяльність на «вищий» рівень. Людина може отримати технологічно якісний результат, не набувши досвіду, необхідного для його самостійного осмислення, перевірки або використання в іншій ситуації. Саме тому педагогічна цінність нової конфігурації діяльності визначається тим, які функції реально залишаються сферою суб'єктної активності та який досвід формується через їх здійснення.

Це положення змінює і підхід до регулювання використання цифрових технологій. Педагогічно виправданим може бути як їх використання, так і тимчасове обмеження, якщо самостійне виконання певної дії необхідне для набуття відповідного досвіду. Однак стратегічним завданням є не система заборон, а розвиток здатності людини розпізнавати, коли технологічна підтримка розширює її можливості, а коли починає заміщувати діяльність, яку їй важливо здійснювати самостійно [110; 15].

Міра зовнішнього регулювання при цьому не може бути сталою. Вона має співвідноситися з характером завдання, можливими ризиками та актуальною суб'єктною спроможністю людини. У новій або складній ситуації більш структуровані правила використання технології можуть бути педагогічно доцільними; зі зростанням здатності до саморегуляції частина відповідальності за функціональний розподіл між власною діяльністю і технологічною підтримкою може переходити до самої людини.

Цифрова трансформація не повинна також редукувати освітню діяльність до індивідуальної взаємодії людини з технологічною системою. Процесуальне становлення здійснюється через діалог, співпрацю, дискусію, спільне розв'язання проблем, зіставлення позицій і відповідальність перед іншими [105; 107; 108]. Тому педагогічно продуктивна технологізація має не витісняти соціальну взаємодію, а створювати нові способи поєднання індивідуальної, технологічно підтриманої та спільної діяльності.

Відповідно предметом педагогічного проєктування стає не лише зміст навчання або кінцевий результат, а й архітектура діяльності: які дії здійснює сама людина, які функції доцільно технологічно підтримати, які форми взаємодії необхідно зберегти, який досвід має бути набутий і яким чином цей досвід може бути рефлексивно осмислений. Такий підхід переводить питання цифровізації з площини *«які технології використовувати?»* у площину *«яку діяльність і який суб'єктний досвід ми організовуємо за їх допомогою?»*.

Отже, закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого розширення функціональних можливостей цифрових технологій змінює розподіл дій між людиною і технологічною системою, а через нього – структуру освітньої діяльності та характер набутого досвіду; педагогічне значення такого перерозподілу визначається не ступенем технологізації або якістю зовнішнього продукту самими по собі, а тим, які функції залишаються сферою суб'єктної активності людини, який досвід вона набуває через їх здійснення та чи розширює нова конфігурація діяльності її можливості самостійно ставити цілі, осмислювати, перевіряти, вибирати, діяти й відповідати за результат.

2.6.3. Закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту

Закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту характеризує стійкий взаємозв'язок між розширенням можливостей технологічного виконання інтелектуальних дій і зростанням значення тих функцій, через які людина зберігає авторство власної діяльності. Чим ширшими стають можливості штучного інтелекту генерувати, аналізувати, рекомендувати, моделювати й підтримувати прийняття рішень, тим принциповішого педагогічного значення набуває здатність людини самостійно визначати цілі й критерії, критично оцінювати отримані результати, здійснювати вибір, встановлювати межі технологічного делегування та відповідати за наслідки власних рішень.

Системи штучного інтелекту створюють для освіти ситуацію, яка відрізняється від простого розширення доступу до

інформації. Вони дедалі активніше включаються у види діяльності, традиційно пов'язані з пізнанням: аналізують інформацію, генерують тексти й пояснення, пропонують способи розв'язання проблем, структурують аргументацію, моделюють ситуації та підтримують прийняття рішень [15; 16; 24]. Унаслідок цього технологічному делегуванню потенційно підлягають уже не лише рутинні операції, а й окремі складники інтелектуальної діяльності.

Саме тому використання штучного інтелекту не може оцінюватися як педагогічно продуктивне або непродуктивне незалежно від способу його включення в діяльність. Одна й та сама технологічна можливість може розширювати простір пізнання, творчості й самостійного навчання або, навпаки, звужувати власне інтелектуальне зусилля, критичне судження та відповідальний вибір [110; 15]. Визначальним стає не факт використання ШІ, а те, яке місце він займає в архітектурі діяльності та які функції після технологічного делегування залишаються сферою суб'єктного авторства людини.

У цьому полягає принципова відмінність цієї закономірності від попередньої. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності характеризує реконфігурацію самої діяльності внаслідок технологічного опосередкування. Тут же предметом аналізу стають антропологічні наслідки такої реконфігурації: за яких умов людина, делегуючи частину інтелектуальних операцій технологічній системі, продовжує залишатися суб'єктом цілепокладання, судження, вибору, смислотворення та відповідальності.

Технологічне делегування тому не є протилежністю суб'єктності. Суб'єктна людина може свідомо передавати технологічній системі частину операцій, якщо розуміє мету такого делегування, здатна оцінити отриманий результат і зберігає контроль над його інтерпретацією та подальшим використанням. Водночас систематичне делегування тих дій, через самостійне здійснення яких людина мала б набути здатності мислити, оцінювати, вибирати або приймати рішення, може звужувати можливості формування відповідного суб'єктного досвіду.

Отже, межа педагогічно доцільного інтелектуального делегування є контекстуальною. Вона визначається не переліком операцій, які «можна» або «не можна» передавати штучному інтелекту, а педагогічною функцією конкретної дії та тим досвідом, який людина має набути через її здійснення.

Якщо завдання полягає в аналізі альтернатив, використання ШІ для розширення їх спектра може посилювати подальшу аналітичну роботу. Якщо ж людина має навчитися самостійно формулювати й аргументувати позицію, некритичне прийняття готової аргументації може підмінити саме ту діяльність, досвід якої необхідно сформувати.

Звідси випливає важливе розмежування технологічної та педагогічної ефективності. Швидкість виконання завдання, кількість опрацьованої інформації, точність окремих операцій або зовнішня якість створеного продукту можуть характеризувати технологічну ефективність, але самі по собі не засвідчують розвитку суб'єктної спроможності людини. Педагогічно продуктивним використання ШІ стає тоді, коли технологічне розширення можливостей супроводжується збереженням або набуттям людиною досвіду цілепокладання, критичного оцінювання, вибору, рефлексії та відповідальності.

Особливого значення за таких умов набуває критична верифікація технологічно отриманого результату. Згенерована відповідь може бути логічною, переконливою за формою та безпосередньо придатною до використання, однак це не усуває необхідності оцінювати її достовірність, обґрунтованість, відповідність контексту та можливі наслідки [110; 15]. Тому здатність критично дистанціюватися від технологічної рекомендації стає не зовнішнім доповненням до цифрової компетентності, а одним зі способів збереження суб'єктної позиції.

Із цим безпосередньо пов'язана проблема авторства. За участі штучного інтелекту формальне авторство кінцевого продукту вже недостатньо характеризує реальну міру суб'єктної участі людини. Педагогічно значущим стає те, хто визначив задум і проблему, сформулював цілі та критерії, здійснив відбір, перевірку й інтерпретацію отриманого матеріалу, прийняв кінцеве рішення та може його обґрунтувати. У цьому розумінні авторство є не лише правовою чи академічною, а й педагогічною категорією – показником того, наскільки людина залишається суб'єктом власної діяльності.

Проте суб'єктне авторство не вичерпується інтелектуальним контролем. Взаємодія зі штучним інтелектом має також аксіологічний вимір. Технологічна система може генерувати альтернативи, здійснювати прогнозування та моделювати можливі наслідки, але визначення цілей, ціннісне оцінювання альтернатив і прийняття відповідальності за рішення

залишаються складниками людської суб'єктності [110; 15]. Технологічна оптимізація не може сама по собі визначити, заради чого має здійснюватися діяльність і які її наслідки людина готова визнати прийнятними.

У цьому контексті доцільно говорити про технологічно відповідальну суб'єктність – не як про новий автономний компонент структурно-процесуальної моделі, а як про контекстуальний прояв суб'єктної спроможності людини в технологічно насиченому середовищі. Вона виявляється у здатності визначати цілі й межі використання технології, розрізняти власне судження і технологічну рекомендацію, критично оцінювати результати, обґрунтовано делегувати окремі операції та зберігати відповідальність за кінцевий вибір і його наслідки [16; 17].

Таке розуміння дає змогу відмовитися від спрощеної альтернативи «самостійно або за допомогою ШІ». Самостійність у технологічно опосередкованій діяльності полягає не в обов'язковому виконанні всіх операцій без технологічної допомоги, а у здатності людини усвідомлено визначати, що, навіщо, якою мірою і за яких умов вона делегує, залишаючись автором мети, критеріїв, інтерпретації та відповідальності. У різних ситуаціях межа такого делегування закономірно може змінюватися.

Звідси уточнюються і завдання педагогічної участі. Вони не можуть обмежуватися навчанням технічного використання ШІ або контролем дотримання формальних правил. Педагогічно значущим стає створення ситуацій, у яких людина набуває досвіду критичного оцінювання технологічних результатів, порівняння самостійного й технологічно підтриманого рішення, аргументованого вибору, визначення меж делегування та осмислення відповідальності за кінцевий результат [40; 110; 113].

Водночас зовнішнє регулювання використання штучного інтелекту не повинно будуватися за універсальною схемою поступового переходу від заборони до повної саморегуляції. Міра педагогічного структурування залежить від актуальної суб'єктної спроможності людини, характеру діяльності, її складності та можливих наслідків. Навіть за високого рівня самостійності нова, етично чутлива або високоризикована ситуація може потребувати чіткіших зовнішніх меж.

Становлювальний потенціал взаємодії зі штучним інтелектом тому полягає не в самому розширенні технологічних

можливостей. Він виникає тоді, коли досвід такої взаємодії рефлексивно осмислюється і змінює спосіб, у який людина надалі ставить цілі, визначає межі технологічного делегування, перевіряє рекомендації, формує власне судження, приймає рішення та відповідає за їх наслідки. У такому разі технологічно опосередкований досвід може ставати ресурсом розвитку суб'єктної спроможності.

Отже, закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого розширення можливостей ШІ щодо виконання й підтримки окремих інтелектуальних операцій збільшує значення здатності людини усвідомлено визначати межі технологічного делегування та зберігати процесуальне авторство власного становлення. Це передбачає здатність самостійно визначати цілі й критерії, здійснювати смислове судження і вибір, інтерпретувати технологічно отримані результати та приймати відповідальність за їх використання. Становлювальний потенціал взаємодії зі штучним інтелектом реалізується не через максимізацію або мінімізацію його використання, а через таку конфігурацію людської і технологічної участі, за якої делегування окремих операцій розширює можливості діяльності, не підміняючи тих суб'єктних функцій, через здійснення яких людина залишається автором власного становлення.

2.7. Педагогічні закономірності педагогіки становлення людини

Педагогічні закономірності конкретизують ту частину процесуального становлення людини, яка є професійно доступною педагогічній діяльності. Якщо антропологічні закономірності розкривають внутрішню логіку становлення людини як суб'єкта, соціокультурні – його взаємозв'язок із соціальним світом, освітньо-середовищні – часові, середовищні та траєкторні умови, а технологічні – зміни інформаційної й освітньої діяльності в умовах технологічного опосередкування, то педагогічний вимір стосується закономірних взаємозв'язків між професійно організованими умовами, характером педагогічної діяльності й взаємодії та можливостями людини набувати досвід, здатний ставати ресурсом її подальшого становлення.

Таке розуміння потребує чіткого визначення меж педагогічної участі. Педагог не здійснює становлення замість людини й не може безпосередньо продукувати її суб'єктність, смисли, відповідальність або становлювальний ефект. Професійно доступними для педагогічної діяльності є зміст і способи організації навчання, характер завдань і взаємодії, можливості вибору, міра структурування й підтримки, способи зворотного зв'язку, умови для діяльності, рефлексії та осмислення досвіду [40; 52; 111; 113]. Те, як цей досвід буде суб'єктно освоєний та інтегрований людиною, не може бути повністю визначене зовнішнім педагогічним впливом.

Звідси змінюється сама постановка питання про педагогічну ефективність. Вона не може визначатися лише інтенсивністю педагогічного впливу або ступенем досягнення безпосереднього навчального результату. Педагогічно значущим стає також те, яку діяльність реально здійснює людина, який досвід вона в ній набуває, чи має можливість здійснювати вибір і приймати відповідальність, рефлексувати наслідки власних дій та використовувати набутий досвід у наступних ситуаціях.

Водночас педагогіка становлення людини не передбачає механічного зменшення педагогічної участі. Більша самостійність не завжди означає продуктивніше становлення, так само як інтенсивніша підтримка не обов'язково його обмежує. Нова, складна або ризикована діяльність може потребувати пояснення, структурування, наставництва чи більшої міри педагогічного керівництва; в іншій ситуації надмірне зовнішнє регулювання може звужувати простір вибору, відповідальності та набуття власного досвіду. Отже, педагогічна участь має контекстуально співвідноситися з актуальною суб'єктною спроможністю людини та характером конкретної ситуації становлення.

У цьому контексті професійна роль педагога не зменшується, а функціонально змінюється. Передавання знань, пояснення, демонстрація способів діяльності, контроль і оцінювання залишаються необхідними складниками педагогічної діяльності, однак не вичерпують її [111]. Поряд із ними принципового значення набувають проєктування педагогічно доступних умов, організація діяльності та взаємодії, створення реальних можливостей вибору, підтримка рефлексії, змістовний зворотний зв'язок і допомога в осмисленні набутого досвіду [40; 111; 113].

Саме тому педагогічна взаємодія в авторській концепції не є лише способом передавання змісту або гуманістичним

доповненням до навчання. Вона сама створює простір набуття суб'єктного досвіду. Можливість аргументувати власну позицію, вступати в діалог, здійснювати вибір, приймати рішення, отримувати й осмислювати зворотний зв'язок та відповідати за наслідки власних дій є тими педагогічно доступними умовами, через які суб'єктність може не декларуватися, а практично здійснюватися [40; 107; 111].

У межах авторської концепції педагогічний вимір конкретизується через три взаємопов'язані закономірності. Закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини характеризує зміну функцій і способів професійної участі педагога. Закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини розкриває змінне співвідношення керівництва, партнерства, наставництва, фасилітації та самостійності залежно від конкретної ситуації. Закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини пояснює, за яких умов навчальний результат через діяльність, досвід, рефлексію та суб'єктну інтеграцію може набувати становлювального значення.

Ці закономірності не описують три послідовні етапи педагогічного процесу. Вони розкривають три різні рівні одного взаємозв'язку: як змінюється професійна діяльність педагога; як у конкретній ситуації конфігурується педагогічна взаємодія; як організоване навчання через власну діяльність і досвід людини може бути пов'язане з її подальшим становленням.

Отже, педагогічний вимір педагогіки становлення людини визначається не здатністю педагогіки безпосередньо формувати наперед задану людину, а її професійною спроможністю створювати й контекстуально змінювати педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодію та підтримку, у межах яких людина може набувати, осмислювати й суб'єктно інтегрувати досвід, що потенційно стає ресурсом подальшого становлення.

2.7.1. Закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини

Закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини характеризує стійкий взаємозв'язок між зміною здатності людини самостійно визначати цілі, здійснювати вибір, організовувати

й регулювати власну діяльність, осмислювати досвід і відповідати за прийняті рішення та зміною функцій, способів і міри професійної участі педагога. Педагогічна діяльність у такій логіці не залишається функціонально тотожною за різної суб'єктної спроможності людини й різних вимог конкретної ситуації.

Ця закономірність безпосередньо випливає з процесуального характеру становлення. Якщо набутий досвід може змінювати суб'єктну спроможність людини, то педагогічна діяльність має враховувати ці зміни. Способи підтримки, необхідні на початку освоєння нової діяльності, не обов'язково залишаються продуктивними після набуття відповідного досвіду; водночас досягнута самостійність в одному контексті не гарантує такої самої спроможності в новій або складнішій ситуації [12; 54; 113].

Тому трансформацію педагогічної діяльності некоректно представляти як універсальний односпрямований рух від більшого керівництва до меншого. Нова діяльність може потребувати пояснення, демонстрації, структурування та контролю; набуття досвіду – створення ширшого простору вибору й самостійної дії; поява нової складності, помилки або зміна контексту – тимчасового посилення професійної підтримки. Змінюється не просто її кількість, а функція педагогічної участі в конкретній ситуації.

З цього погляду педагогіка становлення людини не протиставляє педагогічне керівництво суб'єктності. Пояснення, структурування змісту, демонстрація способів діяльності, контроль і оцінювання можуть бути педагогічно необхідними [111]. Проблема виникає тоді, коли зовнішнє регулювання стає сталою моделлю незалежно від зміни суб'єктної спроможності людини й систематично заміщує ті дії, через які вона могла б набути досвіду самостійного цілепокладання, вибору, саморегуляції та відповідальності [40; 52; 111; 112].

Отже, педагогічно значущою є не мінімізація зовнішньої участі, а її функціональна перебудова. У міру зміни суб'єктної спроможності людини одні функції педагога можуть втрачати провідне значення, інші – посилюватися. Поряд із передаванням і поясненням змісту зростає роль проєктування педагогічно доступних умов, організації діяльності, постановки проблем, забезпечення змістовного зворотного зв'язку, підтримки рефлексії та допомоги в осмисленні набутого досвіду [40; 52; 111; 113].

У цьому контексті педагогічний супровід доцільно розуміти не як окрему технологію, що приходить на зміну керівництву, наставництву, консультуванню чи фасилітації. У межах авторської концепції він характеризує наскрізну логіку професійної педагогічної участі, за якої конкретні функції та способи підтримки можуть змінюватися залежно від суб'єктної спроможності людини й характеру ситуації. Тому керівництво, наставництво, фасилітація, консультування та партнерство не є взаємовиключними моделями; їх педагогічна доцільність визначається функцією, яку вони виконують у конкретній діяльності [40; 52; 111; 114].

Таке розуміння дає змогу точніше визначити професійну майстерність педагога. Вона виявляється не лише у володінні широким набором методів, а й у здатності діагностувати педагогічну ситуацію, розпізнавати актуальні можливості й труднощі людини та відповідно змінювати характер власної участі. Професійність полягає, зокрема, у здатності розрізняти ситуації, у яких допомога відкриває можливість для подальшої самостійної діяльності, і ситуації, у яких надмірна допомога починає її заміщувати.

Емпірично споріднену логіку можна простежити в результатах міжнародного дослідження TALIS 2024. За даними OECD, професійна автономія педагогів статистично пов'язана з більшою ймовірністю адаптивної педагогічної діяльності: врахуванням попередніх знань і актуальних потреб учнів, зміною способів пояснення в разі труднощів та адаптацією методів до конкретної навчальної ситуації [119]. Ці дані не є прямою емпіричною верифікацією сформульованої тут закономірності, однак підтримують положення про педагогічну значущість здатності педагога змінювати власну діяльність відповідно до характеристик конкретної ситуації.

Трансформація педагогічної діяльності стосується також оцінювання. Якщо його функція зводиться лише до зовнішньої фіксації результату, людина залишається переважно об'єктом оцінювання. Формувальний зворотний зв'язок, самооцінювання, аналіз способів діяльності й рефлексія власного поступу створюють можливість поступового включення самої людини в оцінювання та коригування власної діяльності [40; 111; 113]. Проте й тут не йдеться про механічну передачу оцінювальної функції від педагога здобувачеві освіти: співвідношення зовнішнього й внутрішнього оцінювання має визна-

чатися характером діяльності, її метою та актуальною здатністю людини здійснювати обґрунтоване самооцінювання.

Сучасне інформаційно-технологічне середовище додатково посилює потребу в такій функціональній трансформації. Зменшення залежності від педагога як єдиного джерела інформації не усуває його професійної ролі, а зміщує частину педагогічних функцій у напрямі проєктування діяльності, постановки проблем, критичного опрацювання інформації, рефлексії та визначення педагогічно доцільних меж технологічної підтримки [110; 15; 111; 113]. Однак це є не окремою «цифровою» функцією педагога, а сучасним проявом загальної закономірності: зі зміною умов і можливостей суб'єктної діяльності має змінюватися і професійна педагогічна участь.

Водночас трансформація педагогічної діяльності не означає відмови від професійної відповідальності педагога. Надання ширшого простору самостійності передбачає не педагогічне самоусунення, а іншу конфігурацію відповідальності: педагог залишається відповідальним за професійно доступні умови, обґрунтованість педагогічних рішень, характер організованої діяльності й необхідну підтримку, тоді як людина отримує реальний простір для власної дії, вибору та відповідальності за них.

У цьому полягає становлювальний потенціал трансформації педагогічної діяльності. Педагог не може безпосередньо сформувати суб'єктну спроможність або гарантувати її зміну. Він може змінювати педагогічно доступні умови та характер власної участі так, щоб людина мала можливість здійснювати ті дії, через які набувається досвід цілепокладання, вибору, саморегуляції, рефлексії та відповідальності. Якщо цей досвід осмислюється й суб'єктно інтегрується, він може ставати ресурсом подальшого становлення.

Отже, закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок між зміною здатності людини самостійно визначати цілі, здійснювати вибір, регулювати діяльність, осмислювати досвід і приймати відповідальність та зміною функцій, способів і міри професійної педагогічної участі. Відповідність цих змін розширює можливості набуття суб'єктного досвіду, тоді як функціональна незмінність педагогічної участі за зміни ситуації може звужувати такий простір; становлювальний потенціал визна-

чається не постійним збільшенням або зменшенням педагогічного керівництва, а контекстуальною перебудовою функцій і способів підтримки без підміни діяльності людини зовнішнім регулюванням.

2.7.2. Закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини

Закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини характеризує стійкий взаємозв'язок між актуальною здатністю людини до самостійного цілепокладання, вибору, регулювання діяльності, рефлексії та відповідальності, характером конкретної ситуації та конфігурацією відносин між учасниками педагогічної взаємодії. Йдеться про те, якою мірою людина реально бере участь у визначенні цілей, способів діяльності й критеріїв оцінювання, має простір аргументованого вибору та як між учасниками розподіляються ініціатива, рішення і відповідальність.

Цим закономірність принципово відрізняється від попередньої. Закономірність трансформації педагогічної діяльності характеризує зміну професійних функцій і способів діяльності педагога; закономірність контекстуально-динамічної відповідності стосується структури самої взаємодії – того, як співвідносяться педагогічне керівництво і суб'єктна участь людини та який реальний простір дії, вибору й відповідальності виникає між ними.

Вихідним є положення про те, що суб'єктність не може повноцінно підтримуватися у взаємодії, яка систематично закріплює за людиною лише позицію виконавця зовнішньо визначених вимог. Здатність самостійно визначати позицію, здійснювати вибір і приймати відповідальність потребує досвіду реального здійснення відповідних дій. Тому педагогічна взаємодія набуває становлювального потенціалу тоді, коли створює не декларативну, а фактичну можливість висловлювати й аргументувати власну позицію, брати участь у прийнятті рішень, діяти в межах обґрунтованого вибору та осмислювати його наслідки [40; 12; 111; 112].

Проте з цього не випливає, що партнерська або максимально автономна взаємодія завжди педагогічно продуктив-

ніша за керівництво. Людина, яка опановує нову діяльність, не має достатнього досвіду або діє в ситуації підвищеної складності чи ризику, може потребувати чіткіших меж, професійного рішення, демонстрації, наставницької допомоги та більшої міри педагогічного структурування [40; 52; 111; 114]. Тому керівництво не є апріорі нижчим режимом педагогічної взаємодії, так само як партнерство не є її універсально найвищою формою.

Центральним для закономірності стає поняття контекстуальної відповідності. Однакова форма взаємодії може мати різне педагогічне значення залежно від того, хто діє, яке завдання розв'язується, яким є попередній досвід, наскільки ситуація нова або складна, якими є можливі наслідки помилки та яку міру відповідальності людина реально спроможна прийняти. Відповідність тому не може визначатися формальним віком, статусом або загальною характеристикою людини як «самостійної».

Суб'єктна спроможність має ситуаційний вимір. Людина може демонструвати високий рівень самостійності в добре освоєній сфері й потребувати значного педагогічного структурування при переході до принципово нового виду діяльності. Виникнення труднощів, зміна контексту або зростання відповідальності також можуть змінювати необхідну конфігурацію взаємодії [12; 54; 113]. Саме тому відповідність має не статичний, а динамічний характер.

У міру набуття відповідного досвіду конфігурація взаємодії може змінюватися: людина ширше долучається до визначення цілей, планування діяльності, вибору способів дії, вироблення критеріїв, оцінювання результатів і коригування подальших кроків [7; 12; 111; 112]. Однак цей процес не є незворотним передаванням педагогічних повноважень від педагога до здобувача освіти. Нова ситуація може знову потребувати більшої міри професійного структурування. Закономірною є не односпрямована передача регуляції, а її контекстуальна реконфігурація.

Особливе місце в такій взаємодії належить діалогу. Його педагогічна цінність полягає не в самому факті комунікації, а в можливості людини формулювати власну позицію, аргументувати її, зустрічатися з іншими поглядами, переглядати попередні судження та брати участь у виробленні рішень [40; 107; 112]. Через це діалог може створювати умови для набут-

тя досвіду суб'єктного висловлювання і відповідального вибору, хоча сама наявність діалогічної форми ще не гарантує такого результату.

Подібне уточнення необхідне щодо партнерства. Його не слід ототожнювати з психологічним комфортом, відсутністю вимог або симетрією професійних ролей. Педагог і здобувач освіти не перестають мати різні функції та різну професійну відповідальність. Педагогічне партнерство набуває змісту тоді, коли людина отримує реальний, а не формальний простір участі у співвизначенні власної діяльності. Тому воно може поєднувати повагу до автономії з вимогливістю, вибір – із відповідальністю, підтримку – з необхідністю власного зусилля, діалог – із потребою обґрунтовувати й за потреби переглядати власну позицію.

У цьому контексті довіра також не означає усунення критеріїв і контролю. Її педагогічний зміст полягає у визнанні людини потенційно здатною до самостійної дії та відповідальності й у наданні їй такого простору самостійності, який може бути реально освоєний [40; 112; 113]. Право на помилку має педагогічне значення лише тоді, коли помилка може бути виявлена, осмислена та використана для коригування подальшої діяльності.

Звідси випливає принципове положення: формальне розширення свободи ще не означає розширення суб'єктності. Вибір між наперед визначеними альтернативами, який не має реальних наслідків; діалог, що не може вплинути на рішення; або декларований партнерство за фактичного збереження повного зовнішнього контролю створюють лише зовнішню форму суб'єктної участі. Педагогічно значущою є не кількість запропонованого вибору, а якість суб'єктного досвіду, який людина реально набуває через участь у взаємодії.

Саме тут виявляється двоспрямованість закономірності. Актуальна суб'єктна спроможність людини впливає на педагогічно доцільну конфігурацію взаємодії; водночас сама взаємодія може створювати можливості для набуття досвіду самостійного вибору, аргументації, співпраці, прийняття рішень і відповідальності. Якщо цей досвід рефлексивно осмислюється й суб'єктно інтегрується, він може змінювати подальшу спроможність людини брати участь у взаємодії вже на іншому рівні самостійності.

Цей взаємозв'язок пояснює функціональне місце педагогічного супроводу. Супровід не є завершальною стадією, що

настає після керівництва чи партнерства, а характеризує загальну логіку професійної участі, у межах якої конфігурація взаємодії може змінюватися. В одній ситуації супровід передбачатиме чіткіше структурування, в іншій – наставницький діалог, фасилітацію, консультування, партнерське співвизначення або значний простір автономної діяльності.

При цьому професійна асиметрія педагогічних відносин не зникає. Педагог володіє спеціальними знаннями, має визначені професійні повноваження й несе відповідальність за педагогічно доступні умови та обґрунтованість власних рішень. Визнання суб'єктності іншого не вимагає штучного зрівнювання ролей; воно вимагає, щоб професійна асиметрія не перетворювалася на монополію педагога на цілі, смисли, рішення й оцінювання там, де людина вже здатна брати в них обґрунтовану участь.

Отже, закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини відображає стійкий і повторюваний двоспрямований взаємозв'язок між актуальною здатністю людини діяти суб'єктно, вимогами конкретної ситуації та конфігурацією педагогічного керівництва, діалогу, партнерства, вибору, автономії й відповідальності. Відповідність цієї конфігурації актуальній суб'єктній спроможності розширює реальний простір самостійної дії та відповідальності, тоді як невідповідність може вести або до надмірного зовнішнього регулювання, або до передчасного перенесення на людину функцій, до яких вона в конкретній ситуації ще не готова. Педагогічно доцільна взаємодія може створювати умови для набуття досвіду, суб'єктна інтеграція якого може бути пов'язана з подальшою динамікою спроможності людини брати участь у власному становленні.

2.7.3. Закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини

Закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини характеризує стійкий взаємозв'язок між тим, що людина набуває у процесі навчання, тим, як вона використовує набуте у власній діяльності, та тим, як отриманий досвід впливає на її подальші способи мислення, вибору й дії. Навчання набуває становлювального значення не внаслідок самого факту засвоєння знань або способів діяльності, а тоді, коли вони включаються у власну

діяльність людини, перетворюються на досвід, осмислюються та стають ресурсом подальшого становлення.

Ця закономірність спирається на фундаментальне для педагогічної науки положення про взаємозв'язок навчання і розвитку [52; 18; 111], але конкретизує його в процесуальній перспективі. Педагогіка становлення людини ставить питання не лише про те, які зміни відбуваються внаслідок навчання, а й про те, за яких умов досягнутий освітній результат не залишається результатом завершеного етапу, а використовується людиною для розв'язання нових завдань, переосмислення досвіду й продовження власного становлення.

Навчання саме по собі такого переходу не гарантує. Людина може засвоїти значний обсяг інформації, успішно виконати навчальні завдання й продемонструвати передбачені результати, але не бути здатною використати набуте в новій ситуації, самостійно визначити спосіб дії або переосмислити попередній досвід [12; 54; 113]. Тому між освітнім результатом і становленням немає автоматичного зв'язку.

Ключовою ланкою між ними є діяльність. Саме в діяльності знання і способи дії перевіряються, поєднуються з конкретною ситуацією та набувають особистісного значення. Розв'язуючи проблему, створюючи продукт, приймаючи рішення, взаємодіючи з іншими або стикаючись із наслідками власного вибору, людина не просто застосовує засвоєне. Вона набуває досвіду, який може змінювати її подальші способи мислення і дії [52; 18; 111; 113].

Проте й діяльність сама по собі не гарантує становлювального ефекту. Один і той самий спосіб дії може багаторазово відтворюватися, не змінюючи здатності людини діяти в нових ситуаціях. Тому наступною необхідною ланкою є рефлексія – осмислення того, що було зроблено, чому отримано саме такий результат, що виявилося продуктивним або помилковим і що варто змінити надалі [12; 54; 113].

Через рефлексію досвід може бути співвіднесений із попередніми знаннями, цінностями, цілями та способами дії. Якщо людина суб'єктно інтегрує його, він перестає бути лише фактом минулої діяльності й може стати ресурсом наступної. Саме тут освітній результат потенційно набуває становлювального значення.

Отже, співвідношення навчання, розвитку і становлення потребує розмежування. Навчання створює можливості для

набуття знань і способів діяльності; розвиток характеризує зміни відповідних здатностей людини; становлення охоплює ширшу процесуальну перспективу, у якій ці зміни включаються в подальші способи цілепокладання, вибору, діяльності та відповідальності. Навчання є одним із педагогічних механізмів становлення, але становлення не зводиться до навчання і не є простим накопиченням його результатів.

Звідси випливає важливе уточнення педагогічної результативності. Для педагогіки становлення людини недостатньо встановити лише те, що людина знає і вміє після завершення певного освітнього етапу. Важливим стає також питання: *що вона здатна робити з набутим далі?* Чи може використати знання і способи діяльності в новій ситуації, поставити нове завдання, обґрунтовано змінити спосіб дії, самостійно знайти необхідний ресурс, осмислити помилку та продовжити навчання?

У цьому контексті компетентнісний підхід органічно входить у педагогіку становлення людини, але не вичерпує її. Компетентність характеризує інтегровану здатність діяти в певних сферах і ситуаціях [7; 109; 1]. Педагогіка становлення людини робить наступний крок: ставить питання про те, чи може набута компетентність сама стати ресурсом подальшого навчання, освоєння нової діяльності та розширення суб'єктної спроможності. Отже, освітній результат одночасно може бути завершенням попереднього циклу і ресурсом наступного.

Це має прямі наслідки для педагогічного проєктування. Якщо засвоєне має перейти в досвід, недостатньо організувати лише його відтворення. Необхідні ситуації, у яких людина використовує набуте для розв'язання проблем, дослідження, проєктування, творчості, аргументованого вибору та прийняття рішень [52; 111; 113]. Особливого значення набуває перенесення знань і способів дії в нові контексти, оскільки саме воно показує, чи стало засвоєне функціональним ресурсом людини.

Подібну функцію виконує оцінювання. Воно має не лише фіксувати відповідність результату встановленому стандарту, а й допомагати людині бачити власний спосіб діяльності, причини успіху й труднощів та можливості подальшого вдосконалення. Формувальний зворотний зв'язок, самооцінювання й рефлексія тому мають значення не як додаткові педагогічні процедури, а як способи підтримки переходу від отриманого результату до осмисленого досвіду [12; 111; 113].

Ця логіка пояснює і зв'язок становлення з навчанням упродовж життя. Завершення певного освітнього циклу не завершує становлення, якщо людина здатна використовувати набуте для постановки нових цілей, пошуку необхідних ресурсів, самостійного навчання й переосмислення досвіду [12; 109; 1]. Тоді результат одного етапу стає вихідним ресурсом нас-тупного.

Водночас становлювальний ефект не може бути безпосередньо «вироблений» педагогом. Педагог може організувати навчання, створити умови для діяльності, запропонувати проблему, забезпечити зворотний зв'язок і підтримати рефлексію. Але перетворення набутого досвіду на внутрішній ресурс подальшої діяльності здійснюється самою людиною. Саме це визначає межу педагогічної участі й водночас зберігає суб'єктний характер становлення.

Отже, закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини відображає стійкий і повторюваний взаємозв'язок, відповідно до якого результати навчання набувають становлювального значення тією мірою, якою людина використовує їх у власній діяльності, перетворює на досвід, рефлексивно осмислює та суб'єктно інтегрує, а набутий у такий спосіб досвід стає ресурсом нових способів мислення, вибору, дії та подальшого становлення.

2.8. Інтегральна закономірність педагогіки становлення людини

Обґрунтовані в попередніх підрозділах закономірності розкривають різні сторони одного процесу. Антропологічні закономірності характеризують внутрішню логіку становлення людини як суб'єкта; соціокультурні – його взаємозв'язок із соціальним і культурним світом; освітньо-середовищні – часову, середовищну та траєкторну відкритість; технологічні – зміни пізнання й діяльності в умовах технологічного опосередкування; педагогічні – можливості та межі професійної підтримки. Проте процесуальне становлення людини не відбувається окремо в кожному з цих вимірів. У реальному житті вони діють одночасно й взаємно змінюють один одного.

Саме ця взаємозалежність дає підстави перейти від окремих закономірностей до їх інтегрального рівня. Інтегральна

закономірність не є шістнадцятою закономірністю, доданою до попередніх п'ятнадцяти. Вона виражає системний зв'язок між ними й пояснює загальну логіку процесуального становлення людини в умовах педагогічної підтримки.

Вихідним у цій логіці залишається положення про людину як суб'єкта власного становлення. Зовнішні умови, освітнє середовище, соціальна взаємодія, технології та педагогічна підтримка можуть відкривати або обмежувати можливості, надавати ресурси, створювати ситуації діяльності й вибору. Проте вони не здійснюють становлення замість людини. Становлювального значення зовнішні можливості набувають через те, як людина діє, осмислює, вибирає, інтерпретує та інтегрує набутий досвід.

Водночас суб'єктність не означає незалежності від середовища чи абсолютної автономії. Людина стає суб'єктом не поза світом, а у взаємодії з ним. Соціальні відносини, культура, освіта, професійна діяльність, цифрове середовище та конкретні життєві обставини створюють простір можливостей і обмежень, у якому здійснюється вибір. Тому становлення є водночас суб'єктним і реляційним: людина змінюється у взаємодії зі світом і своєю діяльністю може змінювати характер цієї взаємодії.

Центральною ланкою, яка поєднує зовнішні умови і внутрішні зміни, є досвід. Людина набуває його в діяльності та взаємодії, але не кожний досвід автоматично стає становлювальним. Для цього він має бути осмислений, співвіднесений із попереднім досвідом, цілями, цінностями та способами дії й включений у подальші рішення. Саме через таке суб'єктне опрацювання набутий у зовнішній ситуації досвід може ставати ресурсом подальшої діяльності й становлення.

Звідси випливає значення становлювального ефекту. Він характеризує не будь-яку зміну людини і не наперед заданий педагогічний результат, а таку зміну способів мислення, вибору, діяльності, саморегуляції чи відповідальності, яка може впливати на подальше здійснення людиною власного становлення. Становлювальний ефект не є гарантованим наслідком педагогічного впливу. Він виникає через суб'єктне освоєння та інтеграцію досвіду самою людиною.

Становлювальний ефект фіксує зміну профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності, зокрема її здатності визначати цілі, здійснювати вибір, організовувати й

регулювати діяльність, осмислювати досвід і приймати відповідальність. Така зміна має принципове значення, оскільки впливає вже на наступну взаємодію людини із середовищем. Те, що раніше потребувало значної зовнішньої підтримки, може здійснюватися самостійніше; новий рівень складності, навпаки, може знову актуалізувати потребу в допомозі. Тому процес не рухається по прямій лінії.

У цьому полягає рекурсивність процесу: результат попереднього досвіду змінює спосіб входження людини в наступну ситуацію. Можлива зміна суб'єктної спроможності впливає на конфігурацію подальших цілей, вибір ресурсів, характер діяльності й взаємодії та міру необхідної педагогічної підтримки. Новий досвід знову може бути осмислений та інтегрований, відкриваючи наступний цикл становлення.

Цю логіку можна стисло представити так: *педагогічно доступні умови й середовища ↔ діяльність і взаємодія ↔ досвід ↔ його осмислення та суб'єктна інтеграція ↔ можливий становлювальний ефект ↔ зміна суб'єктної спроможності ↔ нова діяльність, взаємодія і конфігурація підтримки.*

Ця конструкція не є алгоритмом і не задає обов'язкової послідовності етапів. Зв'язки можуть виникати одночасно, повторюватися або змінювати значення залежно від ситуації. Новий досвід може змусити переосмислити попередній, зміна середовища – переглянути усталені способи дії, а нове завдання – знову звернутися до зовнішньої підтримки. Рекурсивність означає не повторення однакового циклу, а включення результатів попереднього становлення в його подальший перебіг.

Таке розуміння дозволяє точніше співвіднести освітній результат, становлювальний ефект і процесуальне становлення. Знання, уміння, компетентності, ціннісні орієнтації та способи діяльності є самостійно значущими освітніми результатами. Проте вони можуть виконувати ще одну функцію – ставати ресурсами подальшого становлення, якщо людина здатна використовувати їх у новій діяльності, переосмислювати та інтегрувати у власну траєкторію [7; 12; 54; 113].

Отже, освітній результат і становлювальний ефект не слід ототожнювати. Перший характеризує те, що досягнуто в межах конкретного освітнього процесу; другий – те, як набуте може змінити подальші способи мислення, вибору й діяльності людини. Один освітній результат може мати різне становлювальне значення для різних людей і в різних життєвих ситуаціях.

Так само необхідно розмежовувати педагогічно доступне і суб'єктно здійснюване. Педагогіка може професійно працювати з умовами, змістом, організацією діяльності, характером взаємодії, ресурсами, зворотним зв'язком і підтримкою рефлексії [40; 52; 111; 113]. Вона не може безпосередньо визначити, як саме людина інтегрує отриманий досвід і якою буде її подальша життєва траєкторія.

Це встановлює і межу педагогічної відповідальності. Педагог відповідає за професійну обґрунтованість створених умов і педагогічних рішень, але не може гарантувати наперед заданого становлення людини. Водночас посилання на суб'єктний характер становлення не звільняє педагогіку від відповідальності за якість тих можливостей, які вона створює. Недетерміністичність становлення не означає педагогічної випадковості.

Отже, інтегральна закономірність педагогіки становлення людини відображає стійкий, взаємозумовлений і рекурсивний зв'язок, відповідно до якого педагогічно доступні умови, середовища, діяльність і взаємодія створюють можливості для набуття людиною досвіду; його осмислення та суб'єктна інтеграція можуть набувати становлювального значення, виявлятися у становлювальних ефектах і бути пов'язаними зі змінами суб'єктної спроможності, які, своєю чергою, впливають на подальші цілі, діяльність, взаємодію, індивідуальну траєкторію та конфігурацію педагогічної підтримки, відкриваючи нові можливості процесуального становлення.

Інтегральна закономірність завершує пояснювальний рівень авторської концепції. Категорії визначають, що входить до предметного поля педагогіки становлення людини; система закономірностей пояснює, які стійкі взаємозв'язки діють між його основними компонентами. Наступний теоретичний крок полягає у визначенні того, які нормативно-методологічні орієнтири педагогічної діяльності випливають із цих взаємозв'язків. Саме цю функцію виконує система принципів педагогіки становлення людини, обґрунтована в наступному розділі.

РОЗДІЛ 3.
ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Людина – найвища цінність серед усіх цінностей світу».
Василь Сухомлинський

3.1. Теоретико-методологічні засади системи принципів педагогіки становлення людини

3.1.1. Принцип як категорія педагогічної теорії

Обґрунтування принципів педагогіки становлення людини означає перехід від пояснювального до нормативного рівня авторської концепції. Якщо закономірності розкривають стійкі й суттєві взаємозв'язки процесуального становлення людини, то принципи визначають загальну спрямованість педагогічної діяльності з урахуванням цих взаємозв'язків.

У педагогічній теорії принцип традиційно виконує функцію зв'язку між пізнанням педагогічної реальності та нормативним упорядкуванням практики. Історично системи дидактичних і виховних принципів відображали відповідні уявлення про цілі освіти, природу навчання і виховання, роль педагога, діяльність здобувачів освіти та очікувані результати педагогічного процесу [101; 102; 103]. Тому принципи не є раз і назавжди встановленим переліком універсальних положень. Зміна розуміння людини, освіти та педагогічної взаємодії закономірно змінює і нормативний рівень педагогічної теорії.

Класична дидактична традиція сформувала принципи, спрямовані насамперед на логічність, доступність, систематичність, послідовність, усвідомленість і результативність навчання [101; 102; 103]. Гуманістична й особистісно орієнтована педагогіка, діяльнісний і компетентнісний підходи розширили це нормативне поле, посиливши увагу до суб'єктної активності людини, її досвіду, свободи й відповідальності, діалогічності взаємодії, індивідуалізації та зв'язку навчання з життям [40; 115; 108; 51; 121; 52; 114]. Отже, еволюція педагогічних принципів відображає не просте накопичення

нових вимог, а зміну самого розуміння того, що саме педагогіка може і повинна нормативно впорядковувати.

Для педагогіки становлення людини це положення має принципове значення. Авторська концепція не заперечує сформованих педагогічною наукою принципів і не претендує на їх заміну новим універсальним переліком. Її особливість полягає в іншому: принципи виводяться із закономірностей процесуального становлення людини, функціонально співвідносяться між собою та утворюють цілісну нормативну архітектуру концепції. Тому питання полягає не в тому, які традиційні принципи слід замінити, а в тому, які педагогічні вимоги випливають із розуміння людини як суб'єкта власного становлення.

Таке розуміння змінює сам предмет нормативного впорядкування. Якщо педагогічний результат трактується переважно як досягнення наперед визначеного стану або набору характеристик, принципи орієнтують педагога на оптимальну організацію їх формування. Якщо ж становлення розглядається як відкритий і незавершений процес, у якому людина діє, здійснює вибір, осмислює досвід, розвиває саморегуляцію і приймає відповідальність, нормативний акцент зміщується [40; 115; 124; 105; 127; 2]. Предметом педагогічного впорядкування стає не внутрішня зміна людини як така, а умови, діяльність, взаємодія, ресурси та способи супроводу, у взаємодії з якими ця зміна може відбуватися.

Звідси випливає межа педагогічної відповідальності. Педагог не може безпосередньо створити суб'єктність, саморегуляцію, самоавторство чи самотворення іншої людини [40; 115; 108; 105; 127]. Він може організовувати діяльність, відкривати простір вибору, забезпечувати підтримку, вводити людину у взаємодію з культурними й соціальними ресурсами, стимулювати рефлексію та допомагати осмислювати досвід [40; 115; 124; 41; 106]. Зміна суб'єктної спроможності людини зумовлює необхідність відповідного співвідношення зовнішньої педагогічної організації та саморегуляції, яке визначається характером діяльності й конкретною ситуацією становлення.

Саме тут проходить межа між педагогічним принципом і гуманістичною декларацією. Визнання гідності, свободи, унікальності та права людини на власну позицію становить аксіологічне підґрунтя концепції [40; 115; 51; 121; 52; 2].

Проте педагогічний принцип має переводити ціннісну позицію в загальну вимогу до педагогічної діяльності [101; 102; 103]. Тому визнання людини суб'єктом означає не лише повагу до її автономії, а створення реальних можливостей для цілепокладання, вибору, діяльності, рефлексії та поступового прийняття відповідальності [107; 122; 21; 123; 41; 7].

Багатовимірність процесуального становлення розширює і нормативне поле концепції. Обґрунтовані в попередньому розділі закономірності охоплюють антропологічний, соціокуль-турний, освітньо-середовищний, технологічний і педагогічний виміри. Відповідно, принципи не можуть регулювати лише безпосередню взаємодію *«педагог – здобувач освіти»*. Вони стосуються також способів включення людини в соціокультурний досвід, взаємодії середовищ становлення, індивідуалізації траєкторій, використання цифрових технологій і штучного інтелекту, характеру педагогічного супроводу та співвідношення зовнішньої організації із саморегуляцією.

Тому принципи педагогіки становлення людини утворюють систему. Значення окремого принципу визначається не лише його змістом, а й місцем у загальній нормативній архітектурі концепції. Одиницею нормативної концептуалізації є не ізольований принцип, а функціональний зв'язок *«закономірність – нормативний наслідок – принцип – педагогічний імператив»*. Саме через цей зв'язок пояснювальний рівень педагогіки становлення людини переходить у норма-тивний рівень педагогічної діяльності.

На цій підставі принцип педагогіки становлення людини визначаємо як теоретично обґрунтоване нормативне положення, що випливає із закономірностей процесуального становлення людини та визначає загальну спрямованість і вимоги до педагогічної діяльності, взаємодії, умов і супроводу, орієнтованих на підтримку й розширення спроможності людини бути суб'єктом власного становлення.

У цьому визначенні важливими є чотири положення. Принцип, *по-перше,* не формулюється довільно, а має закономірнісну основу; *по-друге,* регулює не саме становлення людини, а педагогічно доступну сферу його підтримки; *по-третє,* поширюється не лише на діяльність педагога, а й на взаємодію, умови, середовища та супровід; *по-четверте,* його інтегральним орієнтиром є підтримка розвитку суб'єктної спро-

можності людини, тобто її здатності усвідомлено, самостійно й відповідально продовжувати власне становлення.

Специфіку принципів педагогіки становлення людини визначає не претензія на абсолютну новизну окремих нормативних положень, а спосіб їх теоретичного виведення, системного взаємозв'язку та спрямування на підтримку суб'єктної спроможності людини. Це забезпечує наступність із нормативним доробком педагогічної науки і водночас визначає концептуальну специфіку авторської системи.

3.1.2. Співвідношення закономірностей і принципів педагогіки становлення людини

Обґрунтування системи принципів педагогіки становлення людини потребує чіткого визначення їх зв'язку із закономірностями, встановленими в попередньому розділі. Це дає змогу уникнути двох крайнощів: довільного формулювання принципів як переліку бажаних характеристик педагогічної діяльності та механічного перетворення кожної закономірності на однойменну нормативну вимогу.

Закономірності й принципи належать до різних, але взаємопов'язаних рівнів педагогічного знання. Закономірність фіксує стійкий і суттєвий взаємозв'язок між явищами, процесами або умовами педагогічної реальності [101; 102; 103]. Її функція є передусім пояснювальною: вона дає змогу зрозуміти, які зв'язки виявляються у становленні людини, за яких умов вони набувають педагогічного значення і як співвідносяться з можливостями педагогічної підтримки.

Принцип виконує іншу функцію. Він переводить знання про виявлений взаємозв'язок у нормативну площину й визначає загальну спрямованість педагогічної діяльності [101; 102; 103]. Отже, закономірність пояснює педагогічно значущий зв'язок, а принцип визначає нормативну відповідь педагогіки на цей зв'язок. Між ними існує не тотожність, а теоретико-нормативна наступність.

Для педагогіки становлення людини це розмежування має особливе значення. Закономірностями тут не вважаються самі по собі цифровізація, поширення штучного інтелекту, глобалізація, соціальна нестабільність чи інші цивілізаційні тенденції. Вони утворюють контекст становлення. Закономірність натомість має відображати стійкий педагогічно значущий зв'язок між людиною, її діяльністю та досвідом, середо-

вищем, технологіями й педагогічним супроводом. Відповідно, принцип не може бути нормативним гаслом, сформульованим лише тому, що певне явище є актуальним. Його підставою має бути встановлений закономірнісний зв'язок.

Перехід від закономірності до принципу не зводиться до зміни граматичної форми – від описового твердження до нормативного. Необхідно визначити нормативний наслідок закономірності, тобто обґрунтувати, які вимоги до організації діяльності, педагогічної взаємодії, створення умов, використання ресурсів і супроводу випливають із установленого взаємозв'язку та відповідають ціннісним орієнтирам авторської концепції.

Наприклад, із закономірності суб'єктизації процесуального становлення недостатньо просто вивести вимогу «розвивати суб'єктність». Її педагогічний наслідок полягає в необхідності створювати умови для реальної участі людини в цілепокладанні, виборі, діяльності, рефлексії та прийнятті відповідальності, співвідносячи характер і міру такої участі з актуальною суб'єктною спроможністю та конкретною ситуацією становлення. Саме цей нормативний наслідок створює перехід від пояснення закономірності до формулювання відповідного принципу.

Логіка нормативного виведення набуває чотириланкової структури: *закономірність → нормативний наслідок → принцип → педагогічний імператив*. Закономірність фіксує суттєвий зв'язок; нормативний наслідок визначає його значення для педагогічної діяльності; принцип формулює загальну вимогу; педагогічний імператив конкретизує цю вимогу як орієнтир професійного рішення і дії.

Водночас такий перехід не означає жорсткої детермінації педагогічної практики. Принцип не встановлює універсального алгоритму дій. Одна й та сама закономірність може виявлятися по-різному залежно від віку людини, її суб'єктної спроможності, характеру діяльності, соціокультурного контексту, освітнього середовища та конкретної ситуації. Тому принцип визначає напрям і межі педагогічно доцільного рішення, залишаючи простір для професійного судження педагога [101; 102; 103; 40; 108].

Не існує й обов'язкової відповідності *«одна закономірність – один принцип»*. Багатовимірність становлення зумовлює перетин установлених зв'язків. Окремий принцип

може інтегрувати нормативні наслідки кількох закономірностей, якщо вони породжують спільну вимогу до педагогічної діяльності. І навпаки, одна закономірність може бути значущою для кількох принципів, оскільки її наслідки виявляються в різних площинах – діяльності людини, педагогічній взаємодії, організації середовища, використанні технологій або характері супроводу.

Тому система принципів не є дзеркальною копією системи закономірностей. Їх зв'язок має функціональний, а не формально-номенклатурний характер. Закономірності становлять теоретичну основу нормативної системи, але перехід до принципів потребує педагогічної інтерпретації їх наслідків.

У цьому полягає методологічна функція нормативного наслідку як проміжної ланки. Він не є самостійною педагогічною категорією одного рівня із закономірністю чи принципом, а виконує аналітичну функцію: дає змогу показати, чому саме з певного встановленого зв'язку випливає конкретна нормативна вимога. Завдяки цьому система принципів набуває внутрішньої аргументованості й не перетворюється на перелік апріорно проголошених положень.

Співвідношення закономірностей і принципів у педагогіці становлення людини ґрунтується на переході від пояснення до нормативного педагогічного рішення. Закономірність не диктує конкретної дії, але визначає логіку, яку педагогічна діяльність не може ігнорувати; принцип не копіює закономірність, а виражає її педагогічний сенс у формі загальної нормативної вимоги. Саме ця наступність забезпечує теоретичну обґрунтованість системи принципів і створює основу для побудови матриці *«закономірність – нормативний наслідок – принцип – педагогічний імператив»*.

3.1.3. Критерії виокремлення принципів педагогіки становлення людини

Перехід від закономірностей до системи принципів потребує не лише визначення зв'язку між пояснювальним і нормативним рівнями концепції, а й відповіді на практичне методологічне питання: за якими ознаками певне нормативне положення може бути визнане принципом педагогіки становлення людини?

Це питання важливе тому, що сучасна педагогіка оперує широким колом цінностей, ідей, підходів, вимог і практик. Їх

актуальність, гуманістична спрямованість або поширеність в освітньому дискурсі ще не надають їм статусу принципу авторської концепції. Необхідний методологічний фільтр, який дає змогу відмежувати принцип від ціннісної декларації, актуальної тенденції, методичного правила чи технологічної рекомендації [101; 102; 103].

Першою і визначальною вимогою є закономірнісна обґрунтованість. Кожний принцип повинен мати теоретичну основу в закономірностях, установлених на попередньому рівні концепції. Це не передбачає жорсткої відповідності «одна закономірність – один принцип», однак походження нормативної вимоги має бути теоретично простежуваним. Інакше система принципів може довільно розширюватися положеннями, педагогічно привабливими, але зовнішніми щодо внутрішньої логіки концепції.

Із цим безпосередньо пов'язана предметна відповідність. Принцип має стосуватися не вдосконалення освіти взагалі, а педагогічної підтримки становлення людини. Цифровізація, штучний інтелект, глобалізація чи зміни ринку праці можуть істотно впливати на освіту, але сама їх актуальність не створює нового педагогічного принципу. Нормативне положення входить до авторської системи лише тоді, коли воно виражає педагогічно значущий зв'язок із предметом концепції.

Третя вимога – нормативність. Принцип не просто описує певну характеристику людини, середовища або освітнього процесу, а визначає загальну вимогу до педагогічної діяльності [101; 102; 103]. Суб'єктність, самотворення, соціальна взаємодія, безперервність або індивідуальна траєкторія самі по собі є поняттями чи характеристиками процесу. Нормативною основою принципу вони можуть ставати тоді, коли їхній зміст дає підстави сформулювати загальну, теоретично обґрунтовану вимогу до педагогічної діяльності.

Водночас принцип не повинен перетворюватися на інструкцію. Тому необхідним є достатній рівень узагальнення: принцип має зберігати нормативне значення в різних освітніх і соціокультурних контекстах, але бути достатньо визначеним, щоб із нього можна було вивести педагогічні рішення. Якщо положення описує конкретний спосіб дії, воно наближається до методичного правила; якщо з нього неможливо вивести педагогічної вимоги – залишається загальною декларацією.

Центральним для авторської концепції є критерій суб'єктно-становлювальної спрямованості. Кожний принцип має бути співвіднесений з інтегральним орієнтиром концепції – розширенням спроможності людини бути суб'єктом власного становлення. Його реалізація повинна прямо або опосередковано підтримувати здатність людини діяти, здійснювати вибір, осмислювати досвід, розвивати саморегуляцію, приймати відповідальність і продовжувати власне становлення [40; 108; 21; 123; 41; 127].

Цей критерій доповнюється процесуальністю. Принцип має відповідати розумінню становлення як відкритого й незавершеного процесу, а не орієнтувати педагогічну діяльність виключно на досягнення наперед визначеного стану [40; 108; 2]. Тому важливим є не лише безпосередній освітній результат, а й те, чи стає набутий досвід ресурсом наступних циклів діяльності, вибору, рефлексії та саморегуляції. У цьому сенсі принцип повинен бути спрямований не тільки на результат, а й на продовжуваність становлення.

Не менш важливою є педагогічна реалізованість. Принцип може регулювати лише те, що належить до педагогічно доступної сфери: організацію діяльності та взаємодії, створення умов, забезпечення доступу до ресурсів, підтримку вибору і рефлексії, зворотний зв'язок та супровід [40; 115; 52; 114]. Він не може покладати на педагога відповідальність за безпосереднє конструювання внутрішньої зміни іншої людини.

Ця межа принципова: педагогічно реалізованим є не саме становлення людини, а професійне створення й узгодження умов, у взаємодії з якими вона може діяти, осмислювати та інтегрувати досвід, тоді як її суб'єктна спроможність може динамічно змінюватися й реконфігуруватися.

Окремий принцип повинен також відповідати критерію системної несуперечливості. Наприклад, індивідуальна траєкторія не може заперечувати соціокультурної природи становлення; автономія – усувати відповідальність і взаємозалежність; педагогічне партнерство – нівелювати професійну відповідальність педагога; використання штучного інтелекту – підмінювати суб'єктну діяльність людини технологічною автоматизацією. Система має допускати взаємодію принципів, але не їх нормативне взаємозаперечення.

Водночас потрібна функціональна диференційованість. Кожний принцип має виконувати власну нормативну функ-

цію. Перетин між принципами природний, оскільки вони належать до єдиної системи, але він не повинен перетворюватися на змістове дублювання. Тому кількість принципів не може визначатися механічним відтворенням кількості закономірностей: значення має не числова симетрія, а функціональна необхідність кожного елемента системи.

Наступною вимогою є термінологічна визначеність. Назва принципу повинна точно передавати його нормативне ядро і бути узгодженою з категоріальним апаратом концепції. Надмірно складна або штучно сконструйована назва не робить принцип теоретично новішим. Навпаки, складність концепції має виявлятися у глибині зв'язків, а не у складності термінів. Там, де наукова мова вже має точне поняття, немає потреби створювати нове лише заради демонстрації авторської оригінальності.

Нарешті, принцип повинен бути відкритим до конкретизації та емпіричної перевірки. Теоретико-методологічний рівень його формулювання не усуває необхідності подальшої перевірки в конкретних освітніх контекстах. Із принципу мають виводитися педагогічні імперативи, критерії реалізації та потенційні емпіричні індикатори. Водночас результати подальших досліджень можуть уточнювати зміст принципів, межі їх застосовності та способи реалізації.

Система відбору охоплює одинадцять взаємопов'язаних критеріїв: закономірнісну обґрунтованість, предметну відповідність, нормативність, достатній рівень узагальнення, суб'єктно-становлювальну спрямованість, процесуальність, педагогічну реалізованість, системну несуперечливість, функціональну диференційованість, термінологічну визначеність та відкритість до конкретизації й емпіричної перевірки.

Проте їх значення полягає не в самому переліку. Критерії утворюють взаємопов'язану систему методологічної перевірки. Положення може бути гуманістично привабливим, але не мати закономірнісної основи; бути теоретично обґрунтованим, але не містити нормативної вимоги; відповідати предмету концепції, але виходити за межі педагогічно доступної сфери; бути нормативно значущим, але дублювати функцію іншого принципу. Тому статус принципу визначається не відповідністю окремій ознаці, а обґрунтованим виконанням усіх установлених критеріїв.

Звідси випливає важливий висновок щодо побудови всієї системи. Теоретична повнота системи визначається достат-

ністю нормативного охоплення закономірностей педагогіки становлення людини, а не максимальною кількістю принципів. Якість кожного принципу залежить від його обґрунтованості та самостійної нормативної функції в системі, а не від оригінальності назви.

Критерії виконують не допоміжну класифікаційну, а конструктивну методологічну функцію: забезпечують відбір, відмежування та функціональну диференціацію принципів відповідно до предмета, закономірностей і центральної спрямованості концепції. Це створює підставу для наступного кроку – побудови архітектури системи принципів педагогіки становлення людини.

3.1.4. Архітектура системи принципів педагогіки становлення людини

Визначення критеріїв виокремлення принципів дає змогу перейти від окремих нормативних положень до їх системної організації. На цьому рівні значення має не кількість принципів і не формальна симетрія їх розподілу, а здатність системи нормативно охопити основні виміри становлення людини та зберегти зв'язок із закономірностями, обґрунтованими в попередньому розділі [101; 102; 103].

Архітектура принципів тому не є дзеркальним відтворенням системи закономірностей. Одна закономірність може мати кілька нормативних наслідків, а один принцип – інтегрувати нормативний потенціал кількох закономірностей. Йдеться про їх функціональне співвіднесення: закономірності розкривають логіку становлення, а система принципів переводить цю логіку в нормативну площину педагогічної діяльності.

Відповідно до багатовимірної природи становлення в авторській концепції виокремлено п'ять взаємопов'язаних вимірів системи принципів: антропологічний, соціокультурний, освітньо-середовищний, технологічний і педагогічний. Такий поділ має не формально-класифікаційний, а функціональний характер. Кожний вимір відповідає на своє нормативне питання, але жоден не функціонує ізольовано.

Антропологічний вимір становить предметно-нормативне ядро системи. Він визначає, якою має бути педагогічна діяльність, якщо людина визнається суб'єктом власного становлення. У цьому вимірі зосереджено принципи розвитку суб'єктності, самотворення та цілісності становлення. Їх

спільна спрямованість полягає не у формуванні наперед заданого образу людини, а у створенні педагогічно доступних умов для вибору, діяльності, осмислення досвіду, саморегуляції та відповідального продовження власного становлення [40; 115; 107; 21].

Соціокультурний вимір відображає реляційну природу становлення. Людина стає собою не поза культурою та іншими людьми, а у взаємодії з ними [108; 106; 2]. Тому нормативна система має поєднувати освоєння й критичне осмислення соціокультурного досвіду, автономію власної позиції та відповідальну участь у спільному житті. Суб'єктність у такому розумінні не означає ізольованої незалежності: вона передбачає здатність залишатися автором власних рішень у взаємодії з іншими, визнаючи їхню суб'єктність і власну відповідальність за наслідки вибору.

Освітньо-середовищний вимір фіксує просторову, часову й траєкторну відкритість становлення. Воно не обмежується формальною освітою, а відбувається у взаємодії з освітніми, професійними, соціальними, культурними та цифровими середовищами [106; 130; 2; 132]. Тому педагогічно значущим є не саме існування множини ресурсів і можливостей, а їх доступність для конкретної людини, можливість переходити між середовищами, переносити досвід і включати його у власну траєкторію. Середовище в цій логіці є не фоном становлення, а простором потенційно доступних можливостей.

Технологічний вимір визначає нормативні засади включення цифрових технологій і штучного інтелекту в діяльність людини. Його виокремлення не означає створення автономного техноцентричного блоку. Технологія набуває педагогічного значення через те, як вона змінює діяльність людини, її способи пізнання, вибору, творчості, рефлексії та відповідальності [2; 15; 16; 23]. Тому нормативним орієнтиром є таке використання технологій, за якого вони розширюють можливості людини, але не підміняють ті суб'єктні функції, самостійне здійснення яких має становлювальне значення.

Педагогічний вимір концентрує вимоги до професійної участі педагога. Його функція полягає не в безпосередньому конструюванні людини, а у створенні педагогічно доступних умов, організації діяльності й взаємодії, підтримці рефлексії, забезпеченні зворотного зв'язку та доборі доцільної форми супроводу [40; 115; 52; 114]. При цьому не існує універсаль-

ної траєкторії від керівництва до партнерства чи повної самостійності. Характер педагогічної участі має змінюватися відповідно до ситуації, складності діяльності та актуальної суб'єктної спроможності людини.

П'ять вимірів не утворюють жорсткої ієрархії. Антропологічний вимір виконує системоутворювальну функцію, оскільки визначає спрямованість концепції на людину як суб'єкта власного становлення. Проте саме становлення розгортається через соціокультурні відносини, взаємодію із середовищами, технологічно опосередковану діяльність і професійну педагогічну підтримку.

Належність принципу до певного виміру означає його провідну нормативну функцію, а не встановлює межі його дії. Принцип розвитку суб'єктності має антропологічне ядро, але реалізується через соціальну взаємодію, діяльність у різних середовищах, використання технологій та характер педагогічної підтримки. Так само педагогічне партнерство належить до педагогічного виміру, але безпосередньо впливає на можливості суб'єктної дії та автономії людини.

Тому архітектуру системи принципів доцільно визначити як структурно-функціональну і системно-мережеву. Структурно-функціональний характер забезпечує аналітичне розмежування принципів за їх провідною нормативною функцією; системно-мережевий – відображає їх взаємозалежність і взаємне доповнення. Це дає змогу уникнути двох крайнощів: перетворення системи на лінійний перелік автономних принципів і, навпаки, такого їх взаємопроникнення, за якого втрачається функціональна специфіка кожного.

У центрі цієї архітектури перебуває людина як суб'єкт власного становлення. Проте інтегрувальний нормативний орієнтир потребує точнішого формулювання, ніж лінійне «зростання суб'єктності». Суб'єктна спроможність людини є динамічною і контекстуальною: вона може бути різною в різних сферах діяльності, змінюватися під впливом нового досвіду, складності ситуації та доступної підтримки. Тому йдеться про динаміку суб'єктної спроможності людини, зокрема про зміну її проявів і співвідношення в різних ситуаціях діяльності та становлення [40; 108; 7; 2].

Це не означає автономії від культури, суспільства, технологій чи педагогічної підтримки. Навпаки, суб'єктна спроможність виявляється у здатності людини осмислювати зовнішні впливи, співвідносити їх із власними смислами й цін-

ностями, взаємодіяти з іншими, використовувати доступні ресурси, усвідомлено залучати технологічну підтримку, здійснювати вибір і відповідати за його наслідки [107; 122; 105; 127].

Взаємодія п'яти вимірів має динамічний характер: їх співвідношення змінюється залежно від конкретної педагогічної ситуації. Зміна суб'єктної спроможності людини може потребувати іншої форми педагогічної підтримки; нове середовище – іншого способу взаємодії; технологічна зміна – перегляду меж доцільного делегування. Архітектура принципів тому не задає людині маршрут становлення, а визначає нормативну логіку педагогічної участі в умовах відкритості цього маршруту.

Узагальнено систему можна представити як взаємодію: *антропологічного ↔ соціокультурного ↔ освітньо-середовищного ↔ технологічного ↔ педагогічного вимірів, у центрі якої перебуває людина як суб'єкт власного станов-лення.*

Ця структура узгоджується з рекурсивною логікою авторської концепції. Реалізація принципів спрямовує створення педагогічно доступних умов для діяльності й взаємодії; набутий досвід через рефлексію та суб'єктну інтеграцію може набувати становлювального значення, виявлятися у становлювальних ефектах і бути пов'язаним зі змінами суб'єктної спроможності людини; такі зміни, своєю чергою, можуть потребувати іншої конфігурації підтримки, середовищних ресурсів, соціальної взаємодії чи технологічного супроводу.

Архітектура системи принципів педагогіки становлення людини є нормативним каркасом авторської концепції, який поєднує її закономірності з педагогічною діяльністю, не перетворюючи відкритий процес становлення людини на об'єкт зовнішнього програмування. Її цілісність визначається не кількістю принципів, а їх закономірнісною обґрунтова-ністю, функціональною незамінністю, системною узгодженіс-тю та спільною спрямованістю на підтримку людини як суб'єкта власного становлення.

3.2. Антропологічні принципи педагогіки становлення людини

Антропологічний вимір становить ядро системи принципів педагогіки становлення людини, оскільки визначає її центральну нормативну орієнтацію – ставлення до людини не

як до об'єкта наперед заданого формування, а як до суб'єкта відкритого й незавершеного становлення. Відповідно, педагогічна діяльність має забезпечувати умови для суб'єктної участі людини у власному становленні: здійснення вибору, осмислення та інтеграції досвіду, розвитку саморегуляції й відповідального визначення подальшої траєкторії діяльності.

Цю нормативну логіку конкретизують три взаємопов'язані принципи: розвитку суб'єктності людини, самотворення людини та цілісності становлення людини. Вони не дублюють один одного: перший визначає нормативні умови розширення суб'єктної спроможності; другий – участі людини у творенні себе і власної життєвої траєкторії; третій – збереження взаємозв'язку різних вимірів її становлення. У сукупності ці принципи визначають антропологічне ядро нормативної архітектури концепції.

3.2.1. Принцип розвитку суб'єктності людини

Антропологічний блок системи принципів закономірно відкриває принцип розвитку суб'єктності людини. Якщо центральною позицією педагогіки становлення є визнання людини суб'єктом власного становлення, то нормативним наслідком цієї позиції стає вимога створювати педагогічні умови, за яких її суб'єктна спроможність може виявлятися, розвиватися і набувати нових форм.

Суб'єктність у цьому контексті не зводиться до активності людини в освітньому процесі, самостійного виконання завдань або участі в окремих рішеннях. Вона виявляється у здатності людини усвідомлювати власну позицію, визначати цілі, здійснювати осмислений вибір, організовувати й регулювати діяльність, співвідносити рішення з цінностями, рефлексувати набутий досвід і відповідати за наслідки власних дій [40; 108; 107; 122]. Саме через ці прояви людина дедалі більшою мірою бере участь у визначенні спрямованості та продовженні власного становлення.

Водночас суб'єктність не є завершеною особистісною якістю, яку можна сформувати відповідно до наперед установленого зразка. Вона має процесуальний і контекстуальний характер, розгортаючись через досвід діяльності, вибору, відповідальності, рефлексії та взаємодії [40; 115; 107; 123]. Людина може демонструвати значну самостійність в одній сфері й потребувати зовнішнього структурування в іншій;

бути здатною самостійно діяти у знайомій ситуації й потребувати підтримки перед новим або складним завданням [124; 41]. Тому розвиток суб'єктності не слід розуміти як лінійне накопичення автономії.

Для педагогіки становлення важливим є не досягнення певного «рівня суб'єктності», а динаміка суб'єктної спроможності людини – її здатності в конкретній ситуації усвідомлено діяти, обирати, регулювати власну діяльність, осмислювати досвід і відповідати за рішення.

Таке розуміння змінює нормативну логіку педагогічної діяльності. Вихідним стає не питання про те, яку людину необхідно сформувати, а питання про те, які педагогічно доступні умови дають їй можливість діяти як суб'єкт власного становлення відповідно до актуальної ситуації та власної суб'єктної спроможності. Це не усуває педагогічних цілей, професійного впливу чи відповідальності педагога, але змінює їх функцію: педагогічна діяльність має не підміняти суб'єктну активність людини, а створювати умови для її розгортання [40; 115; 52; 114].

Звідси випливає динамічне розуміння педагогічної підтримки. Її міра і форма не можуть бути раз і назавжди заданими. В одній ситуації педагогічно виправданими є виразніше керівництво і структурування, в іншій – наставництво, партнерство, фасилітація чи консультування, а в третій – розширення простору самостійної діяльності [40; 115; 41; 127]. Визначальним є не механічне зменшення педагогічної участі, а її відповідність актуальній суб'єктній спроможності людини, складності діяльності та конкретній ситуації становлення.

Повернення до інтенсивнішої підтримки не є рухом назад. Нове середовище, складніше завдання, життєвий або професійний перехід можуть тимчасово змінювати співвідношення самостійності й зовнішньої підтримки. Педагогічний супровід не просто зменшується в міру розвитку суб'єктності – він реконфігурується разом зі зміною суб'єктної спроможності людини.

Принцип розвитку суб'єктності не означає й абсолютизації індивідуальної автономії. Людина стає суб'єктом у культурі, соціальних відносинах і взаємодії з іншими [108; 106; 2]. Тому суб'єктність виявляється не у звільненні від зовнішніх впливів, а у здатності усвідомлювати їх, інтерпретувати, критично співвідносити з власними цінностями, формувати позицію та відповідати за неї [107; 21; 123; 7].

У цьому сенсі суб'єктність має реляційний характер. Здатність бути автором власних рішень формується і виявляється у взаємодії, де людина зустрічається з іншими позиціями, аргументує власну, переглядає її під впливом нового досвіду, бере участь у спільних рішеннях і визнає суб'єктність іншого. Тому автономія в педагогіці становлення поєднується з відповідальністю і взаємозалежністю, а не протиставляється їм [40; 108; 21; 2].

Особливого значення цей принцип набуває в умовах цифровізації та поширення штучного інтелекту. Цифрові системи розширюють можливості пошуку інформації, аналізу, моделювання, отримання рекомендацій і зворотного зв'язку. Водночас вони дають змогу делегувати частину когнітивних, оцінювальних і вибіркових дій технології [2; 15; 16; 23]. Тому педагогічно значущим є не сам факт використання штучного інтелекту, а те, які функції людина йому делегує і які залишає сферою власного судження, вибору та відповідальності.

Технологічна підтримка може розширювати суб'єктну спроможність, коли допомагає людині шукати, аналізувати, моделювати, порівнювати альтернативи й отримувати зворотний зв'язок, але не усуває її з процесу постановки цілей, критичного оцінювання, інтерпретації та прийняття рішення. Якщо ж технології систематично перебирають саме ті дії, через які людина мала б набувати досвіду судження, вибору, рефлексії та авторства, виникає ризик отримання зовнішньо продукованого результату без відповідної зміни профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності [2; 15; 16; 23].

Звідси випливає ще одна важлива межа: ефективність виконання діяльності й розвиток суб'єктності не завжди збігаються. Технологічно отриманий результат може бути швидшим або формально кращим, але педагогічно важливим залишається питання, що саме в цій діяльності здійснила людина сама і який досвід вона здатна перенести в наступні ситуації.

Практична реалізація принципу тому не зводиться до збільшення кількості ситуацій формальної самостійності. Надати людині вибір ще не означає зробити її суб'єктом вибору. Становлювального значення така ситуація набуває тоді, коли людина розуміє альтернативи, співвідносить їх із власними цілями й цінностями, приймає рішення, переживає його наслідки та рефлексивно інтегрує отриманий досвід [107; 21; 123; 41].

Педагогічно значущим стає тому реальний простір суб'єктної дії: можливість брати участь у визначенні цілей і способів діяльності, обирати між змістовно відмінними альтернативами, аргументувати рішення, перевіряти їх наслідки, переосмислювати помилки, співвідносити зовнішнє оцінювання із самооцінюванням і поступово брати більшу відповідальність за власну освітню та життєву траєкторію.

Становлювальний потенціал цього принципу визначається не досягненням фіксованого рівня автономії, а можливістю перетворення осмисленого й суб'єктно інтегрованого досвіду на ресурс подальшої діяльності людини. Вона може точніше визначати цілі, усвідомленіше здійснювати вибір, краще організовувати власну діяльність, критичніше оцінювати зовнішні рекомендації, самостійніше залучати необхідні ресурси й підтримку. Саме здатність переносити набуту суб'єктну спроможність у нові ситуації надає окремому освітньому досвіду становлювального значення.

При цьому такі зміни не можуть бути гарантовані самим фактом педагогічної організації. Педагог створює умови для суб'єктної дії, але те, як людина скористається ними, осмислить досвід і включить його у власну траєкторію, залишається сферою її активності. Цим принцип розвитку суб'єктності узгоджується з фундаментальною межею педагогіки становлення: педагогічно можна підтримувати умови становлення, але не здійснити становлення замість самої людини.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови, у яких людина набуває реального досвіду цілепокладання, вибору, самостійної діяльності, рефлексії, саморегуляції та відповідальності, а характер і міра педагогічної підтримки контекстуально співвідносяться з її актуальною суб'єктною спроможністю.

3.2.2. Принцип самотворення людини

Принцип самотворення людини розвиває нормативну логіку принципу суб'єктності, але має власне змістове призначення. Йдеться не лише про здатність людини самостійно діяти, здійснювати вибір і регулювати власну діяльність, а й про її усвідомлену участь у творенні себе, власної життєвої траєкторії та способу буття у світі [40; 115; 21; 41]. Самотворення є не окремою особистісною характеристикою, а одним із фундаментальних проявів становлення людини.

Це положення безпосередньо випливає з антропологічної позиції авторської концепції: людина не є завершеним результатом педагогічного формування. Її становлення залишається відкритим і відбувається у взаємодії зовнішніх умов, життєвого досвіду та власної активності [40; 115; 108; 2]. Людина не лише зазнає впливу освіти, культури, середовища та соціальних відносин, а здатна осмислювати ці впливи, вибірково їх приймати, переінтерпретовувати й включати у власну траєкторію [105; 127; 128; 54; 106].

Самотворення не тотожне саморозвитку, самовдосконаленню чи самореалізації, хоча тісно з ними пов'язане [40; 115; 21; 41]. Саморозвиток акцентує внутрішню активність людини у власному розвитку; самовдосконалення – спрямованість на зміну певних якостей або способів діяльності; самореалізація – актуалізацію наявних можливостей. Самотворення має ширший процесуальний зміст: воно характеризує здатність людини переосмислювати себе і через власні рішення, діяльність та досвід впливати на те, ким вона стає. [21; 41; 105; 54].

Таке розуміння встановлює чітку межу педагогічної участі. Педагог не може створити людину замість неї самої або наперед визначити зміст її майбутнього становлення [40; 115; 108; 105]. Педагогічно доступними є інше: створення умов, у яких людина може пізнавати себе, співвідносити прагнення з цінностями й реальними можливостями, випробовувати себе в діяльності, здійснювати вибір, переживати його наслідки, переосмислювати досвід і коригувати власну траєкторію [52; 114; 124; 41].

Особливого значення в цьому процесі набуває рефлексія. Саме набуття життєвого або освітнього досвіду ще не означає виникнення становлювального ефекту – зафіксованої зміни профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності. Він стає матеріалом самотворення тоді, коли людина повертається до пережитого, осмислює власні дії та їх наслідки, помічає зміни у власних позиціях і співвідносить минулий досвід із теперішніми рішеннями та майбутніми намірами [41; 54; 129].

Проте самотворення не завершується рефлексією. Осмислення має переходити в дію. Людина творить себе не лише через уявлення про те, ким прагне бути, а через конкретні рішення, способи взаємодії, діяльність, відповідальність за вибір і повторювані практики власного життя [108; 107; 122;

129]. Цінності та наміри набувають становлювального значення тоді, коли втілюються у діяльності й перевіряються досвідом.

Саме тут виникає зв'язок між рефлексією, суб'єктною інтеграцією досвіду та становлювальним ефектом. Переосмислений досвід має бути включений у систему смислів, критеріїв вибору, способів діяльності та майбутніх рішень. Така інтеграція може змінювати не лише ставлення людини до окремої події, а й спосіб, яким вона надалі розуміє себе, визначає цілі, здійснює вибір і вибудовує власну траєкторію.

Досвід стає становлювальним не тому, що він відбувся, а тому, що людина осмислила його, інтегрувала у власну позицію і змінила на цій основі спосіб подальшої дії.

Самотворення має виразний часовий вимір. Людина співвідносить минуле, теперішнє і майбутнє: інтерпретує набутий досвід, визначає власну позицію в актуальній ситуації та проєктує можливі напрями подальшого становлення [107; 105; 127; 54]. Майбутнє при цьому не є наперед визначеним результатом, а постає горизонтом можливостей, щодо якого людина здійснює вибір і бере відповідальність. Тому проєктування майбутнього є одним із проявів її здатності впливати на подальшу спрямованість власного становлення.

Це дає змогу чітко розмежувати суб'єктність і самотворення. Суб'єктність є необхідною передумовою: щоб брати участь у творенні себе, людина має бути здатною усвідомлювати власну позицію, обирати, діяти й відповідати за наслідки [107; 122; 7]. Самотворення надає цій спроможності особистісно-траєкторної спрямованості – переводить здатність бути джерелом власної діяльності у здатність переосмислювати себе та впливати на те, ким людина стає [21; 41; 127]. Отже, два принципи взаємопов'язані, але функціонально не дублюють один одного.

Самотворення водночас не є суто індивідуальним процесом. Людина творить себе у відносинах з іншими, через засвоєння й переосмислення культури, участь у спільнотах, професійну та соціальну діяльність [108; 106; 2]. Інший є не лише джерелом зовнішнього впливу, а співучасником простору, в якому людина пізнає себе, випробовує власну позицію, зустрічається з іншими смислами та переглядає власні рішення.

Тому самотворення не слід ототожнювати з необмеженим самоконструюванням. Авторство власного становлення не оз-

начає довільності. Воно передбачає свободу, пов'язану з відповідальністю; автономію, яка визнає іншого; право на власну траєкторію, що не усуває етичних меж людського співбуття [40; 108; 21; 2]. Педагогічний супровід не повинен нав'язувати готового життєвого сценарію, але й не може залишати самотворення поза простором ціннісного осмислення та відповідальності.

У сучасних умовах ця проблема набуває нового виміру через цифровізацію та розвиток штучного інтелекту. Цифрові середовища розширюють доступ до знань, моделей діяльності, освітніх і професійних можливостей, збільшуючи варіативність можливих траєкторій [7; 2; 1; 18]. Водночас алгоритмічні рекомендації, автоматизований добір інформації та генеративні системи дедалі активніше впливають на поле доступних альтернатив і процес прийняття рішень [15; 16; 23].

З позицій педагогіки становлення визначальним тут є збереження людського авторства. Штучний інтелект може допомагати людині бачити альтернативи, аналізувати можливості, моделювати сценарії та отримувати зворотний зв'язок. Проте передавання технологічній системі визначальної ролі у виборі життєвих цілей, формуванні власної позиції та спрямуванні подальшого становлення обмежує авторство людини й суперечить нормативній логіці принципу самотворення.

Звідси випливає важливе педагогічне положення: освітній процес повинен зберігати простір незаданості – реальну можливість пошуку, випробування альтернатив, зміни рішення, перегляду попередніх цілей і побудови нової траєкторії [40; 115; 108; 105]. Якщо всі значущі рішення, критерії успіху та допустимі траєкторії визначено наперед, простір самотворення звужується навіть тоді, коли педагогічна система формально проголошує особистісну орієнтацію.

Однак відкритість не означає педагогічної невизначеності чи відмови від професійного супроводу. Свобода потребує здатності відповідально нею користуватися [40; 115; 52; 114]. Тому простір вибору має поєднуватися з осмисленням його підстав і наслідків; самостійність – із рефлексією; проєктування майбутнього – зі співвіднесенням прагнень із реальністю; індивідуальна траєкторія – з готовністю переглядати її під впливом нового досвіду [41; 105; 127; 54].

У цьому полягає нормативний зміст принципу самотворення: педагогічна діяльність має створювати умови не для реалізації наперед заданого сценарію становлення, а для на-

буття людиною досвіду осмисленої участі у визначенні власної траєкторії. Така участь поєднує свободу й відповідальність, рефлексію і дію, відкритість майбутнього й готовність відповідати за здійснений вибір.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови, у яких людина отримує реальний досвід осмислення себе, вибору, випробування альтернатив, діяльності, рефлексії та відповідального проєктування можливого майбутнього, не підміняючи її авторство наперед заданим педагогічним сценарієм.

3.2.3. Принцип цілісності становлення людини

Принцип цілісності становлення людини завершує антропологічний блок системи принципів і функціонально пов'язує два попередні нормативні положення – розвиток суб'єктності та самотворення. Якщо суб'єктність характеризує здатність людини бути джерелом власної діяльності, а самотворення – усвідомлено брати участь у визначенні траєкторії власного становлення, то принцип цілісності визначає характер самого цього процесу. Становлення не може бути адекватно описане як сума окремих змін, якостей, компетентностей або освітніх результатів, оскільки людина розвивається як внутрішньо взаємопов'язана й водночас відкрита до змін цілісність [40; 115; 50; 52; 114].

Це положення безпосередньо випливає з предметної логіки педагогіки становлення людини. Її предметом є не формування окремих характеристик особистості самих по собі, а процесуальні зміни людини у взаємозв'язку діяльності, досвіду, взаємодії, середовища та педагогічної підтримки [40; 108; 107; 106]. Суб'єктність, саморегуляція, самотворення, соціальна взаємодія й середовище можуть бути аналітично розмежовані, але в реальному процесі становлення вони взаємодіють. Тому цілісність є не додатковою характеристикою людини, а способом концептуального розуміння її становлення.

Необхідність такого принципу особливо виразна в умовах диференціації сучасного знання про людину. Когнітивний, емоційний, соціальний, ціннісний, діяльнісний, професійний, культурний і цифровий виміри дають змогу глибше досліджувати окремі сторони людського розвитку, однак жоден із них не вичерпує людину як суб'єкта становлення [40; 115; 50; 106; 2]. Аналітичне розмежування необхідне для наукового

пізнання, але стає методологічно небезпечним тоді, коли частковий вимір починає сприйматися як характеристика людини в цілому.

У цьому полягає антиредукціоністська функція принципу цілісності. Він запобігає зведенню людини до носія знань, сукупності компетентностей, набору вимірюваних характеристик, соціальної ролі, професійної функції або користувача технологій [40; 108; 51; 2]. Кожний із цих аспектів може бути педагогічно значущим, але жоден не є вичерпною мірою людського становлення.

Важливо розмежувати цілісність і завершеність. *Цілісна людина не є завершеною людиною.* У процесуальній логіці педагогіки становлення цілісність має бути сумісною з відкритістю до змін [40; 115; 108; 54]. Новий досвід, зміна соціального чи професійного контексту, переоцінювання цінностей, життєві переходи й зустріч із невизначеністю можуть змінювати попередню конфігурацію становлення.

Цілісність не є одного разу досягнутим станом. Вона може зберігатися, порушуватися й перебудовуватися в процесі осмислення та інтеграції нового досвіду. Нормативною вимогою стає не досягнення наперед визначеної гармонії всіх сторін особистості, а підтримка здатності людини пов'язувати різні виміри власного досвіду у смислово узгоджену і водночас відкриту до подальших змін траєкторію.

Таке розуміння дає змогу по-іншому оцінити й роль суперечностей у становленні. Новий досвід не завжди органічно доповнює попередній. Він може вступати з ним у конфлікт, змушувати людину переоцінювати власні уявлення, цінності, способи діяльності та життєві наміри [54; 129; 130]. Суперечність тому не обов'язково означає руйнування цілісності. За умови рефлексивного опрацювання вона може стати джерелом перебудови внутрішніх зв'язків і виникнення нової конфігурації цілісності.

Ключову роль у цьому процесі відіграє особистісний смисл. Знання або досвід можуть залишатися зовнішніми щодо людини доти, доки не будуть включені в систему її власних смислових зв'язків [40; 115; 54; 129]. Тому цілісність не виникає через механічне поєднання різних компонентів освіти. Вона потребує суб'єктної інтеграції знань і досвіду через діяльність, рефлексію, співвіднесення з цінностями та осмислення їхнього місця у власній траєкторії.

У цьому контексті уточнюється й місце компетентностей у педагогіці становлення людини. Компетентності зберігають значення як інтегровані здатності діяти в певних сферах і ситуаціях [59; 7; 109; 2; 1]. Однак навіть розвинена система компетентностей не дає вичерпної відповіді на питання, як людина використовує ці здатності, якими цінностями керується, які цілі визначає, як співвідносить власні дії з іншими та яке місце набуті компетентності посідають у її життєвій траєкторії.

Компетентність характеризує здатність людини діяти, але не вичерпує питання про те, заради чого, на яких ціннісних підставах і в межах якої життєвої траєкторії вона діє. Тому компетентнісний результат включається у ширший контекст становлення, але не підмінює його.

Принцип цілісності має безпосередні наслідки й для співвідношення освіти та життя. Якщо становлення не обмежується освітньою інституцією, то педагогічно значущим може ставати досвід, набутий у різних сферах життєдіяльності [124; 129; 130; 2]. Професійна діяльність, міжособистісні відносини, культурна й громадянська участь, самоосвіта, цифрова взаємодія, життєві труднощі та переходи можуть набувати становлювального значення за умови їх осмислення та суб'єктної інтеграції.

Водночас інтеграція соціокультурного досвіду не означає розчинення індивідуальності людини в середовищі. Людина здатна приймати, відхиляти, переосмислювати й по-своєму інтегрувати його елементи [108; 107; 122; 106]. Саме тут особливо виразно виявляється взаємозалежність трьох антропологічних принципів: без суб'єктності інтеграція може перетворитися на зовнішню адаптацію; без самотворення – на накопичення досвіду без усвідомленого спрямування власної траєкторії; без цілісності – на фрагментарне самоконструювання, у якому окремі цілі, ролі й досягнення втрачають смисловий зв'язок.

Педагогічний супровід у логіці принципу цілісності тому не може бути спрямований лише на максимізацію окремих показників розвитку. Його завдання полягає у створенні умов, які допомагають людині встановлювати зв'язки між знанням і діяльністю, навчальним і життєвим досвідом, індивідуальними прагненнями та соціальною відповідальністю, минулим досвідом і майбутніми намірами [40; 115; 52; 54]. Педаго-

гічного значення набуває не тільки досягнутий результат, а й здатність людини осмислити його місце у ширшій конфігурації власного становлення.

Підтримка цілісності при цьому не означає усунення суперечностей, невизначеності чи внутрішньої напруги. Такий підхід суперечив би відкритій природі становлення [40; 108; 54]. Педагогічно значущим є створення можливостей для їх осмислення, співвіднесення різних позицій, інтеграції нового досвіду та відновлення внутрішньої зв'язності після змін.

Тому педагогічна підтримка має бути спрямована не на забезпечення статичної гармонії, а на створення умов для розвитку інтегративної спроможності людини – здатності осмислювати й пов'язувати різні, зокрема суперечливі, аспекти власного досвіду, зберігаючи можливість переосмислення своєї позиції та подальшого становлення.

Особливо актуальною ця вимога стає в цифровому середовищі, де людина одночасно включена у множинні інформаційні потоки, фізичні й цифрові контексти взаємодії та технологічно опосередковані форми діяльності [2; 15; 16; 18]. Проблема полягає не в самій множинності середовищ, а у здатності людини критично співвідносити отриманий у них досвід, інтегрувати різні інформаційні й ціннісні впливи та зберігати авторство власної життєвої траєкторії [2; 15; 16; 23]. Цифровізація, таким чином, загострює проблему цілісності, але не змінює її антропологічної природи.

Принцип цілісності встановлює також важливу межу для педагогічної персоналізації. Індивідуальна траєкторія не повинна перетворюватися на набір ситуативних виборів, позбавлених внутрішнього зв'язку. Персоналізація набуває становлювального значення тоді, коли допомагає людині співвідносити окремі рішення з ширшими цілями, цінностями, попереднім досвідом і можливим майбутнім [41; 105; 127; 7]. Індивідуальність траєкторії та цілісність становлення тому не суперечать одна одній: перша відображає унікальність шляху, друга – його внутрішню смислову зв'язність.

У методологічному плані принцип цілісності виконує ще одну функцію – утримує від фрагментації сам предмет педагогіки становлення людини. Розмежування закономірностей, принципів, середовищ, умов і механізмів необхідне для наукового аналізу, але всі вони мають повертатися до єдиного предмета – становлення людини [101; 102; 103]. Тому ціліс-

ність характеризує не лише людину, а певною мірою й архітектуру самої концепції: її складники набувають повного методологічного значення у взаємозв'язку.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови для суб'єктної інтеграції людиною знань, діяльності, досвіду, цінностей, відносин і життєвих перспектив у смислово пов'язану та відкриту траєкторію становлення, не зводячи людину до окремих освітніх результатів, компетентностей чи нормативно заданого образу особистості.

Принципи розвитку суб'єктності, самотворення та цілісності становлення утворюють взаємопов'язане антропологічне ядро педагогіки становлення людини. Суб'єктність визначає спроможність людини бути джерелом власної діяльності; самотворення – спрямовувати цю спроможність на творення власної траєкторії; цілісність – інтегрувати різні зміни й досвід у смислово пов'язаний, але принципово незавершений процес становлення.

Водночас принцип цілісності показує, що становлення неможливо пояснити лише внутрішньою активністю індивіда. Людина стає собою у взаємодії з культурою, іншими людьми та суспільством [108; 106; 2]. Тому завершення антропологічного блоку закономірно відкриває наступний рівень нормативної архітектури – соціокультурні принципи педагогіки становлення людини.

3.3. Соціокультурні принципи педагогіки становлення людини

Антропологічний вимір педагогіки становлення закономірно переходить у соціокультурний. Людина не здійснює власне становлення у замкненому внутрішньому просторі: вона від початку включена у світ культури, мови, цінностей, соціальних норм, відносин і спільних практик. Саме у взаємодії з цим світом вона пізнає себе, формує власну позицію та набуває досвіду співбуття з іншими.

Соціокультурний вимір конкретизують три взаємопов'язані принципи: осмислення соціокультурного досвіду, автономії у соціальній взаємодії та соціальної участі. Їх взаємозв'язок відображає три нормативні аспекти становлення людини: осмислення соціокультурного досвіду, збереження автономії у взаємодії з іншими та відповідальну участь у спільному соціальному житті.

3.3.1. Принцип осмислення соціокультурного досвіду

Людина входить у світ, який існував до неї: у світ мови, культури, цінностей, норм, історичної пам'яті, соціальних відносин і способів діяльності [108; 106; 2]. Через цей світ вона отримує первинні засоби розуміння себе й інших, засвоює накопичений людством досвід і водночас формує власне ставлення до нього. Тому соціокультурний досвід є не зовнішнім доповненням до становлення, а одним із його змістових джерел.

Принцип осмислення соціокультурного досвіду ґрунтується на положенні, що людина стає суб'єктом культури не через пасивне відтворення готових смислів, а через їх інтерпретацію, співвіднесення з власними цінностями, життєвими обставинами, попереднім досвідом і можливими способами дії [108; 54; 106]. Осмислення переводить соціокультурний вплив із площини зовнішньої детермінації у простір внутрішньої роботи людини над власною позицією.

У цьому контексті точнішим за поняття простого «привласнення» досвіду є поняття суб'єктної інтеграції. Соціокультурний зміст не просто стає надбанням людини. Він співвідноситься з уже набутим досвідом, включається у систему смислів, може бути прийнятий, переосмислений або критично оцінений і внаслідок цього впливати на подальший вибір та діяльність.

Це не означає заперечення культурної наступності або релятивізації соціальних і моральних норм. Відповідальне переосмислення культурного досвіду потребує його змістового пізнання, розуміння історичного контексту, цінностей і традицій [108; 109; 2]. Критичне ставлення до культури має спиратися на її розуміння, а не на поверхове заперечення.

Тому педагогіка становлення не відмовляється від передавання культурного досвіду, але змінює розуміння його функції. *Культурна спадщина постає не лише змістом засвоєння, а простором діалогу, інтерпретації та смислотворення.*

Саме тут принцип осмислення соціокультурного досвіду безпосередньо пов'язується з розвитком суб'єктності. Бути суб'єктом означає не лише діяти, а й займати усвідомлену позицію щодо зовнішніх впливів [40; 108; 107; 122]. У соціокультурному вимірі це передбачає здатність розрізняти власне судження і групову думку, аналізувати підстави соціальних норм, співвідносити різні ціннісні позиції, бачити супереч-

ності культурного досвіду й відповідально визначати власне ставлення до них.

Не менш важливим є зв'язок із самотворенням. Людина не творить себе з «чистого аркуша». Матеріалом самотворення стають мова, культурні образи, знання, цінності, життєві історії, соціальні практики, приклади інших людей, професійні та громадянські традиції [108; 106; 2]. Але становлювального значення вони набувають тоді, коли проходять через особистісне осмислення та суб'єктну інтеграцію [105; 127; 54]. У цьому сенсі самотворення завжди певною мірою є переінтерпретацією соціокультурного досвіду у власній життєвій перспективі.

Осмислення такого досвіду має і часовий вимір. Людина успадковує світ, сформований попередніми поколіннями, живе й діє в теперішньому та спрямовує власні рішення у майбутнє [107; 54; 7]. Тому культурний досвід не повинен залишатися лише знанням про минуле. Він стає ресурсом становлення, коли допомагає зрозуміти сучасність, визначити власну позицію і відповідально ставитися до майбутнього [109; 2].

Особливого значення цей принцип набуває в умовах соціокультурного плюралізму. Сучасна людина взаємодіє з множинністю культурних моделей, світоглядних позицій, інформаційних середовищ і способів життя [40; 108; 2]. Така множинність розширює простір можливостей, але водночас ускладнює вироблення внутрішньо обґрунтованої позиції. За цих умов недостатньо передавати готові відповіді. Педагогічного значення набуває здатність людини розуміти походження різних позицій, зіставляти їх, виявляти смислові й ціннісні суперечності та формувати власне аргументоване судження.

Одним із ключових механізмів такого осмислення є діалог [40; 115; 108; 52]. Зустріч з іншою позицією дає змогу не лише отримати нову інформацію, а й побачити неусвідомлені передумови власного мислення, перевірити аргументи, уточнити ціннісні орієнтири й переглянути попередні інтерпретації [108; 54]. Інший у цьому процесі постає не лише носієм інформації, а співучасником смислотворення.

Звідси змінюється і функція педагогічної підтримки. Педагог не може наперед визначити, який особистісний смисл людина повинна винести із зустрічі з певним культурним змістом [40; 115; 108; 2]. Педагогічно доступним є забезпечення доступу до значущого досвіду, створення умов для його

інтерпретації, обговорення, зіставлення різних позицій, аргументованого судження, рефлексії та співвіднесення з власним досвідом [108; 52; 114; 54].

Тому реалізація принципу не зводиться до набору «активних методів». Дискусія, аналіз ситуацій, робота з культурними текстами, проєктна діяльність або рефлексивні практики мають становлювальний потенціал лише тоді, коли створюють реальну інтелектуальну й ціннісну ситуацію, що потребує інтерпретації, власного судження та відповідального визначення позиції [108; 54; 129]. Зовнішньо діалогічна форма може залишатися репродуктивною, якщо від людини фактично очікується лише відтворення наперед визначеної відповіді.

Отримання нової інформації про культуру чи суспільство саме по собі ще не засвідчує становлювального ефекту. Про нього можна говорити тоді, коли між циклами діяльності зафіксовано зміну профілю суб'єктної спроможності людини, зокрема в осмисленні соціальних норм, зіставленні ціннісних позицій, формуванні власного судження та діяльності в соціокультурному середовищі. Новий зміст стає частиною становлення тоді, коли через рефлексію та суб'єктну інтеграцію змінює подальший спосіб бачення і дії.

Особливої актуальності це набуває в цифровому інформаційному середовищі. Значна частина соціокультурного досвіду сьогодні опосередковується цифровими платформами та системами штучного інтелекту [2; 15; 18; 23]. Вони не лише забезпечують доступ до змісту, а можуть впливати на його відбір, ранжування, рекомендацію та генерування [15; 16; 23].

За таких умов недостатньо мати доступ до інформації. Людині необхідно розуміти її походження й контекст, відрізняти факт від інтерпретації, критично оцінювати технологічно опосередкований зміст і зберігати авторство власного судження. Алгоритмічно відібраний досвід не повинен непомітно перетворюватися на алгоритмічно сформовану позицію людини.

Принцип осмислення соціокультурного досвіду дає змогу також точніше побачити співвідношення культурної наступності й культурного творення. Людина входить у вже існуючу культуру, але не лише відтворює її [108; 106]. Осмислюючи успадкований досвід у нових історичних умовах, вона може надавати йому нових значень, змінювати практики, створю-

вати нові способи взаємодії та передавати наступним поколінням уже трансформований досвід.

Відносини між людиною і культурою мають двосторонній характер: культура бере участь у становленні людини, а людина через власну діяльність бере участь у продовженні й перетворенні культури. Саме тут відбувається перехід від переважно адаптивної до суб'єктно-творчої логіки соціалізації: людина не просто пристосовується до соціокультурного світу, а набуває здатності осмислено діяти в ньому.

Проте сформована позиція не існує поза взаємодією з іншими. Вона перевіряється, аргументується, уточнюється і за потреби перебудовується у соціальних відносинах. Тому принцип осмислення соціокультурного досвіду безпосередньо відкриває наступний нормативний крок – принцип автономії у соціальній взаємодії.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови для зустрічі людини з культурно й соціально значущим досвідом, його інтерпретації, критичного співвіднесення, діалогу, рефлексії та суб'єктної інтеграції, не підміняючи формування власної позиції наперед заданою педагогічною інтерпретацією.

3.3.2. Принцип автономії у соціальній взаємодії

Якщо принцип осмислення соціокультурного досвіду визначає здатність людини формувати власну позицію щодо культурних смислів, норм і цінностей, то принцип автономії у соціальній взаємодії розкриває її здатність зберігати, виражати й відповідально реалізовувати цю позицію у відносинах з іншими. Саме у взаємодії суб'єктність людини зустрічається із суб'єктністю іншого [40; 108; 107; 21], а власна позиція перестає бути лише внутрішнім переконанням і проходить перевірку діалогом, аргументацією, вибором та відповідальністю.

Автономія в педагогіці становлення не ототожнюється з незалежністю від суспільства, самодостатністю чи мінімізацією соціальних зв'язків. Людина стає собою не поза взаємодією, а значною мірою через неї [108; 106; 2]. Мова, культура, цінності, способи мислення, соціальні ролі та значна частина життєвого досвіду мають інтерсуб'єктивне походження. Водночас включеність у соціальні відносини не повинна означати

розчинення людини у групових очікуваннях, авторитетах, нормах або позиціях інших [40; 108; 21; 2].

Тому автономію доцільно розуміти не як відокремлення від інших, а як здатність залишатися суб'єктом у взаємодії з іншими суб'єктами. Вона виявляється у спроможності осмислювати соціальні впливи, формувати власне судження, аргументувати позицію, здійснювати вибір без некритичного підпорядкування зовнішньому тиску і водночас визнавати право іншого на відмінну позицію [108; 107; 21; 7].

Автономія має реляційний характер. Вона не вимірюється дистанцією людини від зовнішніх впливів, а виявляється у здатності зберігати авторство власної позиції в умовах взаємозалежності, діалогу та неминучого взаємного впливу.

Це положення продовжує антропологічну логіку суб'єктності, але не дублює її. Принцип розвитку суб'єктності визначає загальну здатність людини бути джерелом власної діяльності, вибору й саморегуляції [107; 122; 7]. Принцип автономії конкретизує цю здатність у соціальній ситуації, де наміри, переконання та рішення людини співвідносяться з позиціями, очікуваннями й інтересами інших [40; 108; 21; 2]. Саме у взаємодії виявляється, наскільки власна позиція є внутрішньо осмисленою, а не лише декларативною.

Таке розуміння дає змогу чітко відмежувати автономію від свавілля. Якщо свавілля абсолютизує власне бажання, автономія передбачає здатність обґрунтовувати вибір і визнавати його наслідки [107; 122; 21; 123]. Людина є автономною не тому, що діє всупереч іншим, а тому, що здатна визначити підстави власної позиції, співвіднести її з позиціями інших, передбачити наслідки своїх дій і відповідати за здійснений вибір.

Свобода відкриває можливість вибору, автономія забезпечує авторство позиції та рішення, відповідальність пов'язує цей вибір із його наслідками для себе, інших людей і спільного соціального простору.

Важливо також розмежувати автономію та адаптацію. Соціальна адаптація дає людині змогу орієнтуватися в існуючих нормах і практиках, однак сама по собі не гарантує становлення автономної позиції [40; 108; 2]. Людина може бути добре адаптованою до середовища і водночас залишатися залежною від зовнішнього схвалення, авторитету, групових очікувань або домінантних моделей поведінки.

Педагогіка становлення не заперечує значення адаптації, але не обмежується нею. Соціокультурне становлення передбачає здатність людини не лише діяти в межах наявного порядку, а й осмислювати його, визначати власне ставлення і, коли це необхідно, відповідально брати участь у його зміні [40; 108; 107; 2].

У цьому контексті нового значення набуває діалог. Якщо в попередньому принципі він був передусім способом осмислення соціокультурного досвіду, то тут стає простором зустрічі різних суб'єктних позицій [40; 115; 108; 52]. Людина набуває досвіду двох взаємопов'язаних здатностей – зберігати власний голос і чути голос іншого. Їх поєднання відрізняє автономну взаємодію як від конформного підпорядкування, так і від егоцентричного самоствердження.

З цієї позиції потребує уточнення й роль педагогічного авторитету. Педагогіка становлення не заперечує його. Знання, досвід і професійна відповідальність педагога створюють об'єктивну функціональну асиметрію педагогічних відносин [40; 115; 108; 52]. Проблема виникає тоді, коли авторитет перетворюється на підставу для позбавлення людини права на запитання, сумнів, аргументацію та поступове вироблення власної позиції [40; 108; 2].

Педагогічний авторитет у логіці становлення має не закріплювати залежність, а допомагати людині ставати здатною до автономного судження і відповідального вибору.

Водночас це не означає універсального руху від зовнішнього керівництва до дедалі меншої педагогічної участі. У новій або складній діяльності людина може потребувати виразнішого орієнтування і структурування [41; 106]; в іншій ситуації доцільним буде ширший простір самостійного судження, переговорів і спільного прийняття рішень [40; 115; 41; 127]. Визначальним є не механічне зменшення підтримки, а її відповідність суб'єктній спроможності людини та складності конкретної ситуації.

Автономію неможливо підтримувати, постійно позбавляючи людину досвіду автономної дії [107; 21; 123; 41]. Якщо всі істотні рішення приймаються за неї, цілі визначаються виключно зовні, «правильна» позиція задається наперед, а відхилення від неї трактується лише як помилка, заклик до самостійності залишається декларативним.

Для становлення автономії необхідні ситуації, в яких вибір має реальний зміст, позиція потребує аргументації, існує можливість зустрітися з іншою позицією, а прийняте рішення породжує наслідки, що можуть бути осмислені самою людиною [40; 115; 41]. Такий досвід створює умови для формування, перевірки й переосмислення автономної позиції людини.

Становлювальний ефект реалізації принципу виявляється у зафіксованій між циклами діяльності зміні профілю суб'єктної спроможності людини, зокрема її здатності формувати, аргументувати, перевіряти й відповідально реалізовувати власну позицію у взаємодії з іншими. Така зміна може проявлятися у кращому розрізненні власного судження і зовнішнього тиску, здатності враховувати аргументи інших та зберігати авторство власних рішень.

Особливої актуальності принцип набуває у цифровій комунікації. Значна частина соціальної та інформаційної взаємодії сьогодні опосередковується цифровими платформами, алгоритмічним добором і рекомендаційними системами [15; 18; 23]. Зовнішній вплив за таких умов може здійснюватися не лише через безпосереднє переконування, а й через структуру інформаційного середовища – те, що людині показується, рекомендується, повторюється або залишається поза її інформаційним полем [15; 16; 23].

Тому автономія у цифровому середовищі передбачає здатність усвідомлювати опосередкований характер власного інформаційного досвіду, перевіряти альтернативні позиції, розпізнавати маніпулятивний вплив і не передавати зовнішнім системам авторство власного судження [15; 16; 18; 23]. У цьому аспекті принцип автономії перетинається з принципом суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту, але не дублює його: тут у центрі залишається саме автономія людини у соціальних та інформаційних відносинах.

Принцип автономії має також етичний вимір. Якщо суб'єктом є не лише «я», а й інший, власна автономія передбачає визнання його гідності, права на позицію, вибір і участь [40; 108; 21; 2]. Неможливо послідовно вимагати визнання власної суб'єктності, заперечуючи суб'єктність іншого.

Звідси випливає й відповідне розуміння спільності. Вона не повинна будуватися ані на розчиненні індивідуальності в колективі, ані на механічному співіснуванні ізольованих інди-

відів. Для педагогіки становлення продуктивним є простір взаємодії суб'єктів, здатних мати власну позицію, вступати в діалог, домовлятися, переглядати рішення, визнавати відмінності та брати спільну відповідальність [108; 117; 2].

Саме тут принцип автономії функціонально переходить у принцип соціальної участі. Здатність зберігати власну позицію у взаємодії ще не вичерпує соціокультурного становлення. Його наступним виміром стає здатність використовувати власну автономію не лише для захисту особистого простору, а й для відповідальної участі у спільних справах, прийнятті рішень і створенні соціальних відносин та середовищ [108; 117; 2].

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови для реальної автономної взаємодії, у якій людина має можливість формувати, аргументувати, перевіряти й відповідально реалізовувати власну позицію, вступати в діалог з іншими та переглядати власні судження без втрати авторства рішення і без заперечення суб'єктності іншого.

3.3.3. Принцип соціальної участі

Принцип соціальної участі завершує соціокультурний блок системи принципів педагогіки становлення людини. Якщо осмислення соціокультурного досвіду визначає можливість формувати й переосмислювати власну позицію, а автономія у соціальній взаємодії – зберігати та відповідально реалізовувати її у відносинах з іншими, то соціальна участь розкриває здатність людини включати власну позицію у спільну діяльність, брати участь у визначенні рішень, співвідповідати за них і впливати на спільно створюваний соціальний простір [108; 117; 2].

Соціальна участь не зводиться до присутності в колективі, виконання соціальної ролі, членства в організації або залучення до громадських чи освітніх заходів. Людина може бути включена у численні соціальні взаємодії, залишаючись переважно виконавцем рішень, визначених іншими [40; 108; 2]. Становлювального потенціалу участь набуває тоді, коли людина має реальну можливість висловлювати власну позицію, впливати на спільну діяльність, брати участь у визначенні цілей і прийнятті рішень, співвідносити власні інтереси з інтересами інших та відповідати за спільно створюваний результат [7; 2].

Звідси випливає принципове розмежування залучення й участі. Залучення може бути ініційоване зовні й означати включення людини у вже визначену діяльність. Участь передбачає іншу якість суб'єктної позиції: людина не лише долучається до запропонованої активності, а отримує можливість впливати на її зміст, перебіг і результати [108; 7].

Водночас залучення й участь не слід вибудовувати в універсальну послідовність від «нижчої» до «вищої» форми. У певних ситуаціях людина входить у діяльність через зовнішньо організоване залучення й поступово отримує ширший простір співвизначення; в інших – від початку виступає ініціатором або співорганізатором. Визначальною є не формальна послідовність, а реальна міра впливу, авторства, відповідальності та осмислення набутого досвіду.

Соціальна участь безпосередньо пов'язана з антропологічним ядром педагогіки становлення. Суб'єктність виявляється не лише у здатності визначати власні цілі, а й у спроможності діяти разом з іншими, не втрачаючи авторства власної позиції [40; 108; 107; 122]. Самотворення також не відбувається поза соціальним світом: участь у спільних справах, зустріч з іншими інтересами, необхідність домовлятися, приймати рішення та переживати їх наслідки стають досвідом, через який людина пізнає й змінює себе [108; 105; 127; 54].

Тому соціальна участь є не просто зовнішнім проявом уже сформованої особистості. Вона сама стає одним із просторів становлення.

Принципове значення має співвідношення участі з автономією. Спільна діяльність неминуче передбачає узгодження позицій, компроміси та певне обмеження індивідуального вибору. Однак це не заперечує автономії [40; 108; 21; 123]. Навпаки, обидва принципи взаємно доповнюють один одного.

Автономія без участі може замкнутися в індивідуальній самодостатності; участь без автономії – перетворитися на конформне підпорядкування групі.

Суб'єктна соціальна участь виникає на перетині здатності мати власну позицію і готовності співвідносити її з позиціями інших. Автономія зберігає авторство людини у спільній діяльності, тоді як участь переводить це авторство у площину співдії, співвідповідальності та впливу на спільну реальність.

Участь у такому розумінні є способом співвіднесення індивідуального і спільного. Людина входить у соціальний

простір із власними потребами, переконаннями та цілями, але спільна діяльність потребує виходу за межі виключно індивідуальної перспективи [108; 117]. Інший постає не лише як умова чи обмеження власної діяльності, а як суб'єкт спільного світу [40; 108; 2]. Звідси випливають здатність бачити ситуацію з різних позицій, домовлятися, координувати дії, приймати спільні рішення та визнавати взаємозалежність їх наслідків.

Особливого значення набуває відповідальність. Соціальна участь означає не тільки можливість впливати, а й готовність відповідати за наслідки такого впливу [7; 2]. Право голосу, можливість ініціювати зміни або брати участь у прийнятті рішення набувають становлювального значення тоді, коли людина усвідомлює: її рішення стосуються не лише її самої.

Відповідальність розширюється від індивідуального до міжособистісного й суспільного виміру. Людина вчиться співвідносити власний вибір з інтересами інших, функціонуванням спільноти та можливими наслідками спільної діяльності.

Звідси випливає важливий нормативний наслідок: педагогічне середовище має не просто організовувати спільну діяльність, а створювати умови для реальної співучасті в її визначенні. Це може передбачати можливість пропонувати ініціативи, впливати на частину правил і способів роботи, брати участь у розподілі відповідальності, прийнятті рішень та осмисленні їх наслідків [40; 115; 41; 7].

Міра такого співвизначення не може бути однаковою в усіх ситуаціях. Вона залежить від характеру діяльності, відповідальності педагога, актуальної суб'єктної спроможності людини та можливих наслідків рішення. Принцип соціальної участі тому не скасовує професійної відповідальності педагога, а вимагає чітко розрізняти те, що справді може бути предметом спільного рішення, і те, за що педагог продовжує нести професійну відповідальність.

Освітнє середовище в такій логіці може стати одним із педагогічно доступних просторів соціального авторства. Навчальна група, студентська спільнота, проєктна команда або професійна спільнота здатні створювати ситуації, у яких людина набуває досвіду не лише співпраці, а й співвизначення [40; 115; 108; 2]. Важливим є не формальне проголошення партнерства, а наявність сфер, у яких голос учасника справді впливає на спільне рішення.

Предметом педагогічної організації стає, таким чином, простір суб'єктної соціальної участі – така структура спільної діяльності, за якої участь людини має реальний, а не символічний вплив на визначення цілей, способів діяльності, прийняття рішень, розподіл відповідальності й осмислення отриманих результатів.

Принцип соціальної участі не можна зводити до набору методик – проєктної діяльності, волонтерства, дискусій, студентського самоврядування чи групової роботи. Кожна з цих форм може мати становлювальний потенціал, але може залишатися й формальною. Вирішальним є не формат, а те, чи може людина ініціювати, обирати, впливати, домовлятися, брати на себе частину відповідальності та осмислювати отриманий досвід [108; 129; 7].

Нормативним є не конкретний метод, а суб'єктна структура соціальної діяльності.

Важливе місце в цьому процесі посідає рефлексія. Спільна діяльність сама по собі не гарантує становлювального ефекту. Людина може брати участь у колективних практиках, не осмислюючи характеру власної участі, розподілу впливу й відповідальності або наслідків власних рішень для інших.

Тому досвід участі потребує рефлексивного опрацювання: що залежало від мене; як моя позиція вплинула на спільне рішення; чи були почуті інші; які наслідки мало прийняте рішення; що в наступній ситуації варто зробити інакше [54; 129]. Через таке осмислення соціальна подія може перетворюватися на суб'єктно інтегрований досвід становлення.

Збільшення кількості соціальних активностей саме по собі не засвідчує становлювального ефекту. Його можна встановити за зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини, зокрема у формуванні й аргументації власної позиції, врахуванні позицій інших, участі у спільних рішеннях та відповідальності за їх наслідки. Перенесення суб'єктно інтегрованого досвіду в нові соціальні ситуації характеризує становлювальну продуктивність такого досвіду.

Принцип соціальної участі має виразний громадянський і суспільний вимір, але не обмежується ним [108; 2]. Здатність бути учасником спільного життя реалізується у сімейному, освітньому, професійному, громадському, культурному та цифровому середовищах. У кожному з них людина співвід-

носить власну свободу зі свободою інших, індивідуальні інтереси – зі спільними завданнями, право впливати – з відповідальністю за наслідки.

Особливої уваги потребує нерівність можливостей участі. Формально відкритий простір ще не гарантує, що всі його учасники мають однакову можливість бути почутими [108; 2]. Соціальний статус, попередній досвід, комунікативні ресурси, культурні відмінності, особливі освітні потреби, нерівний доступ до інформації та неформальні ієрархії можуть істотно впливати на реальну участь. Тому педагогічно значущою є не лише формальна доступність участі, а її реальна доступність для різних учасників. Інакше декларована рівність може приховувати фактичну нерівність голосів і впливу.

У цифровому середовищі соціальна участь набуває нових форм. Цифрові платформи розширюють можливості комунікації, взаємодії, спільного створення змісту та участі у мережевих спільнотах [2; 18; 23]. Однак кількість реакцій, публікацій або підписок не є показником суб'єктної соціальної участі. Цифрова активність набуває становлювального потенціалу тоді, коли пов'язана з осмисленою позицією, реальною взаємодією та відповідальністю за зміст і наслідки власних дій [2; 18; 23].

Поява систем штучного інтелекту додатково загострює питання авторства. Автоматизоване створення текстів, аргументів і повідомлень може розширювати можливості участі у комунікації та спільній діяльності, але водночас ставить питання: чия позиція фактично представлена і хто відповідає за неї? [15; 16; 23]. Технологічне посередництво не повинно усувати людину з процесу осмислення, прийняття рішення та відповідальності за соціальні наслідки власної участі.

Водночас принцип соціальної участі не встановлює нормативної вимоги постійної активності. Суб'єктність передбачає право людини визначати форми, інтенсивність і сфери власної участі відповідно до ситуації, можливостей і ціннісних орієнтирів [40; 108; 21; 123]. За певних умов осмислена відмова від участі також може бути проявом автономної позиції, якщо вона не означає уникнення відповідальності перед іншими.

Метою педагогічної підтримки є не максимізація соціальної активності, а розвиток здатності до осмисленої, добровільної та відповідальної участі. Це захищає принцип від

перетворення на інструмент нормативного конформізму: педагогіка становлення не повинна визначати єдину «правильну» форму суспільної активності [40; 108; 2].

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови для реальної суб'єктної участі людини у спільній діяльності, визначенні цілей і прийнятті рішень, забезпечуючи можливість впливу, співвідповідальності та рефлексії набутого досвіду без підміни добровільної участі формальним залученням або нормативно заданою активністю.

У сукупності три принципи утворюють функціонально пов'язаний соціокультурний блок: осмислення соціокультурного досвіду – формування власної позиції; автономія у соціальній взаємодії – збереження її авторства у відносинах з іншими; соціальна участь – відповідальне включення цієї позиції у спільну діяльність і творення соціального простору.

Це не стадії, які людина проходить послідовно. Осмислення, автономна взаємодія та участь постійно перетинаються, взаємно коригуються і можуть змінювати одне одного. Саме тому соціокультурний блок описує не маршрут соціалізації, а нормативну логіку педагогічної підтримки людини як суб'єкта соціокультурного становлення.

3.4. Освітньо-середовищні принципи педагогіки становлення людини

Становлення людини розгортається не лише у взаємодії з культурою та іншими людьми, а й у часі та множинності середовищ її життєдіяльності. Людина переходить між освітніми, професійними, соціальними, культурними й цифровими просторами, набуває в них різного досвіду, повертається до попередніх рішень, змінює цілі та вибудовує власну траєкторію. Тому педагогіка становлення має враховувати не тільки зміст педагогічної взаємодії, а й часові та середовищні умови, у яких вона відбувається.

Освітньо-середовищний вимір конкретизують три взаємопов'язані принципи: безперервності становлення людини, взаємозв'язку середовищ становлення та індивідуальної траєкторії становлення. Перший визначає часову відкритість становлення впродовж життя; другий – його розгортання у множинності взаємопов'язаних середовищ; третій – унікальність спо-

собу, яким конкретна людина проходить через ці середовища, інтегрує набутий досвід і визначає подальший напрям власного становлення.

Ці принципи не описують наперед заданого маршруту. Їх нормативна функція полягає в іншому – зберегти можливість продовження становлення, переходу між середовищами та суб'єктного вибудовування людиною власної траєкторії.

3.4.1. Принцип безперервності становлення людини

Вихідним в освітньо-середовищному вимірі є принцип безперервності становлення людини. Його необхідність безпосередньо випливає з процесуального розуміння людини, покладеного в основу авторської концепції. Якщо людина не є завершеним результатом певного вікового етапу, освітнього циклу чи педагогічного впливу, а її становлення зберігає відкритість до нового досвіду, виборів, переосмислень і змін, воно принципово не може бути обмежене часовими межами формальної освіти [40; 115; 108; 2].

Безперервність у цьому розумінні означає не постійну інтенсивність змін, а збереження можливості подальшого становлення впродовж життя. Людина може переживати періоди інтенсивного розвитку і відносної стабільності, змінювати напрями діяльності, повертатися до раніше поставлених питань, переглядати рішення й відкривати нові можливості. Безперервним є не темп змін, а принципова незавершеність людини та її відкритість до подальшого становлення.

Таке розуміння потребує розмежування безперервності становлення і традиційної ідеї неперервної освіти або навчання впродовж життя. Концепції *lifelong learning* утвердили розуміння навчання як процесу, що триває впродовж життя й охоплює різні освітні та життєві контексти [124; 125; 126; 132]. Педагогіка становлення людини продовжує, але водночас розширює цю логіку: безперервним розглядається не лише навчання, а саме становлення людини, тоді як навчання є одним із важливих, але не єдиним його механізмом.

Людина може продовжувати становлення поза організованим навчанням – через професійну діяльність, соціальну взаємодію, сімейний досвід, культурну участь, життєві вибори, кризові ситуації, зміну соціальних ролей, самоосвіту, творчість, цифрові практики та рефлексію [54; 106; 130; 2]. І

навпаки, тривала участь у формальній або неформальній освіті сама по собі ще не гарантує становлювальних змін.

Безперервність навчання ще не означає безперервності становлення. Новий досвід набуває становлювального значення тоді, коли стає предметом рефлексії, суб'єктної інтеграції та підставою для зміни способів мислення, діяльності, саморозуміння, вибору чи саморегуляції [41; 54; 129].

З цієї ж причини безперервність становлення не можна трактувати як безперервність зовнішнього педагогічного впливу. Така інтерпретація суперечила б суб'єктній логіці авторської концепції. Педагогіка становлення людини не передбачає довічного педагогічного керування особистістю. Її нормативна спрямованість полягає у створенні умов, у яких людина набуває досвіду самостійно визначати потребу в навчанні, знаходити ресурси, обирати середовища, звертатися по підтрим-ку, переосмислювати досвід і коригувати власну траєкторію [21; 123; 124; 41].

При цьому було б неточним описувати цей процес як односпрямований рух від зовнішньої підтримки до повної самостійності. Навіть людина з розвиненою суб'єктною спроможністю може в новій, складній або кризовій ситуації потребувати інтенсивнішого педагогічного, професійного чи соціального супроводу. Важливим є не зникнення допомоги, а здатність людини розпізнавати потребу в ній, знаходити необхідні ресурси й відповідально визначати способи подальшої діяльності.

Це безпосередньо пов'язує принцип безперервності з антропологічним ядром концепції. Суб'єктність визначає здатність людини бути джерелом власної діяльності й рішень; самотворення – відповідально впливати на спрямованість власної траєкторії; цілісність – інтегрувати новий досвід у смислово пов'язану конфігурацію життя. Безперервність вводить у цю конструкцію часовий вимір: суб'єктність, самотворення і цілісність не є одного разу досягнутими ста-нами, а можуть змінюватися й перебудовуватися упродовж життя.

Тому безперервність характеризує не незмінність напряму становлення, а відкритість можливості його продовження. Саме ця позиція дає змогу уникнути телеологічного уявлення про людський розвиток як рух до єдиного наперед визначеного кінцевого стану [40; 115; 108]. У педагогіці становлення немає точки, після досягнення якої людину можна вважати остаточно «сформованою». Навіть високий рівень

професійної компетентності, соціальної зрілості чи автономії не усуває можливості нових змін. Новий досвід може вимагати перегляду попередніх знань, способів діяльності, ціннісних орієнтацій і життєвих рішень [54; 130].

У цьому сенсі незавершеність людини не є дефіцитом. Вона є антропологічною передумовою можливості подальшого становлення.

Особливого значення таке положення набуває в умовах прискорення технологічних, професійних і соціальних змін, коли ідея навчання впродовж життя нерідко зводиться до необхідності постійної адаптації людини до нових зовнішніх вимог [2; 132; 1]. Педагогіка становлення не заперечує адаптивності, але не може зробити її кінцевою метою.

Якщо безперервне навчання розглядається лише як засіб відповідності мінливому ринку праці або технологічному середовищу, людина знову опиняється переважно в позиції об'єкта зовнішніх трансформацій. Суб'єктна логіка передбачає інше: людина має бути здатною не лише пристосовуватися до змін, а й осмислювати їх, визначати власне ставлення, обирати напрями подальшого становлення та, за можливості, впливати на середовища, у яких живе й діє [40; 108; 7; 2].

Це дає підстави розрізняти адаптивну і становлювальну безперервність. Перша визначається переважно необхідністю відповідати новим зовнішнім умовам; друга – здатністю людини використовувати зміни й новий досвід як підставу для переосмислення та продовження власної траєкторії. У реальному житті ці процеси взаємопов'язані, але їх нормативна спрямованість різна.

Для педагогіки становлення визначальним є не нескінченне пристосування людини до світу, а збереження її суб'єктного авторства щодо того, які зміни інтегрувати у власну траєкторію і в якому напрямі її продовжувати.

Принцип безперервності має також виразний біографічний вимір. Кожний новий етап становлення починається не з нуля. Людина входить у нього з набутими знаннями, способами діяльності, відносинами, цінностями, успіхами, помилками та уявленнями про себе [54; 130]. Новий досвід взаємодіє з попереднім: підтверджує його, доповнює, переосмислює або ставить під сумнів.

Тому педагогічний супровід має враховувати не лише актуальну ситуацію людини, а й її попередню траєкторію та можливі напрями подальшого становлення. У цьому сенсі без-

перервність пов'язує минуле, теперішнє і майбутнє в єдиному процесуальному полі.

Особливо виразно це виявляється у біографічних та освітніх переходах. Перехід від школи до університету, від освіти до професійної діяльності, зміна професії, повернення до навчання у зрілому віці або освоєння нової соціальної ролі можуть ставати не лише змінами статусу, а ситуаціями переосмислення людиною власної траєкторії [105; 127; 54; 130].

Проте сам перехід не гарантує становлювального ефекту. Біографічний або освітній перехід створює можливості для становлювальних змін, однак їх реалізація залежить від осмислення та суб'єктної інтеграції нового досвіду. Наявність становлювального ефекту встановлюється за зміною профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності.

Це змінює і розуміння освітнього результату. Якщо становлення має безперервний характер, результат певного освітнього етапу не може вичерпуватися завершеним набором знань, умінь або компетентностей [7; 109; 2]. Не менш важливою є спроможність людини використовувати досягнуте як ресурс наступних ситуацій навчання, діяльності й становлення: виявляти прогалини у власному знанні, ставити нові питання, знаходити ресурси, освоювати нові способи діяльності, переоцінювати попередній досвід і звертатися по підтримку, коли вона необхідна [124; 41].

Освітній результат у логіці безперервного становлення має цінність не лише як те, чого людина вже досягла, а й як ресурс того, що вона здатна робити зі своїм подальшим становленням.

Водночас можливість продовжувати становлення залежить не лише від внутрішньої готовності людини. Вона пов'язана з доступністю освітніх, соціальних, культурних, професійних і цифрових ресурсів [106; 2; 132; 17]. Людина може бути готовою до змін, але не мати доступу до необхідного знання, підтримки, спільнот або можливостей діяльності.

Безперервність має не тільки часову й суб'єктну, а й середовищну передумову. Саме тут принцип безперервності переходить у наступний принцип освітньо-середовищного блоку – принцип взаємозв'язку середовищ становлення людини. Якщо становлення залишається відкритим упродовж життя, воно неминуче розгортається у множинності середовищ [106; 130; 2; 132]. Формальна освіта, професійна діяльність, сім'я, соціальні й культурні спільноти, цифрові простори та само-

освіта можуть взаємно підтримувати одне одного або залишатися фрагментованими й суперечливими.

Тому безперервність становлення потребує не лише часової відкритості, а й можливості переходити між різними сере-довищами та інтегрувати набутий у них досвід.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови, у яких людина набуває спроможності продовжувати власне становлення впродовж життя – осмислювати й інтегрувати новий досвід, самостійно визначати потребу в навчанні та підтримці, знаходити необхідні ресурси, переходити між середовищами й відповідально коригувати власну траєкторію без формування залежності від постійного зовнішнього педагогічного керування.

3.4.2. Принцип взаємозв'язку середовищ становлення людини

Принцип безперервності становлення виводить педагогіку за межі уявлення про освіту як просторово й інституційно локалізований процес. Становлення людини впродовж життя відбувається в різних освітніх, професійних, соціальних і культурних середовищах [106; 130; 2; 132]. Однак сама їх множинність не забезпечує взаємозв'язку набутого досвіду. Саме необхідність осмислення, співвіднесення та інтеграції досвіду різних середовищ становить підставу для виокремлення принципу їх взаємозв'язку.

Жодне окреме середовище не вичерпує простору людського становлення. Сім'я, заклад освіти, професійна діяльність, групи однолітків, культурні й громадські спільноти, інформаційні та цифрові простори, повсякденні життєві практики створюють різні контексти діяльності, взаємодії, вибору й самоосмислення [106; 130; 2; 132]. Педагогічно значущим є тому не лише вплив кожного середовища окремо, а характер зв'язків між досвідом, набутим людиною в різних контекстах [54; 129].

У контексті авторської концепції середовище становлення не зводиться до фізичного простору, матеріальних умов або спеціально організованого освітнього середовища. Воно охоплює соціальні, культурні, діяльнісні, комунікативні, інформаційні й просторові умови та відносини, у взаємодії з якими людина набуває досвіду, осмислює його та може змінювати

способи власної діяльності, ставлення до світу, інших і самої себе [106; 130; 2].

Вирішальним при цьому є не саме існування середовища як зовнішньої структури, а характер взаємодії людини з його можливостями, ресурсами й обмеженнями.

Таке положення дає змогу уникнути середовищного детермінізму. Середовище створює можливості й обмеження, пропонує культурні зразки та способи взаємодії, але не визначає становлення людини однозначно [107; 122; 106; 2]. Подібні умови можуть набувати різного значення для різних людей залежно від їхнього попереднього досвіду, цінностей, цілей, суб'єктної позиції та характеру включення в діяльність.

Середовище має становлювальний потенціал, але не створює становлювального ефекту автоматично. Цей потенціал реалізується у взаємодії людини з доступними можливостями та через суб'єктну інтеграцію набутого досвіду [40; 115; 107; 122].

Саме тут середовищний вимір безпосередньо продовжує антропологічну логіку концепції. Людина не просто переходить з одного середовища до іншого як об'єкт їх послідовних впливів. Вона може навчатися розпізнавати можливості різних середовищ, здійснювати вибір там, де він можливий, встановлювати зв'язки між контекстами, переносити набутий досвід і певною мірою впливати на середовища власної життєдіяльності [107; 122; 7; 2].

Водночас не йдеться про універсальний рух від перебування у «заданих» середовищах до їх повністю самостійного конструювання. Значна частина середовищ людини визначається обставинами життя, віком, соціальними умовами, професійними та інституційними межами. Суб'єктність виявляється не в повній незалежності від них, а в тому, наскільки людина здатна розпізнавати їх ресурси й обмеження, здійснювати можливий вибір, встановлювати зв'язки між контекстами та відповідально впливати на доступну їй конфігурацію середовищ.

Це дає змогу розмежувати множинність середовищ та їх взаємозв'язок. Сучасна людина може одночасно бути включеною у велику кількість освітніх, професійних, соціальних і цифрових просторів, однак сама їх кількість ще не створює цілісного простору становлення. Досвід, набутий у різних контекстах, може залишатися фрагментованим, суперечливим і не переноситися з однієї сфери діяльності в іншу [129; 2].

Тому нормативним орієнтиром є не максимальне розширення кількості середовищ, а зв'язність досвіду між ними.

Взаємозв'язок середовищ не означає їх уніфікації. Сім'я не повинна ставати продовженням закладу освіти, професійне середовище – відтворювати логіку навчальної аудиторії, а цифровий простір – бути технологічною копією формальної освіти. Становлювальний потенціал множинності полягає саме у відмінності середовищ: вони відкривають різні способи діяльності, соціальні ролі, системи відносин, види відповідальності та можливості самовиявлення [106; 130; 2; 132].

Взаємозв'язок означає не однаковість середовищ, а можливість переходу, перенесення, зіставлення й переосмислення досвіду між ними.

Ця логіка дає змогу по–іншому побачити співвідношення формальної, неформальної та інформальної освіти. Важливим стає не лише те, де саме було набуте певне знання або досвід, а те, як людина включає його у власну траєкторію становлення [130; 109; 2; 132]. Теоретичне знання, отримане в університеті, може набувати нового значення у професійній діяльності; життєвий досвід – змінювати сприйняття теоретичного знання; участь у спільноті – формувати способи взаємодії, які згодом переносяться в освітній або професійний контекст [54; 129].

Особливого значення набуває саме перенесення досвіду. Знання, здатність або спосіб дії набувають ширшого становлювального значення тоді, коли людина може використовувати їх поза ситуацією первинного набуття [129; 7]. Таке перенесення не є механічним повторенням засвоєного способу дії. Воно потребує його переосмислення відповідно до нового контексту.

Принцип взаємозв'язку середовищ при цьому не передбачає створення для людини повністю узгодженого простору, позбавленого суперечностей. Така конструкція була б не лише практично недосяжною, а й методологічно сумнівною. Різні середовища можуть ґрунтуватися на відмінних нормах, цінностях, способах взаємодії та очікуваннях [40; 108; 54; 2].

Педагогічно значущим є не усунення цих відмінностей, а розвиток здатності людини орієнтуватися в них, осмислювати суперечності та інтегрувати різний досвід без втрати суб'єктної позиції.

Саме тут принцип взаємозв'язку середовищ поєднується з принципом цілісності становлення. Цілісність людини не потребує однорідності її середовищ. Вона потребує здатності встановлювати смислові та діяльнісні зв'язки між досвідом, набутим у різних контекстах [106; 130; 2].

З принципом безперервності цей зв'язок має інший характер. Безперервність визначає часову відкритість становлення, а взаємозв'язок середовищ – його просторово-контекстуальну відкритість. Упродовж життя змінюються не лише цілі й способи діяльності людини, а й середовища її становлення [130; 2; 132].

Особливо значущими тому стають переходи між середовищами: від школи до університету, від освіти до професійної діяльності, між професійними сферами, соціальними й культурними спільнотами, між періодами праці та поверненням до навчання [105; 127; 54; 130]. Нове середовище може вимагати перевірки попередніх способів діяльності, переоцінювання частини досвіду, освоєння нових норм взаємодії та пошуку власного місця у зміненому контексті.

Однак сам перехід ще не гарантує становлювального ефекту. Він набуває такого значення тоді, коли досвід нового середовища осмислюється, співвідноситься з попереднім і суб'єктно інтегрується. Тому педагогічна підтримка має бути чутливою не лише до перебування людини у певному середовищі, а й до переходів між середовищами.

У центрі принципу взаємозв'язку середовищ перебуває людина як суб'єкт становлення, а не система середовищ сама по собі. Педагогічного значення набуває її здатність переходити між різними контекстами, осмислювати їхні можливості та брати участь у формуванні доступної їй конфігурації середовищ [106; 130; 2; 132].

Особливо виразним це стає в умовах цифровізації. Фізичні та цифрові середовища дедалі частіше утворюють гібридні конфігурації навчання, професійної діяльності, комунікації, творчості та соціальної участі [2; 17; 18; 23]. Тому педагогічно значущою є не лише доступність цифрового середовища, а здатність людини співвідносити досвід, отриманий у різних фізичних і цифрових контекстах, критично використовувати їхні ресурси та зберігати авторство власних рішень.

Водночас можливості використовувати різні середовища як ресурси становлення розподілені нерівномірно. Доступ до

якісної освіти, культурних ресурсів, професійних спільнот, міжнародної мобільності, цифрових технологій або мереж соціальної підтримки може істотно відрізнятися [117; 2; 132; 17]. Тому потенційна множинність середовищ ще не означає реальної множинності можливостей для конкретної людини.

Звідси випливає важлива педагогічна вимога: не лише допомагати людині використовувати доступні ресурси, а й, наскільки це педагогічно можливо, розширювати реальний доступ до нових середовищ і можливостей становлення.

Водночас педагогіка не повинна намагатися повністю спроєктувати «оптимальну» конфігурацію середовищ для конкретної людини. Це повернуло б концепцію до логіки зовнішнього конструювання її життєвої траєкторії [40; 115; 108; 2]. Педагогічно продуктивнішою є інша позиція: відкривати можливості взаємодії з різними середовищами, робити переходи між ними доступнішими, підтримувати осмислення досвіду й допомагати людині набувати здатності самостійно визначати значущі для неї середовища та ресурси.

Тому точніше говорити не про поступовий перехід від «заданих» до повністю «власноруч сконструйованих» середовищ, а про зміну міри суб'єктної участі людини у виборі, поєднанні, освоєнні та перетворенні доступних середовищ. Середовище не перестає бути джерелом зовнішніх умов і впливів, але може дедалі більшою мірою ставати простором можливостей, які людина вчиться розпізнавати, відбирати, поєднувати й використовувати відповідно до власної траєкторії.

Переходи між середовищами, перенесення, рефлексія та суб'єктна інтеграція досвіду створюють передумови для становлювальних змін. Становлювальний ефект встановлюється за зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини, зокрема її здатності розпізнавати можливості різних середовищ, установлювати зв'язки між контекстами, обирати ресурси та відповідально використовувати їх у власній діяльності.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови для взаємодії людини з різними середовищами становлення, підтримувати доступність і осмислення переходів між ними, перенесення та суб'єктну інтеграцію набутого досвіду, розширюючи її спроможність самостійно розпізнавати, обирати, поєднувати й використовувати середовищні ресурси відповідно до власної траєкторії.

Саме цей зв'язок відкриває перехід до принципу індивідуальної траєкторії становлення людини: безперервність визначає часову відкритість процесу; взаємозв'язок середовищ – просторово-контекстуальне поле можливостей; індивідуальна траєкторія – спосіб, у який конкретна людина поєднує досвід, переходи, вибори й напрями власного становлення.

3.4.3. Принцип індивідуальної траєкторії становлення людини

Принцип індивідуальної траєкторії становлення людини завершує освітньо-середовищний блок і концептуально поєднує два попередні нормативні положення. Якщо принцип безперервності визначає часову відкритість становлення, а принцип взаємозв'язку середовищ – множинність просторів, у яких воно відбувається, то принцип індивідуальної траєкторії фіксує унікальний спосіб, у який конкретна людина здійснює власний рух у цьому часовому й середовищному просторі, поєднуючи досвід, вибори, переходи, періоди стабільності, змін і переосмислення [124; 41; 105; 127].

Вихідною основою принципу є неможливість існування універсальної траєкторії становлення, однаково придатної для всіх. Навіть за подібних освітніх, соціальних і культурних умов люди по-різному інтерпретують досвід, визначають життєві пріоритети, змінюються в різному темпі, обирають різні способи діяльності й неоднаково реагують на педагогічні впливи [40; 115; 107; 122].

Тому індивідуальність становлення є не відхиленням від нормативної траєкторії, а фундаментальною властивістю самого процесу становлення людини.

У контексті організації освітнього процесу індивідуалізація передбачає врахування індивідуальних відмінностей здобувачів освіти, тоді як персоналізація акцентує їхню участь у визначенні цілей, змісту, способів і темпу навчання відповідно до власних потреб, можливостей та інтересів [7; 2].

Індивідуальна траєкторія становлення має ширший антропологічний і процесуальний зміст. Вона охоплює не лише організовану освіту і не лише вибір між запропонованими освітніми альтернативами, а спосіб, у який людина впродовж життя поєднує досвід, рішення, середовища, відносини, види діяльності та життєві переходи у власний шлях становлення [105; 127; 130].

Індивідуалізація і персоналізація характеризують переважно способи організації педагогічних можливостей, тоді як індивідуальна траєкторія характеризує реальний рух самої людини через ці та інші можливості.

Траєкторія не може бути повністю спроєктована педагогом або освітньою інституцією [40; 115; 108; 2]. Можна створювати варіативні освітні маршрути, пропонувати альтернативи, забезпечувати наставництво, допомагати визначати цілі та планувати наступні кроки. Проте реальна траєкторія завжди виходить за межі попереднього педагогічного проєктування [41; 105; 127]. Вона включає непередбачувані події, нові інтереси, зустрічі, успіхи й невдачі, зміну життєвих обставин, переоцінювання попередніх рішень і появу можливостей, яких не існувало на момент первинного планування.

Саме тому принципово важливо розмежувати маршрут і траєкторію. Маршрут може бути запропонований або спроєктований наперед: він визначає можливу послідовність освітніх компонентів, видів діяльності чи переходів. Траєкторія виявляється в реальному русі людини й формується у взаємодії її намірів із конкретними обставинами, середовищами та досвідом [105; 127; 106; 130; 249].

Сучасні українські педагогічні дослідження індивідуальних освітніх траєкторій також акцентують вибір, рефлексію, педагогічний супровід та участь здобувача у визначенні й коригуванні власного освітнього руху [249; 250].

Педагогіка може допомагати проєктувати маршрут, але не може наперед визначити траєкторію становлення людини. Це розмежування принципове для збереження суб'єктної логіки концепції. Якби індивідуальна траєкторія розумілася лише як персоналізований план, створений освітньою системою, суб'єктність людини фактично підмінялася б технологією управління її розвитком [40; 108; 2; 15].

Тому нормативний акцент переноситься з конструювання «оптимальної» траєкторії для людини на створення умов, у яких вона набуває здатності брати участь у визначенні, осмисленні, реалізації та коригуванні власної траєкторії [107; 122; 105; 127]. Предметом педагогічного проєктування стає не сама траєкторія як наперед заданий шлях, а педагогічно доступний простір можливостей і підтримки, у якому людина може розширювати власне авторство щодо напряму становлення.

Це безпосередньо повертає принцип індивідуальної траєкторії до принципу суб'єктності. Здатність визначати цілі, здійснювати вибір, оцінювати його наслідки, змінювати рішення й звертатися по підтримку становить суб'єктну основу траєкторії [107; 122; 41; 7]. Проте траєкторія не є простим наслідком внутрішнього авторства. Вона формується у взаємодії людини із зовнішнім полем можливостей та обмежень [107; 106; 7; 2].

Людина не обирає всіх вихідних умов власного життя, але може змінювати спосіб взаємодії з ними та міру власної участі у визначенні подальшого руху.

У цьому аспекті принцип індивідуальної траєкторії пов'язаний і з принципом взаємозв'язку середовищ. Середовища створюють поле можливостей, але не визначають єдиного способу руху в ньому [106; 2; 132]. На різних етапах життя основним ресурсом становлення можуть ставати академічне навчання, професійна діяльність, громадська участь, творчість, самоосвіта або їх поєднання. Значення одного й того самого середовища також може змінюватися. Тому індивідуальна траєкторія характеризує не просту послідовність середовищ, а спосіб їх суб'єктного поєднання людиною у власному становленні.

Водночас індивідуальна траєкторія не є хаотичною сукупністю ситуативних виборів. Саме тут вона пов'язується з принципом цілісності. Окремі рішення, освітні переходи, професійні зміни та життєві події набувають становлювального значення тоді, коли людина здатна включати їх у ширший контекст власного досвіду, встановлювати зв'язки між минулим, теперішнім і можливим майбутнім [105; 127; 54; 130].

Індивідуальність траєкторії тому означає не лише її відмінність від шляхів інших людей, а й внутрішню смислову зв'язність власного шляху.

Така зв'язність не означає незмінності первинного задуму. Навпаки, фундаментальною характеристикою траєкторії є можливість її коригування [41; 105; 127; 54]. Людина може змінити професійний напрям, повернутися до навчання, відмовитися від попередньої мети, переоцінити життєві пріоритети або розпочати діяльність, якої раніше не передбачала.

З позицій лінійної моделі такі зміни можуть сприйматися як відхилення від плану. У процесуальній логіці вони можуть бути проявом глибшого самоусвідомлення, самотво-

рення та зміни суб'єктної спроможності. Здатність коригувати власну траєкторію є не ознакою її нестабільності, а проявом відкритості становлення.

Сучасні соціальні, професійні й технологічні зміни роблять варіативність життєвих шляхів особливо помітною [2; 132; 1]. Зміна професій, повторне навчання, поєднання різних видів зайнятості, професійна переорієнтація, участь у міжнародних і цифрових середовищах створюють складніші конфігурації становлення.

Проте принцип індивідуальної траєкторії не виводиться лише із сучасної нестабільності. Його фундаментальна підстава є антропологічною: кожна людина має неповторну життєву історію, тоді як сучасні умови лише роблять варіативність траєкторій більш очевидною та педагогічно значущою [40; 115; 130].

У такому контексті змінюється функція педагогічної підтримки. Її завдання полягає не у визначенні «правильної» траєкторії, а у створенні умов, за яких людина може краще розуміти себе й доступне поле можливостей, випробовувати різні види діяльності, отримувати достовірну інформацію про альтернативи, співвідносити вибір із власними цінностями та ресурсами, передбачати можливі наслідки й осмислювати вже здійснені кроки [40; 115; 41; 127].

Педагогічна підтримка набуває характеру супроводу вибору, а не конструювання долі людини. Особливе місце тут посідає досвід проби. Важко вимагати обґрунтованого вибору від людини, яка не мала можливості перевірити себе у різних видах діяльності, ролях і середовищах [40; 115; 129]. Тому становлювально орієнтоване освітнє середовище має залишати простір для випробування альтернатив, зміни напряму, міждисциплінарних переходів, проєктної діяльності та взаємодії з професійними й соціальними середовищами.

Проба, помилка і перегляд рішення в такій логіці перестають бути лише відхиленнями від «оптимального» шляху. Вони можуть ставати джерелами самопізнання й подальшого коригування траєкторії [54; 129].

Однак сама проба ще не гарантує становлювального ефекту. Рефлексивне опрацювання та суб'єктна інтеграція її результатів створюють передумови для становлювальних змін: людина співвідносить набутий досвід із власними намірами, виявляє нові можливості й обмеження, уточнює критерії

вибору. Становлювальний ефект встановлюється тоді, коли між циклами діяльності зафіксовано відповідну зміну профілю її суб'єктної спроможності. Становлювальне значення має не кількість здійснених виборів, а можлива зміна способу, яким людина надалі визначає, обґрунтовує, реалізує та коригує власний рух.

Свобода вибору при цьому не повинна бути фіктивною. Формально широкий перелік альтернатив не забезпечує суб'єктності, якщо людина не має достатньої інформації, не розуміє наслідків, не має доступу до необхідних ресурсів або не здатна співвіднести можливості з власними цілями [21; 123; 7]. Тому принцип індивідуальної траєкторії передбачає поєднання простору вибору, інформаційної прозорості, реальної доступності можливостей, рефлексії та педагогічної підтримки [41; 2; 132].

Не менш важливим є право людини не обирати все. Надмірна персоналізація може створювати ситуацію, коли людина постійно змушена приймати велику кількість рішень щодо власного навчання, не маючи достатнього досвіду для їх осмислення [40; 108; 21; 123]. Педагогічна підтримка має не тільки розширювати свободу, а й допомагати структурувати поле можливостей, не підміняючи при цьому суб'єктного рішення [40; 115; 41].

Індивідуальна траєкторія не потребує максимальної кількості виборів. Вона потребує спроможності людини здійснювати значущі вибори там, де вони реально можливі й мають значення для її становлення.

Особливої актуальності це набуває в умовах цифровізації та розвитку штучного інтелекту. Цифрові системи можуть аналізувати попередню активність людини, рекомендувати матеріали, адаптувати завдання й пропонувати персоналізовані маршрути [15; 23]. Такі можливості здатні розширювати доступ до індивідуалізованої підтримки, але водночас загострюють фундаментальне питання: хто зберігає авторство траєкторії – людина чи система, яка пропонує для неї «оптимальний» шлях?

Алгоритмічна персоналізація не повинна перетворюватися на алгоритмічну детермінацію [15; 16; 23]. Рекомендація, сформована на основі попередніх даних, може бути корисною, але вона неминуче виходить із того, що людина вже робила. Становлення ж передбачає також можливість виходу за межі

попередньої конфігурації досвіду, несподіваного вибору, проби й відкриття нових можливостей [15; 16; 23]. Тому цифрові системи та штучний інтелект можуть підтримувати навігацію у просторі можливостей, але не повинні заміщувати людське авторство щодо напряму становлення.

Саме тут виявляється зв'язок індивідуальної траєкторії із самотворенням. Самотворення означає здатність людини брати участь у визначенні того, ким вона стає; індивідуальна траєкторія є процесуальною формою розгортання цього авторства у часі та середовищах [21; 41; 105; 127]. Тому траєкторію не можна оцінювати лише за швидкістю досягнення наперед визначеного результату. Значення мають також усвідомленість вибору, здатність аргументувати його, осмислювати наслідки, змінювати напрям і відповідати за власні рішення [107; 122; 41].

Водночас авторство не означає повного контролю людини над власним життям. Становлення відбувається у відкритому світі, де існують випадковість, непередбачувані події, соціальні обмеження та рішення інших людей [40; 108; 106; 2]. Людина може відповідально брати участь у вибудовуванні власної траєкторії, але не може визначити всі її умови та результати. Тому авторство траєкторії – це не тотальний контроль над майбутнім, а здатність зберігати або відновлювати суб'єктну позицію в умовах змін і невизначеності.

Авторство власної траєкторії не розвивається за універсальною лінійною схемою. Його міра змінюється залежно від життєвих обставин, доступних можливостей і характеру діяльності людини. В одних ситуаціях людина може самостійно визначати більшість параметрів власного руху, в інших – діяти у значно жорсткіших зовнішніх межах. Але й тоді зберігається прин-ципове питання про доступну їй можливість осмислювати си-туацію, здійснювати вибір у реальному полі можливостей і відповідально коригувати власну позицію.

Траєкторія тому не є готовою лінією, яку потрібно пройти від початкової до кінцевої точки. Вона формується у самому процесі становлення [40; 108; 130; 2]. Минулі рішення впливають на доступні можливості, але не визначають їх остаточно; майбутнє створює горизонт проєктування, але не існує як наперед установлений сценарій.

Педагогічна реалізація принципу індивідуальної траєкторії не зводиться до індивідуальних навчальних планів, вибіркових дисциплін або цифрової персоналізації. Вони можуть

бути інструментами, але не становлять сутності принципу. Його нормативний зміст полягає у визнанні права людини на власну траєкторію та створенні умов для розширення її спроможності осмислювати, визначати, реалізовувати й коригувати власний рух [40; 115; 105; 127].

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступний простір реальних і осмислених можливостей, у якому людина може набувати досвіду вибору, проби, переходу між середовищами, рефлексії, суб'єктної інтеграції досвіду та коригування власного руху, зберігаючи авторство рішень у межах реально доступного їй поля можливостей і отримуючи необхідну підтримку без педагогічного конструювання наперед визначеної траєкторії.

Освітньо-середовищний блок утворює цілісну нормативну конструкцію: безперервність визначає часову відкритість становлення; взаємозв'язок середовищ – просторово-контекстуальне поле його можливостей; індивідуальна траєкторія – унікальний спосіб, у який людина суб'єктно поєднує досвід, середовища, переходи та вибори у власному становленні.

Ці принципи не утворюють послідовних стадій. Вони описують три взаємопов'язані виміри одного процесу – його відкритість у часі, множинність контекстів і неповторність реального руху конкретної людини.

Завершення освітньо-середовищного блоку відкриває наступне питання: яку роль у такому становленні відіграють знання й технології та де проходить межа між їх використанням як ресурсом і передаванням їм функцій, що мають залишатися за людиною. Це становить предмет технологічного блоку системи принципів.

3.5. Технологічні принципи педагогіки становлення людини

Технологічний вимір педагогіки становлення людини визначає нормативні засади використання знань, способів діяльності та технологічних засобів у педагогічному процесі. Його вихідним положенням є розмежування педагогічних ресурсів і суб'єктної діяльності людини: знання й технології можуть розширювати можливості становлення, але не замінюють осмислення, вибору, діяльності та відповідальності самого суб'єкта.

Технологічні принципи конкретизують умови, за яких педагогічні засоби набувають становлювального значення. Їх об'єднує вимога підпорядковувати використання знань і технологій розвитку суб'єктної спроможності людини, а не перетворювати засоби педагогічної діяльності на її самодостатню мету.

3.5.1. Принцип осмислення і застосування знань

Педагогіка становлення людини не заперечує фундаментальної ролі знань, але переосмислює їх місце в педагогічному процесі. Перехід від педагогіки передавання знань до педагогіки становлення не означає переходу до педагогіки без знань [40; 108; 109; 2]. Йдеться про інше: знання перестає розглядатися як самодостатній кінцевий результат і набуває значення ресурсу розуміння, діяльності, вибору та подальшого становлення людини.

Саме цю позицію виражає принцип осмислення і застосування знань. Інформація або знання набувають становлювального значення не в момент їх запам'ятовування чи відтворення, а тоді, коли людина здатна зрозуміти їх зміст, встановити зв'язки з уже набутим досвідом, критично співвіднести з іншими знаннями та використати для пояснення явищ, розв'язання проблем, прийняття рішень і практичної діяльності [101; 103; 54; 129]. Тому нормативним орієнтиром є не саме володіння інформацією, а її перетворення на осмислене знання, здатне змінювати способи мислення й дії людини.

У цьому контексті доцільно розрізняти інформацію, знання, осмислене знання та знання, включене в діяльність. Інформація постає перед людиною як певний зміст, повідомлення, дані або система знаків. Знання передбачає її засвоєння та включення у певну систему уявлень про предмет чи явище. Осмислення означає встановлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків, розуміння підстав, контекстів, причин і наслідків, співвіднесення нового з попереднім досвідом [54; 129]. Застосування переводить знання у площину діяльності, де воно перевіряється, уточнюється, трансформується й набуває практичного та особистісного значення.

Проте цю послідовність не слід розуміти як жорстку лінійну схему. Осмислення може поглиблюватися у процесі

застосування, а практична дія – виявляти неповноту або суперечливість попереднього розуміння. Знання і діяльність вступають у взаємозв'язок, у якому людина не лише використовує засвоєне, а й переосмислює його через власний досвід.

Саме це відрізняє запропонований принцип від традиційної дидактичної вимоги практичного застосування знань. Для педагогіки становлення недостатньо після засвоєння теоретичного матеріалу запропонувати завдання на його використання [101; 103]. Проблема є глибшою: знання набуває становлювального потенціалу тоді, коли включається у способи мислення й діяльності людини та змінює її спроможність розуміти ситуацію і діяти в ній [54; 129].

Застосування є не завершальною операцією засвоєння, а одним із механізмів перетворення знання на суб'єктно інтегрований досвід. Звідси випливає зв'язок принципу осмислення і застосування знань з антропологічним ядром концепції. Суб'єктність у пізнавальній площині означає, що людина здатна не лише сприймати готові твердження, а й ставити запитання, виявляти незрозуміле, співвідносити різні пояснення, перевіряти підстави суджень і використовувати знання для розв'язання проблем [107; 122; 7].

Самотворення виявляється в тому, що нове знання може змінювати не лише обсяг відомого людині, а й спосіб, у який вона розуміє себе, світ і можливості власної дії [105; 127; 54]. Цілісність становлення, своєю чергою, передбачає зв'язок знання з досвідом, діяльністю, цінностями та життєвими смислами [40; 115; 52; 114].

Осмислення знання тому має не лише когнітивний, а й смисловий вимір. Знати певний факт, поняття чи закономірність і розуміти їх значення для власної діяльності – не одне й те саме [54; 129]. Становлювальний потенціал має знання, яке людина здатна включити у ширшу систему зв'язків: зрозуміти, які явища воно пояснює, у яких ситуаціях може бути використане, які можливості дії відкриває, де проходять межі його застосування та які наслідки може мати його практичне використання.

Водночас особистісне осмислення не означає суб'єктивізації знання. Достовірність твердження не визначається тим, наскільки воно відповідає індивідуальним переконанням людини. Навпаки, суб'єктне ставлення до знання передбачає здатність розрізняти факт, інтерпретацію, припущення, оцін-

ку й переконання, звертатися до доказів, перевіряти джерела та змінювати власне судження за наявності переконливих підстав [7; 2; 18].

Суб'єктне освоєння знання має поєднувати особистісне осмислення з епістемічною відповідальністю. Це особливо важливо в умовах інформаційного надлишку. Доступність великої кількості інформації сама по собі не означає розширення знання людини. Чим легше отримати готову відповідь, тим важливішими стають здатність сформулювати запитання, зрозуміти отриману інформацію, перевірити її підстави, співвіднести з іншими джерелами й визначити межі можливого застосування [2; 18].

Тому педагогічне завдання полягає не в тому, щоб конкурувати з інформаційним середовищем за обсяг переданого змісту. Значно важливіше створювати умови, у яких людина вчиться працювати зі знанням як суб'єкт: ставити питання, встановлювати зв'язки, аргументувати, сумніватися, перевіряти, застосовувати й переглядати власне розуміння.

Особливого значення ця проблема набуває із поширенням генеративного штучного інтелекту. Система може швидко знайти, структурувати, пояснити або згенерувати інформацію, однак сам факт отримання якісно сформульованої відповіді ще не означає, що людина її зрозуміла, перевірила, включила у власну систему знань і здатна використати в новій ситуації [15; 16; 23].

Водночас це не означає заборони технологічного делегування. Людина завжди використовувала інструменти для розширення власних пізнавальних і діяльнісних можливостей. Педагогічно значущим є не сам факт делегування окремої операції, а його наслідки для суб'єктної спроможності: чи допомагає інструмент людині глибше розуміти, ставити складніші запитання, перевіряти судження й діяти у нових ситуаціях, чи поступово заміщує саме ті операції, через які ця спроможність мала формуватися.

Змінюється і розуміння педагогічного результату. Важливим залишається те, що людина знає, але цього недостатньо. Значення має також те, що вона здатна робити зі своїм знанням: пояснювати, ставити під сумнів, аргументувати, застосовувати, переносити у нові ситуації, співвідносити з досвідом, використовувати для прийняття рішень і переглядати за наявності нових підстав.

Становлювальний ефект осмислення і застосування знань визначається не збільшенням обсягу засвоєної інформації, а зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини. У пізнавальній площині така зміна може виявлятися у здатності глибше розуміти явища, формулювати запитання, обґрунтовувати судження, розв'язувати проблеми та застосовувати знання в нових ситуаціях.

Педагогічний імператив: *створювати педагогічно доступні умови, у яких людина не лише набуває знання, а осмислює його підстави, зв'язки, межі й значення, критично співвідносить із попереднім досвідом та іншими джерелами, застосовує у різних контекстах і суб'єктно інтегрує у власні способи мислення, діяльності та прийняття рішень.*

Саме ця логіка відкриває наступне питання: якщо дедалі більше операцій зі знанням може виконувати технологія, то де проходить межа педагогічно продуктивного делегування і як зберегти за людиною авторство пізнавальної діяльності, судження та рішення. Це становить зміст принципу суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту.

3.5.2. Принцип суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту

Принцип осмислення і застосування знань набуває особливої гостроти в умовах цифрової трансформації, коли між людиною, інформацією, знанням і практичною дією дедалі частіше постають цифрові системи та штучний інтелект. Сучасні системи ШІ здатні виконувати частину операцій, які традиційно належали до сфери людської пізнавальної діяльності: формулювати тексти, узагальнювати інформацію, пропонувати пояснення, генерувати ідеї, моделювати рішення, аналізувати дані та підтримувати прийняття рішень [11; 15; 133; 23; 247].

За таких умов принциповим стає питання не лише про доступ до технологій або рівень цифрової компетентності, а про те, якою залишається позиція самої людини у технологічно опосередкованій діяльності.

Саме цю проблему фіксує принцип суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту. Його вихідною основою є положення про те, що технологія має педагогічну цінність не сама по собі й не пропорційно обсягу функцій, які вона здатна виконувати. Її значення визнача-

ється тим, якою мірою використання технології підтримує або розширює здатність людини розуміти, обирати, діяти, творити, оцінювати результати й відповідати за власні рішення [15; 16; 23].

Критерієм технологічного розвитку освіти є не максимізація автоматизації, а збереження й можлива реконфігурація суб'єктної спроможності людини в технологічно опосередкованій діяльності.

Таке розуміння дає змогу уникнути двох протилежних редукцій. Перша – технологічний оптимізм, за якого розширення цифрових можливостей автоматично ототожнюється з педагогічним прогресом. Друга – технологічний песимізм, що розглядає цифрові технології та штучний інтелект переважно як загрозу людському розвитку [15; 16; 23].

Педагогіка становлення не потребує ані абсолютизації, ані заперечення технології. Її центральне питання інше: *що відбувається із суб'єктною спроможністю людини внаслідок конкретного способу використання технології?* Саме це питання може виконувати функцію антропологічного критерію оцінювання цифрової інновації.

Вимога суб'єктності не означає відмови від делегування технології операцій, які вона може виконувати швидше або ефективніше. Людина завжди використовувала культурні й технологічні засоби для розширення власних можливостей [106; 15; 23]. Штучний інтелект продовжує цю лінію, але істотно розширює сферу можливого делегування. Тому педагогічно значущим стає не сам факт делегування, а його межі, структура та наслідки для становлення людини.

У цьому зв'язку доцільно розрізняти операційне та суб'єктне делегування. Операційне делегування відбувається тоді, коли технологія бере на себе окремі дії, але людина зберігає розуміння мети й логіки діяльності, визначає критерії оцінювання, перевіряє результат і відповідає за його використання. Суб'єктне делегування виникає тоді, коли разом із виконанням операцій людина фактично передає системі постановку проблеми, визначення критеріїв, формування судження, вибір рішення або його оцінювання, не зберігаючи достатньої спроможності самостійно перевірити й обґрунтувати отриманий результат [15; 16; 23].

У першому випадку технологія може розширювати поле суб'єктної діяльності. У другому виникає ризик заміщення

тих функцій, самостійне здійснення яких має значення для становлення людини.

Нормативна межа технологічного делегування проходить не між використанням і невикористанням цифрової підтримки, а між делегуванням окремих операцій та делегуванням процесуального авторства: технології можуть перебирати частину операцій, але не повинні систематично заміщувати суб'єктно значущі акти цілепокладання, смислового визначення, критичного оцінювання, вибору й відповідальності.

Якщо технологія дає змогу працювати зі складнішими проблемами, порівнювати більше альтернатив, моделювати сценарії, отримувати зворотний зв'язок, перевіряти гіпотези або реалізовувати творчі задуми, вона може розширювати поле людської діяльності. Якщо ж отримання готового результату систематично усуває необхідність розуміти, ставити запитання, аргументувати, перевіряти й приймати рішення, технологічна ефективність може супроводжуватися звуженням саме тих здатностей, розвиток яких має становлювальне значення [15; 16; 23].

Це положення безпосередньо продовжує принцип осмислення і застосування знань. Генеративна система може надати інформаційно насичений і формально якісний продукт, але цей продукт не стає автоматично знанням самої людини [15; 16]. Для цього необхідні осмислення, перевірка, співвіднесення з попереднім досвідом, включення у систему понять і можливість використання в новій ситуації [54; 129].

Штучний інтелект може бути джерелом, посередником або інструментом пізнавальної діяльності, але не може здійснити внутрішній процес суб'єктної інтеграції знання замість людини. Саме тут виявляється фундаментальна відмінність між результатом діяльності та становлювальним ефектом діяльності.

За допомогою штучного інтелекту людина може створити кращий текст, здійснити складніший аналіз або швидше розв'язати завдання. Проте цього недостатньо для висновку про педагогічну продуктивність взаємодії. Необхідно поставити інше питання: *що після цієї діяльності людина стала здатна розуміти й робити; чи опанувала нові способи мислення або дії; чи розширилася її здатність оцінювати результат, здійснювати вибір і діяти в наступній подібній ситуації [15; 23].*

Якість продукту і становлювальний ефект не є тотожними критеріями. Це розмежування має безпосереднє значення для педагогічного оцінювання. Якщо оцінюється лише кінцевий продукт, широке використання генеративного ШІ ускладнює розрізнення між тим, що створила система, і тим, що реально освоїла людина [15; 23]. Тому зростає значення оцінювання процесу отримання результату: здатності пояснити рішення, обґрунтувати вибір, перевірити результат, перенести спосіб дії у новий контекст і самостійно виконати ті операції, здійснення яких необхідне для становлення відповідної здатності.

Межі педагогічно виправданого делегування при цьому не можуть бути раз і назавжди однаковими. Операція, яку початківець має виконувати самостійно для набуття базового розуміння, на іншому етапі може бути частково автоматизована, звільняючи ресурси для складнішої діяльності [41; 106]. І навпаки, вже автоматизована операція в іншій ситуації може потребувати самостійного виконання через новизну завдання, необхідність перевірки базових умінь або зміну мети діяльності.

Тому межі технологічного делегування мають контекстуально-динамічний характер. Вони визначаються співвідношенням актуальної суб'єктної спроможності людини, мети діяльності, складності завдання та становлювального значення відповідних операцій.

У цьому контексті змінюється й роль педагога. Його функція не може зводитися ані до контролю за недопущенням використання штучного інтелекту, ані до навчання максимально ефективного використання його функцій [15; 23]. Педагогічний супровід має допомагати людині усвідомлювати структуру власної взаємодії з технологією: для чого вона звертається до системи; які операції делегує; що залишає за собою; як перевіряє результат; де проходять межі її власного розуміння; якими можуть бути наслідки використання отриманого результату.

Не менш важливим є розуміння технологічного посередництва. Пошукові, рекомендаційні та генеративні системи не є нейтральними «вікнами у реальність»: вони здійснюють відбір, ранжування, прогнозування або синтез на основі певних даних, моделей та алгоритмічних процедур [16; 18; 23]. Людині не обов'язково володіти повним технічним знанням

про їх архітектуру, але вона має усвідомлювати сам факт опосередкування та можливість помилок, упереджень, неповноти й контекстуальних обмежень [15; 16; 23].

Особливо важливою стає здатність визнавати власне незнання та межі компетентності. Генеративні системи мо-жуть створювати переконливо сформульовані відповіді, які водночас містять неточності, помилки або неповні твердження [15; 23]. Тому суб'єктне використання ШІ потребує готовності сумніватися, перевіряти, звертатися до першоджерел, експертного знання й альтернативних позицій.

Людина, яка не здатна визначити межі власного розуміння, має обмежені можливості оцінити якість технологічно згенерованого результату. Звідси випливає, що цифрова компетентність у межах авторської концепції не може бути зведена до технічної вправності. Володіння інтерфейсом, уміння формулювати запити й використовувати функціональні можливості системи є необхідними, але недостатніми [18].

Доцільно говорити про суб'єктну цифрову спроможність – здатність критично оцінювати результати, розуміти обмеження технології, усвідомлювати наслідки делегування, зберігати власне авторство й автономію та відповідати за рішення, прийняті за технологічної підтримки [15; 16; 18].

Міжнародні результати ICILS 2023 додатково конкретизують цей контекст: цифрова грамотність учнів розглядається через здатність ефективно й критично працювати з інформацією та цифровими засобами, а поширення генеративного штучного інтелекту посилює значення усвідомленого, критичного й відповідального використання цифрових ресурсів [138].

Емпірично важливим є також розмежування безпосередньої результативності та здатності надалі діяти без технологічного заміщення. Наведені у джерельній базі результати досліджень використання генеративного ШІ в навчанні засвідчують можливість підвищення поточної результативності виконання завдань без відповідного зростання здатності самостійно виконувати їх після усунення технологічної підтримки [139]. Для авторської концепції це не є прямим емпіричним доведенням принципу, але підтверджує доцільність розрізнення результату діяльності та її можливого становлювального ефекту.

Принцип суб'єктного використання цифрових технологій і ШІ має також етичний вимір. Рішення, підготовлене за

допомогою алгоритму, не втрачає людських наслідків [16]. Делегування операції технологічній системі не означає автоматичного делегування моральної відповідальності. Тому людина має зберігати здатність запитувати не лише *«чи працює це рішення?»*, а й *«чи маю я достатні підстави його прийняти, хто відповідає за нього і які наслідки воно може мати для інших?»*.

Особливу проблему становить персоналізація. Цифрові системи можуть адаптувати зміст і рекомендації до даних про попередню діяльність людини [15; 23]. Це розширює можливості підтримки індивідуальної траєкторії, але водночас може непомітно її звужувати [15; 16; 23].

Якщо система постійно пропонує людині те, що відповідає її попереднім виборам і прогнозованим можливостям, зменшується простір зустрічі з несподіваним, складним або таким, що виходить за межі сформованого профілю. Тому персоналізація має розширювати поле можливостей людини, а не алгоритмічно закріплювати її в межах минулого.

Це безпосередньо пов'язує технологічний принцип із принципом індивідуальної траєкторії. Штучний інтелект може допомагати бачити альтернативи, знаходити ресурси та отримувати персоналізовану підтримку, але визначення напряму становлення не повинно непомітно переходити до алгоритмічної системи [15; 16; 23]. Інакше індивідуальна траєкторія ризикує перетворитися з процесу суб'єктного становлення на оптимізований ззовні маршрут.

Окремої уваги потребує авторство. У цифровому середовищі його не завжди можна визначити лише через питання, хто фізично створив кожне речення, зображення чи фрагмент коду. Для педагогіки становлення важливішим є глибший рівень: хто визначив задум і мету; хто поставив проблему; хто обирав між альтернативами; хто встановив критерії; хто перевірив і переосмислив результат; хто здатний його захистити, змінити й відповідати за нього [15; 16].

Штучний інтелект може бути включений у процес створення продукту, але суб'єктне авторство зберігається тоді, коли людина залишається джерелом смислового, цільового, оцінювального й відповідального спрямування діяльності.

Саме тому проблема ШІ безпосередньо пов'язана із самотворенням. Якщо людина делегує технологічним системам не лише операції, а й вибір, оцінювання, формування позиції та

проєктування можливого майбутнього, питання стосується вже не тільки ефективності навчання. Воно стосується того, якою мірою сама людина зберігає участь у визначенні того, ким вона стає.

Водночас технологія може бути потужним ресурсом самотворення. Вона розширює доступ до знань, дає змогу виходити за межі локального середовища, випробовувати нові способи діяльності, створювати продукти, які раніше вимагали недоступних ресурсів, та отримувати підтримку в індивідуальному темпі [15; 23].

Педагогічне завдання полягає не в захисті людини від технології, а у створенні умов, за яких розширення технологічних можливостей сприяє розширенню людського авторства, а не його систематичному заміщенню.

Окрема взаємодія з цифровим інструментом не гарантує становлювального ефекту. Педагогічно значущим є те, чи створює певний спосіб використання технології передумови для розвитку суб'єктної спроможності людини: глибшого розуміння проблем, критичного оцінювання результатів, розширення поля альтернатив, обґрунтованого вибору та відповідального використання отриманих можливостей. Наявність становлювального ефекту встановлюється за зафіксованою зміною профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності [107; 122; 7; 15].

Тому оцінювання цифрової інновації не може обмежуватися її ефективністю, швидкістю, доступністю або рівнем персоналізації. Необхідно також запитувати: які людські дії вона підтримує; які робить непотрібними; чи є ці дії рутинними або становлювально значущими; як змінюється можливість критичного судження; хто визначає цілі й критерії діяльності; де локалізується відповідальність за результат [15; 16; 23].

У цьому сенсі принцип суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту не є окремим «цифровим додатком» до системи принципів. Він концентрує в нових технологічних умовах ключові положення педагогіки становлення – суб'єктність, самотворення, автономію, осмислення знання, індивідуальну траєкторію та відповідальність.

Його нормативна сила полягає не в регламентації конкретних інструментів, які швидко змінюються, а у встановленні стійкого антропологічного критерію їх педагогічної оцінки:

технологія створює передумови для становлювальної продуктивності тоді, коли розширює можливості діяльності людини без систематичного заміщення її смислового, пізнавального, оцінювального й відповідального авторства.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови для такого використання цифрових технологій і штучного інтелекту, за якого людина усвідомлює мету й структуру технологічного делегування, зберігає авторство щодо смислів, цілей, критеріїв, вибору та відповідальності, критично оцінює результати, розуміє межі власного й технологічного знання та використовує технологію як ресурс розширення, а не систематичного заміщення суб'єктної діяльності.

3.6. Педагогічні принципи педагогіки становлення людини

Попередні групи принципів визначили антропологічні основи становлення людини, його соціокультурні, часові й середовищні умови, а також характер взаємодії людини зі знанням, цифровими технологіями та штучним інтелектом. На цьому рівні постає центральне для нормативної частини концепції питання: *якою має бути власне педагогічна дія, якщо людина розглядається не як об'єкт формування, а як суб'єкт власного становлення?* [40; 115; 108; 52; 114; 133; 136].

Відповідь не може полягати ані у збереженні моделі педагогічного керування, за якої основні цілі, способи діяльності, критерії та рішення систематично визначаються за людину, ані у протилежній крайності – відмові педагога від цілеспрямованої професійної участі. У першому випадку звужується простір суб'єктної дії людини [40; 115; 108]; у другому педагогіка фактично усувається із ситуацій, у яких професійна допомога, структурування діяльності, зворотний зв'язок або наставництво можуть бути необхідними [52; 114; 106].

Тому педагогіка становлення не ставить вибір між зовнішнім керуванням і педагогічним невтручанням. Її нормативна позиція полягає у зміні самої спрямованості педагогічної участі: педагог не керує становленням людини, а професійно створює, організовує й підтримує умови, у яких вона може здійснювати власне становлення.

Ця межа є принциповою для всієї авторської концепції. Педагог може організовувати діяльність, пропонувати знання й альтернативи, створювати проблемні ситуації, встановлювати педагогічно обґрунтовані вимоги та межі, надавати допомогу, зворотний зв'язок і професійний супровід. Проте він не може здійснити замість людини осмислення досвіду, вибір життєвої позиції, внутрішнє прийняття цінностей, саморегуляцію, самоавторство чи самотворення.

Професійність педагога в педагогіці становлення визначається не мірою контролю над людиною і не мінімізацією власної участі, а здатністю педагогічно доцільно співвідносити характер своєї участі з реальною суб'єктною спроможністю людини, особливостями ситуації та становлювальним значенням діяльності.

Саме цю нормативну логіку конкретизують три взаємопов'язані принципи: *педагогічної підтримки суб'єктності людини, педагогічного партнерства та діяльної участі людини у навчанні.*

Принцип педагогічної підтримки суб'єктності визначає спрямованість професійної допомоги: педагогічна дія має підтримувати можливість людини розуміти ситуацію, діяти, здійснювати вибір, регулювати власну діяльність і відповідально використовувати необхідну допомогу.

Принцип педагогічного партнерства визначає характер відносин між учасниками педагогічної взаємодії: визнання суб'єктності людини не усуває професійної асиметрії між педагогом і тим, хто навчається, але вимагає, щоб ця асиметрія не перетворювалася на монополію педагога на смисл, позицію та рішення.

Принцип діяльної участі конкретизує процесуальну сторону педагогіки становлення: людина не може стати суб'єктом власного становлення, залишаючись лише одержувачем педагогічно організованих впливів. Вона має отримувати реальний досвід дії, вибору, розв'язання проблем, взаємодії, рефлексії та відповідальності за результати власної діяльності.

Ці три принципи не утворюють окремих педагогічних технік і не задають універсального алгоритму роботи педагога. Вони визначають три взаємопов'язані виміри педагогічної участі: як підтримувати людину; як будувати з нею педагогічні відносини; як забезпечувати її реальну суб'єктну участь у діяльності.

У такій логіці педагогічна дія набуває чіткої межі й водночас зберігає професійну силу. Її завдання полягає не в тому, щоб створити становлення людини як запланований результат, а в тому, щоб професійно працювати з педагогічно доступними умовами цього процесу – діяльністю, взаємодією, знанням, середовищем, можливостями вибору, підтримкою та рефлексією.

Педагогіка становлення не зменшує ролі педагога, а переосмислює критерії його професійної результативності. Поряд із досягненням визначених освітніх результатів принципового значення набуває здатність педагога створювати й підтримувати умови, у яких людина може розширювати власну суб'єктну спроможність і відповідально діяти як суб'єкт власного становлення. Саме з цієї позиції першим педагогічним принципом постає принцип педагогічної підтримки суб'єктності людини.

3.6.1. Принцип педагогічної підтримки суб'єктності людини

Якщо людина є суб'єктом власного становлення, педагогічна дія не може підміняти її активність активністю педагога. Водночас із цього не випливає необхідність мінімізувати професійну участь або залишити людину сам на сам із завданнями, до виконання яких вона ще не готова. Проблема полягає не в самому факті педагогічної участі, а в її спрямованості, характері та співвідношенні з актуальною суб'єктною спроможністю людини.

Саме цю нормативну позицію виражає принцип педагогічної підтримки суб'єктності людини. Педагогічна дія має не заміщувати діяльність людини, а створювати педагогічно доступні умови, у яких вона отримує можливість самостійно розуміти ситуацію, визначати цілі, здійснювати вибір, організовувати діяльність, оцінювати її наслідки, звертатися по необхідну допомогу та продовжувати власне становлення [40; 115; 107; 122; 41]. Така логіка співвідноситься із сучасним розумінням педагогічної підтримки саморозвитку здобувача в контексті індивідуальної освітньої траєкторії [253].

Критерієм педагогічної підтримки є не інтенсивність зовнішнього впливу сама по собі, а те, які можливості вона створює для збереження, актуалізації та можливої реконфігурації суб'єктної спроможності людини.

Таке розуміння потребує розмежування педагогічного впливу, педагогічного керування та педагогічної підтримки. Педагогічний вплив фіксує сам факт цілеспрямованої дії педагога на освітню ситуацію або її учасників. Педагогічне керування передбачає переважне визначення педагогом цілей, структури, способів діяльності та критеріїв результату. Педагогічна підтримка має іншу нормативну спрямованість: професійний ресурс педагога використовується для того, щоб людина могла здійснювати власну діяльність там і тією мірою, де без відповідної допомоги її суб'єктна дія була б істотно ускладнена [40; 115; 52; 114; 106].

Тому підтримка не заперечує цілеспрямованості, структурування, вимогливості чи професійного авторитету педагога. Вона змінює їхню функцію: педагогічна участь має сприяти тому, щоб людина могла діяти більш усвідомлено, самостійно й відповідально, а не закріплювати її залежність від постійного зовнішнього визначення.

Підтримку також не слід ототожнювати з пасивним спостереженням, невтручанням або безумовним схваленням будь-якого вибору людини. Педагог залишається носієм професійного знання, досвіду й відповідальності. Він може пояснювати, ставити вимоги, структурувати діяльність, створювати проблемні ситуації, встановлювати необхідні межі, пропонувати альтернативи, надавати зворотний зв'язок, указувати на помилки та застерігати від необґрунтованих рішень [40; 108; 52; 114].

Принциповим є інше: чи допомагає педагогічна дія людині надалі діяти більш усвідомлено й відповідально, чи систематично робить її залежною від зовнішнього керування.

Звідси випливає, що суб'єктність і педагогічне керівництво не є взаємовиключними альтернативами. У різних ситуаціях людина може потребувати різного рівня зовнішнього структурування [41; 106]. Новачок і досвідчений учасник, дитина і дорослий, людина у звичній діяльності та людина в принципово новій або кризовій ситуації мають різну актуальну спроможність до самостійної дії.

Тому нормативним орієнтиром є не максимальна автономія людини в кожний момент, а динамічна відповідність між її актуальною суб'єктною спроможністю, складністю ситуації, можливими ризиками та характером педагогічної підтримки.

Саме тут необхідно уточнити поширене уявлення, за яким успішна педагогічна підтримка обов'язково має послі-

довно зменшуватися. Така логіка є надто лінійною. У реальному процесі становлення людина може переходити до нових завдань, середовищ і рівнів складності, де знову потребуватиме інтенсивнішої професійної допомоги. Тому підтримка не просто зменшується – вона реконфігурується відповідно до зміни суб'єктної спроможності людини та характеру ситуації.

Змінюється відповідно і критерій педагогічної результативності. Якісна підтримка не повинна формувати стійку залежність від постійного педагогічного керування [40; 115; 124; 41]. Проте її результатом не обов'язково має бути зменшення потреби в педагогові в кожній наступній ситуації.

Результативність підтримки визначається не відсутністю зовнішньої допомоги, а зміною способу, яким людина здатна нею користуватися. Це положення принципово важливе для розуміння суб'єктності. Суб'єктність не тотожна самодостатності. Людина не перестає потребувати діалогу, поради, експертного знання, критики чи підтримки [40; 108; 21; 123]. Змінюється характер її взаємодії з цими ресурсами: вона набуває спроможності самостійніше визначати, коли, для чого і якої підтримки потребує, критично осмислювати отримані рекомен-дації та зберігати авторство остаточного рішення [124; 41].

Тому звернення по допомогу саме по собі не є ознакою недостатньої суб'єктності. Навпаки, здатність розпізнавати межі власних можливостей і свідомо залучати необхідний ресурс може бути проявом зрілої саморегуляції.

Таке розуміння змінює й позицію педагога. Він не зникає з процесу становлення і не перетворюється на нейтрального спостерігача. Його професійна роль стає складнішою: необхідно не лише знати, що і як пояснити, а й визначати, коли необхідно структурувати діяльність, коли запропонувати альтернативу, коли поставити межу, коли надати прямий зворотний зв'язок, а коли залишити людині простір для самостійного рішення, проби, помилки та рефлексії.

Педагогічна підтримка не може бути стандартизована лише через обсяг допомоги. Однакова педагогічна дія щодо різних людей або в різних ситуаціях може створювати неоднакові умови для зміни їхньої суб'єктної спроможності. Те, що для однієї людини відкриває можливість суб'єктної дії, для іншої може бути надмірним втручанням або, навпаки, недостатньою підтримкою.

Звідси випливає необхідність професійного педагогічного судження. Педагог має співвідносити характер підтримки щонайменше з актуальною спроможністю людини, складністю діяльності, можливими наслідками помилки, доступними ресурсами та педагогічним значенням самостійного виконання відповідних дій.

Педагогічна підтримка, таким чином, не має універсальної міри. Її оптимум визначається не кількістю допомоги, а тим, наскільки ця допомога зберігає або розширює простір суб'єктної дії людини.

Це положення безпосередньо пов'язує педагогічну підтримку з процесуальністю становлення. Людина змінюється, переходить між ситуаціями й середовищами, стикається з новими завданнями, а тому змінюється і співвідношення між самостійною діяльністю та необхідною допомогою. Педагогічний супровід має бути достатньо гнучким, щоб відповідати цій динаміці, не перетворюючись ані на постійне керування, ані на формальне невтручання.

У цьому полягає й межа педагогічної відповідальності. Педагог відповідає за професійну обґрунтованість створених умов, характер власної участі, доступність необхідної підтримки, якість зворотного зв'язку та педагогічно виправдані межі діяльності. Але він не може взяти на себе авторство внутрішнього становлення іншої людини.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови й надавати таку за характером і мірою підтримку, яка контекстуально відповідає актуальній суб'єктній спроможності людини, складності та ризикам ситуації, допомагає їй розуміти, обирати, діяти, рефлексувати й відповідально використовувати необхідну допомогу, не підміняючи її власної діяльності та не формуючи стійкої залежності від зовнішнього керування.

3.6.2. Принцип педагогічного партнерства

Принцип педагогічної підтримки суб'єктності визначає загальну спрямованість педагогічної дії: вона має не підмінювати активність людини, а створювати умови для збереження, актуалізації та розвитку її суб'єктної спроможності. Однак така спрямованість потребує відповідної структури педагогічних відносин. Саме цю функцію виконує принцип педагогічного партнерства, який визначає характер взаємодії

педагога і людини як суб'єктів спільного педагогічного процесу [40; 115; 108; 52; 114; 136; 251].

Партнерство в педагогіці становлення не означає механічного зрівнювання ролей, знань, досвіду чи відповідальності учасників взаємодії. Педагог володіє професійною компетентністю і несе особливу відповідальність за організацію педагогічного процесу, створення безпечних і становлювально продуктивних умов, якість зворотного зв'язку та дотримання професійних і етичних меж [40; 108; 52; 114; 252]. Людина, яку він супроводжує, водночас не є пасивним адресатом цих дій, а залишається суб'єктом власного становлення [40; 115; 107; 122]. Тому партнерство виникає не через усунення функціональних відмінностей між учасниками, а через визнання суб'єктності кожного з них.

Педагогічне партнерство є формою взаємодії, у якій професійна асиметрія не перетворюється на суб'єкт-об'єктне підпорядкування [40; 115; 108]. Педагог може мати більше спеціального знання, досвіду й професійних повноважень, однак це не надає йому права визначати за іншу людину зміст її внутрішньої позиції, життєві смисли чи траєкторію становлення.

Його професійний ресурс має використовуватися для створення умов, у яких людина може діяти як суб'єкт: осмислювати ситуацію, висловлювати позицію, здійснювати вибір і брати відповідальність у межах реально доступного їй поля рішень.

Партнерство полягає не в тотожності ролей, а у взаємному визнанні, діалогічності, відкритості до аргументів, можливості впливати на спільну діяльність і реальній участі людини в тих педагогічно значущих рішеннях, де така участь є можливою й доцільною [40; 115; 108; 105; 127].

Педагогічні відносини в педагогіці становлення є функціонально асиметричними за професійною відповідальністю, але суб'єкт-суб'єктними за своєю антропологічною природою.

Саме ця конструкція дає змогу поєднати професійну відповідальність педагога з визнанням реального авторства іншої людини щодо власного становлення.

У цьому аспекті педагогічне партнерство безпосередньо пов'язане з принципом автономії у соціальній взаємодії. У педагогічних відносинах автономія виявляється у здатності людини висловлювати власну позицію, ставити запитання, ар-

гументовано не погоджуватися, пропонувати альтернативи та брати участь у визначенні способів діяльності [108; 21; 123].

Партнерство створює реляційний простір, у якому така автономія може реалізовуватися без руйнування взаємодії. Воно не «надає» людині автономію, а створює педагогічно доступні умови для її реального виявлення, перевірки й розвитку у відносинах із професійно відповідальним іншим.

Важливою характеристикою таких відносин є прозорість. Людина має розуміти, чому існує певна вимога, яку функцію вона виконує, де можливий вибір, а де діють професійні, академічні, етичні, правові чи безпекові обмеження. Така позиція не послаблює педагогічної відповідальності, а робить її зрозумілою й рефлексивною [40; 108; 52; 114]. У партнерській логіці вимога не зникає, але перестає бути лише зовнішнім приписом і може ставати осмисленою межею спільної діяльності.

Центральним механізмом педагогічного партнерства є діалог [40; 115; 108; 52; 114]. Проте діалог не зводиться до зовнішньої форми спілкування або самого права висловитися. Якщо педагог дозволяє людині говорити, але всі суттєві рішення вже наперед визначені і жоден аргумент не може вплинути на педагогічну ситуацію, взаємодія лише імітує партнерство.

Справжня діалогічність передбачає можливість корекції позиції, способу дії, форми підтримки або педагогічного задуму під впливом обґрунтованої позиції іншого – у межах професійно та етично допустимого [40; 115; 108].

Критерієм діалогічності є не сам факт висловлення позиції, а можливість її реального впливу на спільну педагогічну ситуацію.

Це вимагає від педагога особливої професійної позиції: здатності не лише пояснювати й оцінювати, а й слухати, уточнювати, ставити запитання, визнавати межі власного знання та за потреби коригувати власні рішення [40; 115; 52; 114]. Професійність виявляється не в незмінності первинного задуму, а в здатності поєднувати відповідальність за педагогічну ситуацію з відкритістю до аргументованої позиції іншого.

Водночас партнерство не слід романтизувати. Педагогічна взаємодія може включати конфлікти інтересів, нерівність досвіду, відмінності у мотивації, невиконання домовленостей, суперечність між індивідуальним вибором і професійними

нормами або необхідність приймати непопулярні рішення [40; 108].

Партнерство не усуває цих суперечностей. Воно визначає спосіб роботи з ними: аргументацію, пояснення підстав, можливість висловити позицію, розрізнення сфер переговорності та об'єктивних меж, збереження поваги до суб'єктності іншого.

Особливого значення набуває довіра [40; 115; 21; 123]. Партнерські відносини не можуть бути стійкими там, де кожна дія людини апріорі розглядається як така, що потребує тотального зовнішнього контролю. Водночас довіра не означає відмови від критеріїв, перевірки або відповідальності. Вона означає визнання людини суб'єктом, здатним діяти в доступному їй просторі рішень, і готовність педагога створювати реальні, а не символічні можливості впливу.

Довіра й відповідальність мають бути функціонально пов'язані. Якщо людині формально надається свобода, але вона не має реальної можливості впливати на рішення, партнерство залишається декларативним. Якщо ж від неї вимагається відповідальність за рішення, автором яких вона фактично не була, виникає інша суперечність.

Міра відповідальності людини має бути співмірною з мірою її реального авторства й впливу на рішення [107; 122; 21; 123; 7].

Це положення пов'язує педагогічне партнерство з принципом соціальної участі. У педагогічному середовищі людина набуває досвіду не лише індивідуальної діяльності, а й участі у спільно організованому просторі [108; 2]. Вона може домовлятися, брати участь у визначенні частини правил, розподіляти ролі, співвідповідати за спільний результат і працювати із суперечностями.

Проте сам факт участі ще не створює становлювального ефекту. Він може виникати через реальний досвід впливу, відповідальності, рефлексії та подальшої суб'єктної інтеграції цього досвіду.

Не менш важливим є зв'язок партнерства з індивідуальною траєкторією становлення. Якщо траєкторія людини не може бути повністю спроєктована педагогом, партнерські відносини створюють умови, у яких її авторська позиція може реально проявлятися [41; 105; 127]. Обговорення цілей, аналіз альтернатив, рефлексія результатів, коригування планів і визначення наступних кроків стають формами спільної педагогічної роботи.

Водночас і тут слід уникати лінійної моделі, ніби педагогічний розвиток обов'язково веде від зовнішнього проєктування до повного самостійного визначення. Точніше говорити про контекстуально змінну міру суб'єктної участі людини у визначенні й коригуванні власної траєкторії.

Особливою формою такого партнерства є наставництво. У педагогіці становлення воно не означає передавання готового життєвого сценарію від досвідченішого до менш досвідченого. Наставник не визначає, ким має стати інша людина; він допомагає їй краще бачити поле можливостей, осмислювати досвід, ставити складніші запитання, оцінювати наслідки рішень і використовувати доступні ресурси [40; 115; 52; 114; 105].

У цій логіці наставництво є формою функціонально асиметричного педагогічного партнерства, у якій більший досвід одного учасника використовується не для підміни рішення іншого, а для розширення його можливостей осмислено діяти.

Звідси випливає важливе розмежування між порадою і рішенням. Педагог або наставник може рекомендувати певний шлях, спираючись на професійний досвід, але рекомендація не повинна автоматично перетворюватися на рішення за іншу людину [40; 115; 108]. Людина має мати можливість зрозуміти підстави рекомендації, співвіднести її з власною ситуацією, поставити запитання, прийняти, відхилити або модифікувати її та взяти відповідальність за остаточний вибір у межах власної компетентності й доступного поля рішень.

У цьому контексті змінюється і статус педагогічного знання. Знання педагога не втрачає цінності, але перестає бути підставою монологічної переваги [40; 115; 108]. Воно стає професійним ресурсом взаємодії, який допомагає іншій людині краще зрозуміти проблему, побачити альтернативи, оцінити наслідки й діяти більш обґрунтовано. *Партнерство не релятивізує експертність педагога – воно змінює спосіб її педагогічного використання.*

У сучасних умовах ця позиція набуває додаткового значення. Цифрові технології й штучний інтелект істотно зменшують інформаційну монополію педагога [15; 23]. Людина може самостійно знаходити інформацію, отримувати альтернативні пояснення, перевіряти твердження та звертатися до цифрових систем по індивідуалізовану допомогу.

Це не послаблює професійної ролі педагога, а змінює її підстави. Його значущість дедалі виразніше пов'язується зі

здатністю організовувати смислову взаємодію, створювати становлювально значущі ситуації, забезпечувати якісний діалог, підтримувати критичне мислення, бачити людину в ширшому контексті її траєкторії та нести професійну й етичну відповідальність за характер взаємодії [40; 115; 108; 52; 114].

Саме людський вимір взаємодії стає тут принциповим. Педагог може не лише надати відповідь, а й свідомо утриматися від неї, якщо готова відповідь позбавить людину важливого досвіду пошуку. Він може врахувати зміну мотивації, попередній досвід, життєву ситуацію або моральну складність конкретного рішення. Тому технологічна підтримка може бути інтегрована у партнерську педагогічну взаємодію, але не є її повним функціональним і реляційним еквівалентом.

Педагогічне партнерство має також інституційний вимір. Воно не може бути стійким, якщо організаційна культура освітньої інституції побудована виключно на односторонньому контролі, жорсткій ієрархії та відсутності реального голосу учасників [2]. Правила, способи оцінювання, можливості вибору, механізми зворотного зв'язку й участі у прийнятті рішень мають принаймні не суперечити партнерській логіці взаємодії.

Водночас партнерство не перетворює освітню інституцію на простір повної переговорності всіх норм. Частина вимог має зовнішні й об'єктивні підстави – законодавчі, професійні, академічні, етичні або безпекові. Педагогічно значущим є не усунення таких вимог, а прозоре розрізнення сфер спільного рішення і меж, які не можуть бути довільно скасовані [40; 108; 52; 114]. Така ясність підтримує суб'єктність більше, ніж декларація необмеженої свободи, якої фактично не існує.

Становлювальний ефект педагогічного партнерства не ототожнюється з психологічним комфортом, позитивним ставленням до педагога чи формальною участю в обговоренні. Він визначається зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини. У сфері педагогічних і соціальних відносин така зміна може виявлятися у здатності аргументувати власну позицію, враховувати позицію іншого, розрізняти межі власного впливу, співвідносити авторство з відповідальністю та використовувати професійну пораду без втрати самостійного судження.

Саме через таку взаємодію педагогічне партнерство набуває становлювального значення: людина отримує досвід зали-

шатися суб'єктом у відносинах із професійно більш компетентним іншим – не заперечуючи його компетентності й не відмовляючись від власного судження, вибору та відповідальності.

У внутрішній логіці педагогічного блоку принцип партнерства займає реляційно-зв'язувальне положення. Принцип педагогічної підтримки суб'єктності визначає спрямованість педагогічної дії; принцип педагогічного партнерства – характер відносин, у межах яких вона здійснюється; принцип діяльної участі – позицію самої людини в педагогічній діяльності.

Це не послідовні стадії, а взаємопов'язана педагогічна тріада. Без діяльної участі партнерство може залишитися декларативним; без партнерської структури відносин підтримка суб'єктності може зберігати прихований патерналізм; без професійної підтримки формальна участь може не створювати становлювально значущого досвіду.

Педагогічний імператив: вибудовувати педагогічні відносини як функціонально асиметричну, але суб'єкт-суб'єктну взаємодію, у якій професійна відповідальність педагога поєднується з реальними можливостями людини висловлювати й аргументувати власну позицію, впливати на доступні рішення, брати участь у визначенні способів діяльності, отримувати прозоре обґрунтування меж і вимог та нести відповідальність співмірно з мірою власного авторства й впливу.

3.6.3. Принцип діяльної участі людини у навчанні

Принцип педагогічної підтримки суб'єктності визначає спрямованість педагогічної дії, а принцип педагогічного партнерства – характер відносин, у яких така підтримка здійснюється. Однак навіть партнерська взаємодія не забезпечує становлювального характеру навчання, якщо сама людина залишається переважно споживачем готового змісту, виконавцем поставлених завдань або адресатом педагогічних впливів. Саме тому педагогічний блок завершує принцип діяльної участі людини у навчанні, який визначає її позицію у структурі педагогічного процесу [40; 115; 108; 120; 129; 135; 245].

Становлення неможливе без власної діяльності людини [40; 115; 107; 122]. Жодні педагогічні умови, навіть теоретично обґрунтовані й професійно організовані, не можуть замінити її пізнавального зусилля, вибору, дії, рефлексії та відпові-

дальності [40; 108; 41]. Це безпосередньо відповідає визначеній у концепції межі педагогічної реалізованості: педагогічні умови можуть відкривати можливості становлення, але не здійснюють становлення замість людини.

Саме поняття діяльної участі потребує уточнення. Воно не тотожне зовнішній активності. Людина може багато говорити на занятті, виконувати значну кількість завдань, працювати у групі, створювати проєкти й водночас залишатися переважно виконавцем чужих цілей і способів діяльності [40; 115; 108]. Тому діяльна участь визначається не кількістю дій і не зовнішньою інтенсивністю активності, а тим, наскільки людина реально включена у смислову, пізнавальну, вибіркову, діяльнісну, регулятивну, оцінювальну та рефлексивну структуру навчання [41; 54; 129].

Людина не лише діє, а й розуміє, що, навіщо і на яких підставах вона робить; співвідносить діяльність із цілями; ставить запитання; обирає доступні способи дії; використовує попередній досвід; оцінює результат і за потреби коригує власний рух [41; 129; 7].

Саме така участь робить навчальну діяльність одним із можливих просторів становлення суб'єктності. Вона не перетворює зовнішньо організоване навчання автоматично на самокерований процес, а створює педагогічно доступні умови для реального здійснення людиною суб'єктно значущих функцій власної діяльності.

Цим принцип діяльної участі безпосередньо пов'язаний із принципом розвитку суб'єктності. Якщо суб'єктність означає здатність людини бути джерелом власної діяльності, навчання має містити реальні ситуації, у яких ця здатність може виявлятися, перевірятися й розширюватися [40; 115; 107; 122].

Неможливо підтримувати суб'єктність лише через пояснення її цінності. Людині потрібен досвід цілепокладання, вибору, самостійного пошуку, прийняття рішень, відповідальності та рефлексії [124; 41]. Водночас сам факт такого досвіду ще не гарантує становлювального ефекту: визначальними є його осмислення й суб'єктна інтеграція.

Діяльна участь має особливе значення для осмислення знань. У технологічному блоці було встановлено, що знання набуває становлювального потенціалу тоді, коли людина не лише сприймає його, а осмислює, застосовує, переносить у нові контексти й перевіряє в діяльності [54; 129]. Принцип

діяльної участі переводить цю тезу у площину педагогічної організації: освітній процес має створювати ситуації, у яких людина працює зі знанням, а не лише отримує його в готовому вигляді.

Важливим проявом такої позиції є власне питання людини. Навчання набуває іншої якості, коли вона не лише відповідає на запитання педагога, а й набуває спроможності ставити власні [40; 115; 108]. Власне питання може свідчити про виникнення проблеми, суперечності, інтересу або усвідомлення межі власного розуміння. Тому здатність формулювати запитання є одним із проявів діяльної участі: людина не лише реагує на зовнішньо поставлене завдання, а входить у власний пізнавальний рух.

Не менш значущою є можливість вибору. Участь набуває суб'єктного характеру тоді, коли людина має реальний простір для визначення принаймні частини способів діяльності, послідовності дій, джерел, форм представлення результату або напрямів подальшого пошуку [21; 123; 7].

Проте максимум вибору не є самоціллю. Надмірна кількість альтернатив без достатніх орієнтирів може не розширювати, а ускладнювати суб'єктну дію [40; 108; 21; 123]. Тому нормативним орієнтиром є не максимальний, а педагогічно доцільний простір реального вибору, співвіднесений з актуальною спроможністю людини, метою діяльності та можливими наслідками рішення.

Саме тут діяльна участь пов'язується з педагогічною підтримкою. Цей взаємозв'язок не слід описувати як механічне «передавання функцій від педагога до людини». Педагогічна підтримка визначає, якою має бути професійна участь педагога, щоб не підміняти суб'єктну дію; діяльна участь – якою є позиція самої людини у структурі навчання.

Їхній зв'язок має рекурсивний характер: конфігурація підтримки впливає на доступний простір суб'єктної дії, а характер і результати діяльної участі, своєю чергою, можуть потребувати іншої конфігурації педагогічної підтримки.

Так само діяльна участь пов'язана з педагогічним партнерством. Партнерські відносини створюють можливість бути почутим, але діяльна участь потребує, щоб позиція людини мала реальний функціональний наслідок [40; 115; 108]. Якщо людина може висловити думку, але не здатна вплинути на жоден доступний елемент власної діяльності, партнерство ризикує залишитися переважно комунікативним.

Діяльна участь переводить визнання суб'єктності у простір реальної суб'єктної дії.

Водночас поняття «співавторство педагогічного процесу» потребує обережності. Не всі його елементи можуть або повинні визначатися спільно. Точніше говорити про реальну участь людини в тих складниках діяльності, які педагогічно можуть бути відкриті для її суб'єктного впливу.

Це не означає, що людина повинна самостійно визначати всі цілі навчання. Освіта має суспільно й професійно значущий зміст, нормативні вимоги, стандарти та етичні межі [40; 108; 52; 114]. Проте навіть у межах зовнішньо визначених цілей існує простір суб'єктної участі: розуміння їх підстав, співвіднесення з власною траєкторією, вибір способів досягнення, участь у визначенні проміжних завдань, самооцінювання та рефлексія результату.

Суб'єктність у навчанні визначається не лише тим, хто формально встановлює мету, а й тим, яку позицію щодо неї займає сама людина: чи розуміє її, осмислює, приймає або аргументовано проблематизує та чи здатна відповідально організовувати власну діяльність у заданих межах.

Особливе значення має рефлексія. Виконана дія не стає автоматично досвідом становлення. Людина може успішно виконати завдання й не усвідомити, що забезпечило результат, які труднощі виникли і що змінилося у способі її мислення чи діяльності [54; 129].

Рефлексія дає змогу повернутися до здійсненої дії як до предмета осмислення, виявити її підстави, наслідки й межі та включити отримане розуміння у подальші способи дії [41].

Саме через рефлексивне опрацювання подія може стати суб'єктно інтегрованим досвідом, а досвід – ресурсом наступної дії.

Звідси змінюється й функція оцінювання. Якщо воно залишається виключно зовнішнім актом, людина отримує інформацію про відповідність результату певному стандарту, але не обов'язково набуває здатності самостійно оцінювати власну діяльність [101; 103; 41]. Тому діяльна участь передбачає використання самооцінювання, взаємооцінювання і спільного осмислення критеріїв там, де це методологічно й педагогічно виправдано. Але й тут не йдеться про лінійний перехід «від зовнішнього оцінювання до самооцінювання». Професійне оцінювання педагога зберігає свою функцію.

Мета полягає в іншому: людина має набувати спроможності використовувати зовнішні критерії та зворотний зв'язок для власного оцінювання, самокорекції й подальшого планування діяльності.

Подібної логіки потребує і ставлення до помилки. Якщо будь-яка помилка негайно виправляється педагогом до того, як людина встигає її усвідомити, частина потенціалу самокорекції може втрачатися [41; 129]. Діяльна участь потребує педагогічно безпечного простору, у якому людина може побачити наслідки власного рішення, виявити помилку, зрозуміти її причини та перебудувати спосіб дії.

Водночас помилку не слід романтизувати. Там, де її наслідки є неприйнятними, професійне втручання залишається необхідним. Становлювального значення набуває не помилка сама по собі, а її осмислення і використання як підстави для зміни подальшої дії [54; 129].

Водночас діяльна участь не обов'язково має форму зовні вираженої активності. Людина може бути суб'єктно включеною в ситуації уважного слухання, спостереження, читання, мовчазного аналізу або зосередженого осмислення, якщо ці дії мають внутрішню пізнавальну спрямованість [40; 115; 129].

Тому принцип діяльної участі не протиставляє «активне» й «пасивне» навчання лише за зовнішньою формою. Критерієм є суб'єктна позиція людини щодо власної діяльності та міра її пізнавальної, смислової, регулятивної й рефлексивної включеності.

Особливої актуальності цей принцип набуває в умовах використання цифрових технологій і штучного інтелекту. Технології можуть розширювати можливості діяльної участі: забезпечувати доступ до складних джерел, давати змогу моделювати процеси, створювати власні продукти, отримувати індивідуальний зворотний зв'язок і працювати у власному темпі [15; 23]. Водночас вони можуть звужувати простір суб'єктної дії, якщо система бере на себе значну частину постановки завдання, пошуку, аналізу, аргументації або формування відповіді [15; 16; 23].

Тому використання ШІ слід оцінювати не лише за якістю отриманого результату, а й за тим, яку частину смислової, пізнавальної, вибіркової, регулятивної й оцінювальної структури діяльності реально здійснила сама людина [15; 16; 23].

Якщо ШІ допомагає сформувати гіпотезу, порівняти альтернативи, перевірити власне рішення або перейти до складнішого рівня діяльності, він може підтримувати діяльну участь [15; 23]. Якщо ж систематично заміщує постановку питання, розуміння, аргументацію та оцінювання там, де самостійне здійснення цих функцій має становлювальне значення, зовнішня продуктивність може не супроводжуватися відповідною зміною суб'єктної спроможності.

Діяльна участь пов'язана й з індивідуальною траєкторією становлення. Авторство власної траєкторії не виникає раптово після завершення освіти. Його педагогічні передумови створюються через конкретні ситуації, у яких людина отримує реальний досвід вибору, дії, самокорекції, відповідальності та рефлексії [41; 105; 127].

Однак і тут необхідно уникати лінійної формули, ніби кожна самостійна навчальна дія автоматично веде до більшого авторства життєвої траєкторії. Суб'єктно здійснені навчальні дії можуть ставати досвідом, який за умови рефлексії та суб'єктної інтеграції підтримує здатність людини осмислювати й коригувати власний подальший рух.

У структурі педагогічного блоку три принципи утворюють функціонально взаємопов'язану, але не стадіальну конструкцію. Педагогічна підтримка визначає спрямованість професійної дії; педагогічне партнерство – характер відносин; діяльна участь – позицію самої людини у структурі навчальної діяльності.

Ці виміри функціонують одночасно і взаємно зумовлюють один одного. Підтримка без діяльної участі може залишати людину залежною від зовнішньої дії; партнерство без реального функціонального впливу – залишатися декларативним; діяльна участь без професійно доцільної підтримки й відповідної структури відносин – бути ситуативною або педагогічно недостатньо організованою.

Становлювальний ефект діяльної участі визначається не кількістю виконаних дій, а зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини. Така зміна може виявлятися у здатності самостійніше ставити запитання, осмислювати мету, обирати й обґрунтовувати способи дії, використовувати критерії оцінювання, виявляти помилки, залучати необхідну підтримку та відповідати за власні рішення.

Становлювальна продуктивність діяльної участі характеризує міру, якою осмислений і суб'єктно інтегрований досвід навчальної діяльності стає ресурсом наступних циклів цілепокладання, вибору, діяльності, саморегуляції та взаємодії. Процесуальним критерієм становлювальної продуктивності є не кількість діяльності, а зміна способу подальшої дії людини.

Педагогічний імператив: створювати педагогічно доступні умови, у яких людина реально включена у смислову, пізнавальну, діяльнісну, вибіркову, регулятивну, оцінювальну й рефлексивну структуру навчання, має педагогічно доцільний простір для власних запитань, вибору, пошуку, застосування знань, прийняття рішень, самооцінювання та самокорекції, а міра її самостійності контекстуально співвідноситься з актуальною суб'єктною спроможністю, характером завдання й необхідною педагогічною підтримкою.

3.7. Система принципів педагогіки становлення людини

Обґрунтування окремих принципів педагогіки становлення людини дає змогу перейти до наступного рівня концептуалізації – розгляду їх як цілісної нормативно-методологічної системи. На цьому рівні недостатньо встановити зміст кожного принципу окремо. Необхідно з'ясувати, як принципи взаємодіють, взаємно конкретизують і обмежують один одного та яким чином утворюють єдину нормативну архітектуру педагогіки становлення людини.

Системність у цьому разі не означає ані механічного об'єднання принципів у перелік, ані побудови їх жорсткої ієрархії. Антропологічні, соціокультурні, освітньо-середовищні, технологічні й педагогічні принципи виконують різні нормативні функції, але належать до однієї концептуальної логіки: людина є суб'єктом власного відкритого й незавершеного становлення, тоді як педагогіка професійно працює з педагогічно доступними умовами цього процесу.

Тому одиницею системного аналізу стає не лише окремий принцип, а його функція, зв'язки з іншими принципами та місце у нормативній архітектурі концепції.

Система принципів має структурно-функціональний і мережевий, а не лінійно-стадіальний характер. Зв'язки між

принципами можуть бути внутрішньоблоковими, міжблоковими та інтегральними; окремий принцип може одночасно конкретизувати один нормативний вимір і бути умовою або обмеженням для іншого.

Центральним інтегрувальним орієнтиром цієї системи є спроможність людини бути суб'єктом власного становлення. Водночас це не перетворює принцип розвитку суб'єктності на метапринцип, який поглинає всі інші. Суб'єктність має подвійний статус: як конкретний антропологічний принцип вона виконує власну нормативну функцію, а як загальна спрямованість концепції – виступає одним із критеріїв узгодженості всієї системи.

Системний синтез принципів здійснюється у трьох взаємопов'язаних площинах. Спочатку встановлюються функціональні зв'язки між принципами; далі вони співвідносяться із закономірностями та педагогічними імперативами; завершальним кроком стає побудова інтегральної моделі, яка відображає нормативну архітектуру педагогіки становлення людини як цілого.

Саме цю логіку реалізують наступні підрозділи: взаємозв'язок принципів педагогіки становлення людини; матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи»; інтегральна модель принципів педагогіки становлення людини.

3.7.1. Взаємозв'язок принципів педагогіки становлення людини

Послідовне обґрунтування антропологічних, соціокультурних, освітньо-середовищних, технологічних і педагогічних принципів дає змогу перейти від аналізу окремих нормативних положень до розгляду їх як цілісної системи педагогіки становлення людини. На цьому рівні принципове значення має вже не повторне узагальнення змісту кожного принципу, а встановлення зв'язків, завдяки яким вони утворюють єдину нормативно-методологічну конструкцію [101; 102].

Необхідність такого переходу випливає із самої природи процесуального становлення людини. Жоден із його вимірів не функціонує ізольовано: суб'єктність виявляється у діяльності та взаємодії; самотворення пов'язане з осмисленням досвіду й життєвими виборами; індивідуальна траєкторія розгортається у множинності середовищ; знання набуває становлювального потенціалу через осмислення й діяльнісне викорис-

тання; цифрові технології змінюють структуру пізнавальної та практичної діяльності; педагогічна підтримка набуває змісту лише у співвідношенні з актуальною суб'єктною спроможністю людини [107; 122; 41; 106].

Таке розуміння було закладене вже у критеріях виокремлення принципів. Системна несуперечливість передбачає сумісність кожного принципу із загальною архітектурою концепції, а функціональна диференційованість – збереження його власної незамінної нормативної функції [101; 102; 103]. Взаємопов'язаність, отже, не означає тотожності, а системність не передбачає розчинення окремих принципів у загальних гуманістичних деклараціях.

Кожний принцип має власне нормативне ядро, але його повний зміст розкривається у зв'язках з іншими принципами.

Саме єдність функціональної відмінності та взаємозв'язку визначає характер авторської системи. Розвиток суб'єктності пов'язаний із діяльною участю людини; самотворення – з індивідуальною траєкторією; соціальна участь – з автономією у взаємодії; осмислення і застосування знань – із суб'єктним використанням цифрових технологій; педагогічне партнерство – з підтримкою суб'єктності.

Проте йдеться не про окремі пари. Принципи утворюють мережу функціональних зв'язків, у якій один принцип може конкретизувати, підтримувати або обмежувати нормативне значення кількох інших. Тому одиницею системного аналізу є не лише окремий принцип, а його функція і місце в мережі нормативних зв'яз-ків педагогіки становлення людини.

Центральним інтегрувальним орієнтиром системи є спроможність людини бути суб'єктом власного становлення. Водночас це положення не перетворює принцип розвитку суб'єктності на «метапринцип», який поглинає всі інші.

У структурі концепції суб'єктність має подвійний статус. З одного боку, розвиток суб'єктності є конкретним антропологічним принципом зі своїм нормативним змістом [40; 108; 107; 122]. З іншого – суб'єктна спрямованість виступає загальним критерієм узгодженості системи: педагогічна дія, взаємодія, середовище, технологія або освітній результат можуть оцінюватися також за тим, які можливості вони створюють для збереження, актуалізації, розвитку або реконфігурації суб'єктної спроможності людини.

Взаємозв'язки принципів доцільно розглядати на трьох рівнях: внутрішньоблоковому, міжблоковому та інтегрально-

му. Внутрішньоблокові зв'язки відображають функціональну взаємодію принципів у межах одного виміру; міжблокові забезпечують їх взаємну конкретизацію, доповнення й обмеження; інтегральні поєднують систему навколо процесуального становлення людини. Така організація надає системі не формально-класифікаційного, а структурно-функціонального характеру.

У межах антропологічного блоку розвиток суб'єктності, самотворення та цілісність становлення утворюють функціонально взаємопов'язану тріаду. Суб'єктність характеризує спроможність людини бути джерелом власної діяльності [107; 122; 7]; самотворення – спрямовувати цю спроможність на переосмислення себе і власного руху [21; 41; 105; 127]; цілісність – інтегрувати зміни й досвід у смислово пов'язаний, але відкритий процес становлення [40; 115; 54].

Тому формулу *«суб'єктність → самотворення → цілісність»* не слід трактувати як послідовність етапів. Це три нетотожні, але взаємозалежні нормативні виміри антропологічного ядра, які функціонують одночасно і можуть взаємно змінювати один одного.

Соціокультурний блок також не утворює стадіальної схеми *«осмислення → автономія → участь»*. Осмислення соціокультурного досвіду пов'язане з формуванням і переглядом власної позиції [108; 54; 106]; автономія – зі здатністю зберігати й відповідально реалізовувати її у відносинах з іншими [40; 108; 21; 123]; соціальна участь – із включенням цієї позиції у спільну діяльність і співвідповідальність [108; 117; 2].

Зв'язок між ними має рекурсивний характер: участь може змінювати досвід автономії; взаємодія з іншими – спосіб осмислення соціокультурного досвіду; нове осмислення – характер подальшої участі. Тому соціокультурний блок має реляційно-рекурсивну, а не стадіальну структуру.

В освітньо-середовищному блоці безперервність становлення, взаємозв'язок середовищ та індивідуальна траєкторія також утворюють функціональну єдність. Безперервність фіксує часову відкритість становлення [124; 130; 2; 132]; взаємозв'язок середовищ – його просторово-контекстуальну відкритість [106; 130; 2; 132]; індивідуальна траєкторія – унікальну конфігурацію того, як конкретна людина поєднує час, середовища, досвід і власні рішення [41; 105; 127].

Траєкторія не є завершальним етапом цього блоку, а виступає суб'єктною формою інтеграції часової та середовищної відкритості становлення.

У технологічному блоці принцип осмислення і застосування знань визначає суб'єктну логіку роботи людини зі знанням [54; 129], а принцип суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту – умови збереження цієї логіки за технологічного посередництва [15; 23].

Технологія може розширювати пізнавальні й діяльнісні можливості людини, однак педагогічно значущим залишається питання про межі делегування та збереження людського авторства щодо смислів, цілей, критеріїв, вибору й відповідальності [15; 16; 23].

Тому технологічний блок не утворює автономної «цифрової педагогіки». Він виконує функцію антропологічної перевірки технологічно опосередкованої діяльності: що саме технологія розширює в людині і що вона починає здійснювати замість неї.

У педагогічному блоці підтримка суб'єктності визначає спрямованість професійної педагогічної дії [40; 115; 41]; партнерство – характер відносин [108; 52; 114]; діяльна участь – позицію людини у смисловій, пізнавальній, регулятивній та оцінювальній структурі навчання [107; 122; 129].

Ці принципи також не утворюють послідовності *«підтримка → партнерство → діяльна участь»*. Вони функціонують як педагогічна тріада: підтримка визначає, як професійна дія співвідноситься із суб'єктністю людини; партнерство – як організовані відносини між суб'єктами; діяльна участь – як сама людина здійснює суб'єктно значущі функції власної діяльності.

Проте системний характер концепції найповніше виявляється не всередині окремих блоків, а між ними.

Антропологічні принципи потребують педагогічних умов реалізації, тоді як педагогічні принципи втрачають методологічну основу, якщо відриваються від антропологічного розуміння людини. Самотворення пов'язане з індивідуальною траєкторією; цілісність – із суб'єктною інтеграцією досвіду різних середовищ; автономія – з партнерською взаємодією; осмислення знань – із діяльною участю; суб'єктне використання технологій – із суб'єктністю, автономією, траєкторією та педагогічною підтримкою. Саме мережа таких перехресних зв'язків робить систему принципів концептуально цілісною.

Особливо виразним є зв'язок самотворення та індивідуальної траєкторії. Самотворення характеризує здатність люди-

ни відповідально брати участь у тому, ким вона стає [21; 41; 105; 127]; індивідуальна траєкторія – процесуальну форму розгортання цього авторства у часі, середовищах і конкретних життєвих ситуаціях [105; 127; 130].

Без самотворення індивідуальна траєкторія ризикує редукуватися до зовнішньо персоналізованого маршруту; без траєкторного виміру самотворення залишалося б надто загальною антропологічною конструкцією. Їхній зв'язок переводить авторство людини у конкретну процесуально-біографічну площину.

Принцип цілісності становлення безпосередньо пов'язаний із взаємозв'язком середовищ. Множинність середовищ не потребує їх уніфікації; навпаки, відмінність контекстів створює різноманітний досвід [106; 130; 2]. Цілісність характеризує здатність людини встановлювати смислові й діяльнісні зв'язки між цим досвідом, рефлексивно його опрацьовувати та суб'єктно інтегрувати у власну траєкторію [54; 130].

Різноманітність середовищ створює потенціал становлення, а цілісність характеризує спосіб інтеграції цього досвіду людиною. Сам по собі перехід між середовищами такого результату не гарантує.

Соціокультурний і педагогічний блоки особливо виразно поєднуються через автономію, партнерство та діяльну участь. Автономія характеризує спроможність людини зберігати авторство власної позиції у взаємодії [40; 108; 21; 123]; партнерство створює реляційний простір, у якому ця позиція може бути реально почута й мати допустимий функціональний вплив [40; 115; 108]; діяльна участь виявляє суб'єктну позицію у структурі конкретної навчальної дії [107; 122; 129]. І тут зв'язок не є односпрямованим: досвід діяльної участі може змінювати автономію, а зміна автономної позиції – характер участі й партнерської взаємодії.

Соціальна участь аналогічно пов'язана з педагогічним партнерством. Освітнє середовище може створювати ситуації співдії, спільного прийняття доступних рішень і співвідповідальності [108; 2]. За умови реального досвіду участі, його рефлексії та суб'єктної інтеграції такий досвід може переноситися у ширші соціальні контексти. Водночас досвід соціальної участі поза закладом освіти може змінювати характер партнерської педагогічної взаємодії. Йдеться не про односторонній перенос, а про взаємне збагачення педагогічного і соціокультурного досвіду.

Особливо складну мережу міжблокових зв'язків утворює технологічний вимір. Осмислення і застосування знань безпосередньо пов'язане з діяльною участю, оскільки знання набуває становлювального потенціалу через суб'єктну роботу з ним [54; 129]. Суб'єктне використання цифрових технологій і ШІ одночасно пов'язане із суб'єктністю, автономією, індивідуальною траєкторією, діяльною участю та педагогічною підтримкою [15; 16; 23].

У цьому виявляється особлива системна функція технологічного блоку: він стає полем перевірки стійкості всієї концепції в умовах технологічного посередництва.

Проте взаємозв'язок принципів має не лише підтримувальну, а й обмежувальну функцію. Жоден принцип не повинен абсолютизуватися поза системою. Суб'єктність без відповідальності може редукуватися до індивідуалізму; автономія без взаємодії – до відокремленості; індивідуальна траєкторія без урахування середовищ – до ізольованої персоналізації; технологічна ефективність без осмислення знання – до автоматизованого отримання результату; партнерство без професійної відповідальності педагога – до формальної симетрії [40; 108; 21; 123].

Принципи не лише підсилюють один одного. Вони взаємно встановлюють межі педагогічно доцільного застосування один одного. Саме ця властивість істотно посилює системність концепції. Вона не дозволяє перетворити окрему правильну ідею – автономію, персоналізацію, активність, партнерство, цифровізацію – на універсальний педагогічний рецепт.

Нормативне узгодження принципів завжди має контекстуальний характер. Людина, яка вперше входить у нове професійне середовище, може потребувати більш структурованої підтримки, тоді як в іншій сфері вона здатна діяти значно самостійніше [41; 130]. Цифровий інструмент в одній ситуації може заміщувати становлювально важливу операцію, а в іншій – звільняти ресурси для складнішої діяльності [15; 23]. Тому система принципів не встановлює універсальної пропорції педагогічних дій. Вона визначає нормативну логіку їх контекстуального співвіднесення з конкретним процесом становлення людини.

Ще однією системною характеристикою є рекурсивність. Діяльна участь може підтримувати суб'єктність, а зміна суб'єктної спроможності – відкривати інший простір діяльної участі [107; 122; 41]. Соціальна участь може поглиблювати

досвід автономної взаємодії, а автономія – змінювати характер участі [108; 21; 123]. Осмислення знань може впливати на самотворення, а індивідуальна траєкторія – змінювати те, які знання набувають для людини нового значення [105; 127; 54].

Зв'язки між принципами утворюють мережеву структуру, у межах якої окремі взаємодії набувають зворотного й рекурсивного характеру: реалізація одного принципу може змінювати умови, форму та значення реалізації іншого. Саме в цьому полягає відмінність запропонованої системи від моделі фіксованої ієрархії. П'ять вимірів – антропологічний, соціокультурний, освітньо-середовищний, технологічний і педагогічний – зберігають аналітичне значення, але реальне функціонування системи є мережевим. Принципи мають домінантну належність до певного виміру, однак їх нормативна дія реалізується через внутрішньоблокові, міжблокові та рекурсивні зв'язки.

На рівні системного синтезу уточнюється зв'язок принципів педагогіки становлення людини зі становлювальним ефектом. Система принципів визначає нормативно-методологічні підстави організації педагогічних умов, взаємодій і способів діяльності, спрямованих на розвиток суб'єктної спроможності людини. Водночас становлювальний ефект встановлюється за зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю цієї спроможності, зокрема у сферах осмислення досвіду, вибору, саморегуляції, взаємодії та відповідального використання знань і технологій.

Водночас становлювальний ефект не гарантується формальним дотриманням принципів. Він залежить від суб'єктної активності людини, конкретної ситуації, характеру діяльності та рефлексивної інтеграції набутого досвіду.

Це дозволяє точніше визначити методологічну функцію всієї системи принципів. Вона є нормативним посередником між закономірнісним знанням про становлення людини та педагогічною організацією умов цього процесу [101; 102; 103].

Закономірності пояснюють педагогічно значущі взаємозв'язки процесуального становлення; принципи переводять їх у нормативно-методологічні вимоги; педагогічні імперативи конкретизують спрямованість професійної дії; подальша структурно-процесуальна модель має показати, як ця нормативна логіка реалізується в організації педагогічного супроводу.

Встановлення внутрішньоблокових, міжблокових, обмежувальних і рекурсивних зв'язків створює підстави для нас-

тупного кроку – побудови матриці «закономірності – принципи – педагогічні імперативи», яка має зробити простежуваним перехід від закономірнісного рівня авторської концепції до її нормативної конкретизації.

3.7.2. Матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи»

Встановлення внутрішньоблокових, міжблокових та інтегральних зв'язків між принципами педагогіки становлення людини дає змогу перейти до наступного рівня концептуального синтезу – співвіднести нормативну систему принципів із закономірностями, з яких вона виводиться, та визначити педагогічні імперативи, що конкретизують її нормативний зміст.

Цей перехід має принципове значення для внутрішньої цілісності авторської концепції. Він показує, що запропоновані принципи не є довільним набором гуманістичних, ціннісних або методичних положень, а становлять нормативне вираження виявлених у попередньому розділі стійких і педагогічно значущих взаємозв'язків процесуального становлення людини [101; 102; 103].

У структурі концепції категорії *«закономірність», «нормативний наслідок закономірності», «принцип» і «педагогічний імператив»* належать до різних, але функціонально пов'язаних рівнів педагогічного знання.

Закономірність фіксує стійкий, суттєвий і педагогічно значущий взаємозв'язок між умовами, діяльністю, взаємодією, досвідом і змінами, що відбуваються у процесуальному становленні людини [101; 102; 103]. Вона виконує передусім пояснювальну функцію й відповідає на питання: який стійкий зв'язок необхідно враховувати?

Нормативний наслідок закономірності визначає педагогічне значення виявленого зв'язку: *що з його визнання випливає для педагогічної дії?* Він є проміжною аналітичною ланкою між поясненням і нормативною концептуалізацією, а не окремою категорією одного рівня із закономірністю чи принципом.

Принцип концентровано виражає нормативний зміст одного або кількох взаємопов'язаних наслідків закономірностей. Він переводить пояснювальне знання у площину нормативної організації педагогічної діяльності й відповідає

на питання: *якої загальної вимоги необхідно дотримуватися, якщо відповідний закономірний зв'язок визнається педагогічно значущим?* [101; 102; 103].

Принцип, таким чином, не повторює закономірність, а нормативно інтерпретує її відповідно до предметної логіки педагогіки становлення людини.

Педагогічний імператив конкретизує нормативний зміст принципу. Він не визначає конкретного методу, технології, вправи чи організаційної форми, а встановлює вимогу до педагогічної дії, систематичне порушення якої суперечило б відповідному принципу та нормативним наслідкам закономірностей становлення людини.

Педагогічний імператив відповідає на практично значуще, але ще не методичне питання: що необхідно забезпечувати або чого не можна систематично допускати, щоб принцип реально виконував свою нормативну функцію?

Внутрішню логіку цього переходу можна виразити так: *закономірний зв'язок → нормативний наслідок → принцип → педагогічний імператив → контекстуально конкретизована педагогічна дія.* Цю конструкцію, однак, не слід розуміти як механічну формулу «одна закономірність – один принцип». Закономірності відображають стійкі взаємозв'язки процесуального становлення, тоді як принципи інтегрують їх нормативне значення. Тому одна закономірність може створювати підстави для кількох принципів, а один принцип – концентрувати нормативні наслідки кількох взаємопов'язаних закономірностей [101; 102; 103].

Саме тому кількісна невідповідність між п'ятнадцятьма закономірностями і чотирнадцятьма принципами не є порушенням системності. Навпаки, вона відображає структурно-функціональний характер переходу від пояснювального до нормативного рівня авторської концепції.

Особливо виразно це виявляється у технологічному вимірі. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі має щонайменше два нормативні вектори: необхідність зберігати осмислену роботу людини зі знанням і необхідність визначати межі технологічного делегування, за яких цифрові системи та штучний інтелект не заміщують становлювально значущої суб'єктної діяльності [15; 16; 23]. Тому її нормативний зміст закономірно реалізується через взаємодію двох технологічних принципів.

Матриця має не класифікаційний, а структурно-функціональний характер. Її завдання полягає не в механічному встановленні пар «закономірність – принцип», а у виявленні домінантних зв'язків між пояснювальним, нормативним і педагогічно-діяльнісним рівнями концепції.

Це принципово відрізняє запропонований підхід від ситуації, коли спочатку формулюються бажані принципи, а потім для них ретроспективно добирається теоретичне обґрунтування. У педагогіці становлення людини логіка інша: виявлений закономірний зв'язок отримує нормативну інтерпретацію, яка конкретизується у принципі та педагогічному імперативі.

Матриця є методологічним механізмом нормативного розгортання авторської концепції. У цій редакції матриці принципово важливо, що педагогічні імперативи сформульо-вані не як стадіальні команди на кшталт «поступово передавати людині функції», а як контекстуально-динамічні нормативні межі педагогічної дії. Це узгоджує матрицю з логікою всієї системи принципів: становлення не є лінійним процесом, а міра суб'єктної спроможності й необхідної підтримки може змінюватися залежно від ситуації, середовища, завдання та попереднього досвіду.

Матриця забезпечує передусім вертикальну наступність розділів 2 і 3. Матриця закономірностей Розділу 2 містить п'ять функціональних вимірів, п'ятнадцять закономірностей та інтегральну закономірність процесуального становлення людини. У Розділі 3 ця пояснювальна структура набуває нормативного вираження у системі чотирнадцяти принципів.

Таблиця 3.1

Матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи» педагогіки становлення людини

Вимір	Закономірність	Нормативний наслідок	Принцип	Педагогічний імператив
Антропологічний	**1. Закономірність суб'єктизації процесуального становлення людини**	Суб'єктна спроможність розгортається через реальний досвід вибору, самостійної дії, оцінювання наслідків і відповідальності	Принцип розвитку суб'єктності людини	Створювати педагогічно доступні ситуації вибору, рішення, дії, рефлексії та відповідальності; не підміняти суб'єктну активність там, де її самостійне здійснення має становлювальне значення

Антропологічний	**2. Закономірність самотворення у процесуальному становленні людини**	Здатність впливати на власне становлення пов'язана з осмисленням досвіду, самовизначенням, вибором і проєктуванням можливого подальшого руху	Принцип самотворення людини	Створювати простір самоосмислення, визначення можливих напрямів, проби, вибору та коригування власного руху без педагогічного конструювання наперед заданого образу людини
Антропологічний	**3. Закономірність інтегративної цілісності процесуального становлення людини**	Становлення потребує суб'єктної інтеграції когнітивного, ціннісного, емоційного, соціального й діяльнісного досвіду	Принцип цілісності становлення людини	Не редукувати педагогічний результат до окремих характеристик; створювати умови для смислового поєднання різних вимірів досвіду у відкритій траєкторії становлення
Соціокультурний	**4. Закономірність соціокультурної опосередкованості процесуального становлення людини**	Соціокультурний досвід набуває становлювального значення через інтерпретацію, критичне співвіднесення та суб'єктну інтеграцію	Принцип осмислення соціокультурного досвіду	Створювати простір смислотворення, критичного співвіднесення, діалогу й суб'єктної інтеграції культурних норм, цінностей і соціальних практик
Соціокультурний	**5. Закономірність взаємозумовленості автономії та соціальної взаємодії**	Автономна позиція формується й перевіряється у взаємодії, що вимагає одночасного збереження власного авторства і визнання суб'єктності іншого	Принцип автономії у соціальній взаємодії	Забезпечувати можливість аргументованого вибору, незгоди, діалогу й перегляду власної позиції без втрати авторства рішення та без заперечення суб'єктності іншого
Соціокультурний	**6. Закономірність взаємності індивідуального і соціального становлення**	Суб'єктна позиція набуває суспільного виміру через реальну участь у спільній діяльності, рішеннях і співвідповідальності	Принцип соціальної участі	Створювати педагогічно доступний простір реальної співучасті у спільних рішеннях, діяльності, створенні суспільно значущого результату та відповідальності за нього

Освітньо-середовищний	**7. Закономірність безперервності процесуального становлення людини**	Досягнуті результати можуть ставати ресурсами наступних циклів становлення, якщо вони рефлексивно осмислюються та інтегруються у подальшу діяльність	Принцип безперервності становлення людини	Створювати умови для набуття досвіду продовження: використання досягнутого як ресурсу нових ситуацій, самостійного виявлення потреб, залучення підтримки та коригування траєкторії
Освітньо-середовищний	**8. Закономірність середовищної розподіленості процесуального становлення людини**	Ресурси й досвід становлення розподілені між множинними середовищами, а їх потенціал реалізується через перенесення, зв'язність і суб'єктну інтеграцію досвіду	Принцип взаємозв'язку середовищ становлення людини	Підтримувати доступність переходів між середовищами, перенесення й осмислення досвіду та розширення спроможності людини самостійно поєднувати значущі середовищні ресурси
Освітньо-середовищний	**9. Закономірність індивідуалізації траєкторії процесуального становлення людини**	Траєкторія формується у взаємодії суб'єктного авторства людини з реально доступним полем можливостей і обмежень	Принцип індивідуальної траєкторії становлення людини	Створювати реальний простір можливостей, проби, вибору, рефлексії та коригування власного руху, не підміняючи траєкторію зовнішньо спроєктованим маршрутом
Технологічний	**10. Закономірність рекурсивного взаємозв'язку інформації, знань, смислів та досвіду діяльності**	Інформація набуває становлювального потенціалу через осмислення, інтеграцію у знання, застосування, перенесення, діяльність і рефлексію	Принцип осмислення і застосування знань	Організовувати роботу зі знанням як рекурсивний процес: постановка питань, розуміння, критичне оцінювання, застосування, перенесення, досвід і нове осмислення
Технологічний	**11. Закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі**	Технологічне перерозподілення операцій потребує розрізнення між продуктивним делегуванням і заміщенням становлювально значущої діяльності людини	Принцип осмислення і застосування знань; принцип суб'єктного використання цифрових технологій і ШІ	Використовувати цифрові засоби для розширення пізнавальних і діяльнісних можливостей, контекстуально визначаючи межі делегування та не допускаючи систематичного заміщення становлювально значущих функцій людини

Технологічний	**12. Закономірність збереження і розвитку суб'єктності людини в умовах використання штучного інтелекту**	Розширення технологічного делегування підвищує значення людського авторства щодо смислів, цілей, критеріїв, оцінювання, вибору й відповідальності	Принцип суб'єктного використання цифрових технологій і ШІ	Використовувати ШІ як ресурс розширення людських можливостей, зберігаючи за людиною смислове спрямування, критичне оцінювання, вибір, рішення й відповідальність
Педагогічний	**13. Закономірність трансформації педагогічної діяльності відповідно до динаміки суб'єктної спроможності людини**	Характер і міра педагогічної підтримки мають динамічно співвідноситися з актуальною суб'єктною спроможністю людини, складністю ситуації та ризиками	Принцип педагогічної підтримки суб'єктності людини	Контекстуально узгоджувати форму й міру підтримки з актуальною суб'єктною спроможністю, не заміщуючи ті функції діяльності, самостійне здійснення яких має становлювальне значення
Педагогічний	**14. Закономірність контекстуально-динамічної відповідності педагогічної взаємодії суб'єктній спроможності людини**	Зростання суб'єктної участі людини змінює характер педагогічних відносин, але не усуває функціональної асиметрії та професійної відповідальності педагога	Принцип педагогічного партнерства	Будувати функціонально асиметричні, але суб'єкт-суб'єктні відносини на діалозі, взаємному визнанні, прозорості вимог, реальній співучасті та співвіднесенні міри впливу з мірою відповідальності
Педагогічний	**15. Закономірність взаємозумовленості навчання, діяльності та процесуального становлення людини**	Навчання набуває становлювального потенціалу через власну діяльність людини, рефлексію її результатів та суб'єктну інтеграцію досвіду	Принцип діяльної участі людини у навчанні	Створювати реальний простір суб'єктної дії: власних питань, пошуку, вибору, застосування знань, рішень, самооцінювання, рефлексії та відповідальності відповідно до ситуації й актуальної спроможності

Інтегральний	**16. Інтегральна закономірність процесуального становлення людини**	Педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодія й середовище можуть підтримувати зміни суб'єктної спроможності, а її динаміка, своєю чергою, змінює доцільну конфігурацію подальшої підтримки	Система взаємопов'язаних принципів	Динамічно узгоджувати педагогічні умови, взаємодію, діяльність, середовища й підтримку так, щоб вони створювали можливості для осмисленого, відповідального й суб'єктного продовження становлення людини

Джерело: авторська розробка.

Встановлена відповідність при цьому не є арифметичною. П'ятнадцять закономірностей не потребують п'ятнадцяти окремих принципів. У більшості випадків домінантний зв'язок справді наближається до конструкції «одна закономірність – один принцип», однак закономірність зміни характеру освітньої діяльності в цифровому середовищі має перехресний нормативний зміст і реалізується через взаємодію двох технологічних принципів.

Саме це демонструє мережевий характер переходу від закономірнісного до нормативного рівня концепції.

Особливий статус має інтегральна закономірність процесуального становлення людини. Вона не потребує введення окремого «інтегрального принципу», оскільки її нормативним вираженням є вся система чотирнадцяти принципів у їх структурно-функціональному взаємозв'язку. Інтегральний рівень не додає ще одного нормативного положення, а визначає загальну логіку спільного функціонування системи.

Матриця виявляє також вертикальну узгодженість авторської концепції. На першому рівні закономірність пояснює стійкий взаємозв'язок процесуального становлення; на другому визначається його нормативний наслідок; на третьому він набуває концентрованого вираження у принципі; на четвертому принцип конкретизується у педагогічному імперативі.

Цю послідовність слід трактувати як рівні концептуалізації, а не як жорстку дедуктивну лінію. У ширшій архітектурі концепції вона набуває такого вигляду: *антропологічне розуміння людини → закономірності становлення → нормативна інтерпретація їх наслідків → система принципів → педагогічні імперативи → структурно–процесу-альна модель педагогічного супроводу.*

Поряд із вертикальною матриця забезпечує горизонтальну узгодженість системи. Імперативи різних вимірів не можуть реалізовуватися ізольовано або суперечити один одному. Неможливо декларувати розвиток суб'єктності й систематично позбавляти людину реального вибору; визнавати індивідуальну траєкторію й алгоритмічно формувати її замість самої людини; проголошувати педагогічне партнерство, залишаючи всі суттєві рішення лише за педагогом; використовувати ШІ для персоналізації, якщо така практика систематично звужує осмислення, авторство та відповідальність [40; 108; 21; 123].

Концептуальна відповідність педагогічної практики визначається не формальною реалізацією окремого принципу, а узгодженістю нормативної системи як цілого.

Матриця виконує також діагностичну функцію. Вона дає змогу оцінювати педагогічні практики не за їх формальною належністю до *«інноваційних», «цифрових», «студентоцентрованих» чи «компетентнісних»,* а за тим, який потенціал для становлення людини вони створюють.

Технологічно нова практика може залишатися концептуально традиційною, якщо редукує людину до пасивного виконавця. Натомість традиційна форма педагогічної роботи може мати значний становлювальний потенціал, якщо відкриває реальний простір осмислення, вибору, діяльності, діалогу, рефлексії та відповідальності.

Особливо виразно діагностичний потенціал матриці проявляється щодо штучного інтелекту. Його педагогічне значення не може визначатися лише швидкістю, ефективністю, автоматизацією чи рівнем персоналізації [15; 16; 23]. Конкретний спосіб використання ШІ необхідно одночасно співвідносити з кількома нормативними вимогами: чи підтримує він осмислення знань; чи зберігає людське авторство; чи створює простір діяльної участі; чи не звужує індивідуальну траєкторію; чи відповідає актуальній суб'єктній спроможності людини.

Водночас становлювальний ефект не слід приписувати кожній окремій технологічній взаємодії. Педагогічна або технологічно опосередкована взаємодія може створювати передумови для розвитку суб'єктної спроможності людини через її власну діяльність, рефлексію та суб'єктну інтеграцію досвіду. Наявність становлювального ефекту встановлюється за зафіксованою зміною профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності.

Педагогічні імперативи при цьому не є методичними рекомендаціями. Вони не визначають конкретного методу, технології або форми заняття [101; 102; 103]. Один і той самий імператив може реалізовуватися різними способами залежно від віку, досвіду, освітнього рівня, професійного контексту, середовища та актуальної суб'єктної спроможності людини.

Принцип діяльної участі не зводиться до проєктного методу; педагогічне партнерство – до групової роботи; індивідуальна траєкторія – до індивідуального навчального плану; суб'єктне використання ШІ – до набору правил роботи з певною цифровою платформою.

Методи й технології можуть змінюватися; педагогічний імператив задає стійку нормативну межу професійної дії. Відтак авторська система принципів не є завершеною «технологією педагогіки становлення людини». Між принципом і конкретною педагогічною практикою зберігається простір професійного педагогічного рішення, у якому враховуються контекст, вік, попередній досвід, актуальна суб'єктна спроможність людини, характер середовища, освітня мета та доступні ресурси [40; 108; 52; 114].

Концепція встановлює нормативні координати педагогічної дії, але не усуває професійної свободи й відповідальності педагога.

Матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи» виконує у структурі авторської концепції чотири взаємопов'язані функції: пояснювально-нормативну, інтегрувальну, діагностичну та перехідну. Вона встановлює вертикальну наступність між системою закономірностей і системою принципів; демонструє структурно-функціональний характер співвідношення п'ятнадцяти закономірностей і чотирнадцяти принципів; конкретизує нормативний зміст принципів без передчасного переходу на методичний рівень; створює критерії концептуальної оцінки педагогічних практик і теоретичні передумови для побудови структурно-процесуальної моделі педагогічного супроводу становлення людини.

Саме в такій логіці перехід від закономірностей до принципів перестає бути формальним елементом побудови педагогічної теорії й набуває статусу внутрішнього механізму розгортання авторської концепції педагогіки становлення людини.

3.7.3. Інтегральна модель принципів педагогіки становлення людини

Послідовне обґрунтування принципів педагогіки становлення людини, встановлення їх внутрішньоблокових і міжблокових зв'язків, а також побудова матриці «закономірності – принципи – педагогічні імперативи» створюють підстави для завершального концептуального синтезу – побудови інтегральної моделі принципів педагогіки становлення людини.

Її призначення полягає не в повторній класифікації вже обґрунтованих принципів і не у введенні додаткових нормативних положень. Інтегральна модель має показати спосіб системної організації, взаємодії та спільної нормативної дії чотирнадцяти функціонально диференційованих принципів [101; 102].

У цьому сенсі вона є завершальною формою нормативно-методологічного рівня авторської концепції.

Смисловим центром моделі є людина-у-становленні – людина як суб'єкт відкритого й незавершеного процесу власного становлення. Таке визначення потребує принципового уточнення. Центральне положення людини не означає її відокремлення від соціального світу або абсолютизації індивідуальної автономії. Людина здійснює власне становлення у взаємодії з іншими людьми, культурою, різними середовищами, знанням, діяльністю, цифровими технологіями та педагогічною підтримкою [40; 108; 106; 2]. Тому «людина-у-становленні» – не ізольоване джерело власного розвитку, а суб'єкт, чия спроможність осмислювати, обирати, діяти, рефлексувати, регулювати власну діяльність і відповідати за неї змінюється у взаємодії зі світом.

Саме ця формула дає змогу одночасно зберегти людиноцентричність концепції й уникнути уявлення про людину як автономного «самотворця», незалежного від культури, інших людей, середовищ і життєвих обставин.

Навколо смислового центру організовано п'ять функціональних вимірів системи принципів: антропологічний, соціокультурний, освітньо-середовищний, технологічний і педагогічний. Їх виокремлення відповідає багатовимірності процесуального становлення людини, однак в інтегральній моделі вони не є автономними блоками. Кожний вимір виконує власну нормативну функцію, але набуває повного значення лише у зв'язках з іншими.

Антропологічний вимір утворює смислове ядро моделі. Принципи розвитку суб'єктності, самотворення та цілісності становлення визначають нормативне бачення людини як відкритого суб'єкта, здатного здійснювати власну діяльність, брати участь у визначенні напрямів свого становлення та інтегрувати різні виміри досвіду [40; 115; 107; 122; 105; 127; 54].

Суб'єктність характеризує авторство діяльності й вибору; самотворення – здатність людини брати участь у визначенні того, ким вона стає; цілісність – суб'єктну інтеграцію різних змін і досвіду у смислово пов'язане, але відкрите становлення.

Ці принципи не утворюють послідовності. Вони функціонують як антропологічна тріада, компоненти якої можуть одночасно актуалізуватися й взаємно змінювати один одного.

Соціокультурний вимір відкриває антропологічне ядро до світу культури та інших людей. Принципи осмислення соціокультурного досвіду, автономії у соціальній взаємодії та соціальної участі визначають умови, за яких людина не лише включається у соціальний простір, а осмислює його, формує й аргументує власну позицію, визнає суб'єктність інших і відповідально бере участь у спільній діяльності [108; 21; 123; 106; 2].

Осмислення, автономія й участь утворюють реляційно–рекурсивну тріаду: досвід участі може змінювати позицію людини; автономна позиція впливає на характер участі; новий соціокультурний досвід може потребувати нового осмислення.

Освітньо-середовищний вимір визначає часову, просторово-контекстуальну й траєкторну відкритість становлення. Принципи безперервності, взаємозв'язку середовищ та індивідуальної траєкторії фіксують, що становлення не обмежується окремим освітнім етапом або інституцією, розгортається у множинності середовищ і набуває унікальної процесуальної конфігурації в житті конкретної людини [105; 127; 106; 130; 2; 132].

Безперервність характеризує часову відкритість становлення; взаємозв'язок середовищ – його просторово-контекстуальну відкритість; індивідуальна траєкторія – суб'єктно здійснювану форму їх конкретного поєднання. Формальна освіта при цьому залишається важливим, але не єдиним середовищем становлення.

Технологічний вимір визначає характер взаємодії людини зі знанням і технологічно опосередкованою діяльністю. Прин-

ципи осмислення і застосування знань та суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту підпорядковують технологічний розвиток антропологічному критерію: знання й технології мають функціонувати як ресурси суб'єктної діяльності, а не як механізми її систематичного заміщення [15; 16; 23].

Технологія в інтегральній моделі може бути засобом, середовищем і ресурсом становлення, але не його суб'єктом.

Її педагогічна цінність не визначається лише обсягом автоматизованих функцій або якістю отриманого продукту. Необхідно оцінювати становлювальний потенціал конкретного способу використання технології – те, чи створює він умови для збереження, актуалізації та розвитку суб'єктної спроможності людини.

Педагогічний вимір визначає характер професійної педагогічної присутності у становленні людини. Принцип педагогічної підтримки суб'єктності регулює спрямованість педагогічної дії; педагогічне партнерство – характер відносин; діяльна участь – позицію самої людини у структурі навчання [40; 115; 108; 52; 114; 41].

Ці принципи утворюють функціонально взаємопов'язану педагогічну тріаду: підтримка визначає, як професійна дія співвідноситься із суб'єктною спроможністю людини; партнерство – якими є відносини між учасниками; діяльна участь – якою мірою людина реально здійснює суб'єктно значущі функції власної діяльності.

Принципове значення має межа педагогічної участі. Педагогічний вимір не розташовується над усією моделлю як керівна інстанція. Педагог не здійснює самотворення замість людини, не конструює її соціокультурну позицію, не визначає остаточно індивідуальну траєкторію і не може гарантувати наперед заданий результат становлення [40; 115; 108].

Сфера його професійної відповідальності інша: створення й трансформація педагогічно доступних умов, організація діяльності та взаємодії, відкриття ресурсів, підтримка рефлексії, забезпечення зворотного зв'язку й контекстуальне узгодження характеру підтримки з актуальною суб'єктною спроможністю людини [52; 114; 41; 106].

Педагогічний вимір регулює не становлення людини як таке, а характер професійної педагогічної участі в ньому. З огляду на характер цих зв'язків інтегральну модель доцільно визначити як центровано-мережеву. Її центр є антропологіч-

ним, однак структура не має жорстко ієрархічного характеру. Принципи утворюють мережу горизонтальних, вертикальних і перехресних зв'язків, а належність принципу до певного виміру вказує на його провідну нормативну функ-цію, а не на ізольованість від інших компонентів.

Системотвірними міжвимірними зв'язками є:

- *розвиток суб'єктності ↔ педагогічна підтримка суб'єктності ↔ діяльна участь;*
- *самотворення ↔ індивідуальна траєкторія становлення;*
- *цілісність становлення ↔ взаємозв'язок середовищ;*
- *осмислення соціокультурного досвіду ↔ осмислення і застосування знань;*
- *автономія ↔ педагогічне партнерство ↔ суб'єктне ви-користання технологій;*
- *соціальна участь ↔ педагогічне партнерство ↔ діяльна участь у навчанні.*

Ці зв'язки не означають послідовного «виконання» чотирнадцяти принципів. Один педагогічний процес може одночасно актуалізувати принципи різних вимірів. Наприклад, проєктна діяльність може створювати умови для осмислення знань, соціальної участі, педагогічного партнерства, суб'єктного використання цифрових технологій та реалізації індивідуальної траєкторії [108; 129; 7].

Проте її відповідність педагогіці становлення визначається не самим фактом використання проєктної форми, а структурою суб'єктної участі людини, характером рефлексії та потенціалом інтеграції набутого досвіду.

Другою системною характеристикою моделі є рекурсивність. Між принципами існують не лише прямі, а й зворотні зв'язки. Діяльна участь може підтримувати зміну суб'єктної спроможності, тоді як її зміна впливає на доступний простір подальшої участі [107; 122; 41]. Автономія впливає на характер соціальної участі, а досвід участі може перебудовувати автономну позицію [108; 21; 123]. Характер педагогічної підтримки впливає на можливості саморегуляції, а зміна саморегуляції потребує іншої конфігурації підтримки [41; 106]. Самотворення впливає на індивідуальну траєкторію, а новий досвід траєкторії може створювати підстави для подальшого самотворення [105; 127; 54].

Рекурсивність, таким чином, означає, що зміни, пов'язані з реалізацією одного принципу, можуть змінювати умови, форму та значення реалізації інших.

Третьою характеристикою моделі є динамічність. Відносна значущість окремих принципів і конкретний характер їх реалізації змінюються залежно від ситуації, середовища, складності діяльності, попереднього досвіду й актуальної суб'єктної спроможності людини [41; 106; 130].

У новій сфері навіть людина з високою автономністю може потребувати інтенсивнішої підтримки; у добре освоєній діяльності надмірне зовнішнє структурування може обмежувати простір суб'єктної дії. Тому модель не встановлює раз і назавжди заданої пропорції між підтримкою, автономією, участю або технологічним делегуванням. Вона задає нормативну логіку їх контекстуально-динамічного узгодження.

Четвертою характеристикою є відкритість за збереження нормативного ядра. Система не претендує на остаточний опис усіх можливих ситуацій становлення й допускає подальшу концептуальну конкретизацію та емпіричну перевірку.

Водночас відкритість не означає довільного розширення системи принципів. Нові технології, освітні формати чи соціокультурні зміни самі по собі не потребують формулювання нового принципу, якщо можуть бути нормативно осмислені в межах уже обґрунтованих закономірностей і принципів.

Модель є відкритою до нових контекстів, але нормативно окресленою. Нормативне ядро інтегральної моделі становить сукупність взаємопов'язаних вимог: визнавати людину суб'єктом влас-ного становлення; не підміняти її суб'єктно значущу активність зовнішнім керуванням; створювати педагогічно доступний простір осмислення, вибору, діяльності, рефлексії та відповідальності; враховувати соціокультурну й середовищну природу становлення; підтримувати його часову відкритість та індивідуальну траєкторію; розглядати знання й технології як ресурси суб'єктної діяльності; контекстуально змінювати педагогічну підтримку відповідно до суб'єктної спроможності людини.

У концентрованому вигляді це нормативне ядро можна сформулювати так: *створювати й динамічно узгоджувати педагогічно доступні умови, взаємодію, діяльність і підтримку таким чином, щоб вони не підміняли суб'єктно значущу активність людини, а створювали можливості для осмисле-*

ного, відповідального й суб'єктного продовження її становлення. Це формулювання принципово не встановлює односпрямованого критерію постійного зростання самостійності. Воно зберігає контекстуально-динамічне розуміння суб'єктної спроможності людини.

Таблиця 3.2

Структурне ядро інтегральної моделі принципів педагогіки становлення людини

Вимір	Система принципів	Функція в інтегральній моделі
Антропологічний	розвиток суб'єктності; самотворення; цілісність становлення	Визначає нормативне бачення людини як відкритого суб'єкта власного становлення та його антропологічне ядро
Соціокультурний	осмислення соціокультурного досвіду; автономія у соціальній взаємодії; соціальна участь	Включає суб'єктне становлення у простір культури, взаємодії, діалогу та співвідповідальності
Освітньо-середовищний	безперервність становлення; взаємозв'язок середовищ; індивідуальна траєкторія	Визначає часову, просторово-контекстуальну й траєкторну відкритість становлення
Технологічний	осмислення і застосування знань; суб'єктне використання цифрових технологій і ШІ	Визначає умови, за яких знання й технології функціонують як ресурси суб'єктної діяльності без систематичного заміщення людського авторства
Педагогічний	педагогічна підтримка суб'єктності; педагогічне партнерство; діяльна участь у навчанні	Визначає нормативний характер професійної педагогічної участі, сумісної із суб'єктною природою становлення

Джерело: авторська розробка.

Таблиця відображає аналітичну будову моделі, але не передає повноти її мережевої організації. У графічній репрезентації в центрі доцільно розмістити «людину-у-становленні як суб'єкта власного становлення», а п'ять вимірів – не як послідовні щаблі або концентричні оболонки, а як взаємопов'язані функціональні поля.

Між ними мають бути відображені радіальні зв'язки з центром, міжвимірні зв'язки та двоспрямовані зв'язки, що передають рекурсивність системи.

Педагогічний вимір при цьому принципово не слід представляти як зовнішній контур, що «охоплює» всю модель. Становлення людини є ширшим за сферу педагогічного впливу; педагогічний супровід входить до системи як один із

функціональних вимірів, а не як механізм тотального управління нею [40; 115; 108].

Внутрішню динаміку інтегральної моделі забезпечує суб'єктна інтеграція й перетворення досвіду. Саме цей процес пов'язує зовнішні можливості з можливими внутрішніми змінами людини [54; 129; 130].

Соціокультурний зміст, знання, взаємодія з іншими, різні середовища, технологічні ресурси та педагогічна підтримка не стають автоматично чинниками становлення. Вони набувають становлювального потенціалу тією мірою, якою включаються у власну діяльність людини, осмислюються, співвідносяться з попереднім досвідом, проходять через вибір і рефлексію та інтегруються у способи подальшого мислення, дії й саморегуляції [107; 122; 41; 54].

Категорія «суб'єктна інтеграція й перетворення досвіду» підкреслює два взаємопов'язані процеси: включення досвіду у внутрішню систему смислів, цінностей і способів діяльності та можливість його переосмислення й реконфігурації. Тому внутрішній процесуальний контур моделі доцільно представити не як односпрямовану послідовність, а як рекурсивний взаємозв'язок: *педагогічно й життєво доступні можливості ↔ суб'єктна дія ↔ досвід ↔ рефлексивне осмислення ↔ суб'єктна інтеграція й перетворення досвіду ↔ можлива зміна та реконфігу-рація суб'єктної спроможності ↔ нова конфігурація можли-востей, діяльності та підтримки.*

Цей контур не описує універсальних стадій розвитку. Кожна можливість не обов'язково породжує дію; кожна дія – становлювальний досвід; кожний досвід – зміну суб'єктної спроможності.

Становлювальний ефект не є гарантованим результатом педагогічної участі. Він встановлюється за зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини, яка може відбуватися за різних конфігурацій суб'єктної діяльності, рефлексії, інтеграції й перетворення досвіду, середовищних умов та педагогічної підтримки.

Саме рекурсивність пояснює, чому зміна суб'єктної спроможності людини може перебудовувати спосіб використання можливостей, вибір середовищ, характер соціальної взаємодії, роботу зі знанням і технологіями та потребу в педагогічній підтримці. Завершення певного циклу тому не означає досягнення фінального стану, а може створювати іншу конфігурацію умов і можливостей подальшого становлення.

На цьому рівні інтегральна модель принципів безпосередньо співвідноситься з інтегральною закономірністю процесуального становлення людини, обґрунтованою в попередньому розділі. Якщо інтегральна закономірність пояснює рекурсивний взаємозв'язок педагогічно організованих умов, діяльності, середовища, суб'єктної спроможності й характеру необхідної підтримки, то інтегральна модель принципів визначає нормативні координати, у межах яких цей взаємозв'язок може педагогічно підтримуватися.

Саме тому інтегральній закономірності відповідає не окремий «інтегральний принцип», а взаємопов'язана система всіх чотирнадцяти принципів.

Водночас інтегральну модель принципів необхідно чітко відрізняти від структурно-процесуальної моделі педагогіки становлення людини. Інтегральна модель принципів відповідає на питання: *якою є системна нормативна логіка педагогічної дії?* Структурно-процесуальна модель має відповісти на питання: *як у педагогічно підтримуваному процесі взаємодіють умови, діяльність, досвід, суб'єктна активність, середовища й педагогічний супровід?*

Це розмежування визначає логічний перехід до наступного рівня авторської концепції: *закономірності пояснюють стійкі взаємозв'язки станов-лення → нормативна інтерпретація визначає їх педагогічне значення → принципи формують нормативну систему → інтегральна модель принципів відображає її структурно-функціональну організацію → структурно-процесуальна модель конкретизує механізм педагогічної участі у процесуальному становленні людини.*

Інтегральна модель фіксує не завершений образ людини й не універсальну технологію її розвитку, а нормативну архітектуру педагогічної участі у відкритому процесі становлення.

У цій архітектурі людина не є ані продуктом педагогічного впливу, ані ізольованим автором самої себе. Вона здійснює власне становлення у взаємодії зі світом, іншими людьми, культурою, середовищами, знанням і технологіями. Педагогіка ж професійно створює, організовує, трансформує й динамічно узгоджує педагогічно доступні умови, у яких суб'єктна спроможність людини може актуалізуватися, змінюватися й набувати нових форм у наступних ситуаціях становлення.

Висновки до розділу 3

Проведене теоретико-методологічне обґрунтування принципів педагогіки становлення людини дало змогу здійснити перехід від закономірнісного рівня авторської концепції до її нормативно-методологічної організації. Встановлено, що принцип у цій концепції не є довільним нормативним положенням, декларативною цінністю або методичним правилом. Він постає результатом нормативно-педагогічної інтерпретації закономірнісного знання і визначає загальну вимогу до педагогічної участі у становленні людини [101; 102; 103].

Обґрунтовано критерії виокремлення принципів: закономірнісну обґрунтованість, предметну відповідність, нормативність, достатній рівень узагальнення, суб'єктно-становлювальну спрямованість, процесуальність, педагогічну реалізованість, системну несуперечливість, функціональну диференційованість, термінологічну визначеність та відкритість до конкретизації й емпіричної перевірки. Їх сукупність виконує функцію методологічного фільтра, що дає змогу відмежувати принципи педагогіки становлення людини від загальних ціннісних орієнтирів, методичних правил, освітніх тенденцій і технологічних рекомендацій.

На цій основі сформовано систему чотирнадцяти принципів, організованих у п'ять функціонально взаємопов'язаних вимірів: антропологічний, соціокультурний, освітньо-середовищний, технологічний і педагогічний. Така структура не є механічним відтворенням закономірнісної матриці, а становить її нормативне перетворення.

Антропологічний вимір визначає бачення людини як відкритого суб'єкта власного становлення через принципи розвитку суб'єктності, самотворення та цілісності. Соціокультурний – розкриває становлення у взаємодії з культурою та іншими людьми через осмислення соціокультурного досвіду, автономію у соціальній взаємодії та соціальну участь. Освітньо-середовищний – фіксує часову, просторово-контекстуальну й траєкторну відкритість становлення через принципи безперервності, взаємозв'язку середовищ та індивідуальної траєкторії. Технологічний – визначає нормативні умови взаємодії людини зі знанням, цифровими технологіями та штучним інтелектом. Педагогічний – конкретизує характер професійної педагогічної участі через підтримку суб'єктності, партнерство та діяльну участь людини у навчанні.

Системний аналіз показав, що принципи не утворюють ані жорсткої ієрархії, ані стадіальної послідовності. Їх зв'язки мають внутрішньоблоковий, міжблоковий, обмежувальний і рекурсивний характер. Окремий принцип зберігає власне нормативне ядро, але його повний зміст розкривається у функціональному співвідношенні з іншими принципами.

Системність педагогіки становлення людини полягає не у кількості принципів, а у теоретично обґрунтованому характері зв'язків між ними.

Важливим методологічним результатом стало введення проміжної аналітичної ланки – нормативного наслідку закономірності. Це дало змогу відмовитися від спрощеного прямого «перекладу» закономірності у принцип і зробити простежуваною внутрішню логіку нормативної концептуалізації: *закономірність → нормативний наслідок → принцип → педагогічний імператив.*

Закономірність пояснює педагогічно значущий взаємозв'язок; нормативний наслідок визначає його значення для педагогічної дії; принцип концентрує відповідну нормативну вимогу; педагогічний імператив встановлює спрямованість і межі професійно допустимої педагогічної участі.

Побудована на цій основі матриця «закономірності – принципи – педагогічні імперативи», що включає нормативні наслідки закономірностей як проміжну аналітичну ланку, забезпечила вертикальну наступність між пояснювальним і нормативним рівнями авторської концепції. Встановлено, що співвідношення закономірностей і принципів має структурно–функціональний, а не арифметичний характер. П'ятнадцять закономірностей процесуального становлення нормативно конкретизуються у чотирнадцяти принципах, причому одна закономірність може мати кілька нормативних виходів, а один принцип – інтегрувати нормативні наслідки кількох взаємопов'язаних закономірностей.

Інтегральній закономірності процесуального становлення людини при цьому відповідає не окремий «інтегральний принцип», а вся система чотирнадцяти принципів у їх структурно-функціональному взаємозв'язку. Це дає змогу уникнути штучного розширення системи й водночас зберегти її інтегральний рівень.

Педагогічні імперативи не є методичними рекомендаціями й не визначають конкретного методу, технології або

форми навчання. Вони встановлюють нормативні координати професійної дії, залишаючи між принципом і конкретною практикою простір педагогічного рішення. Тому одна й та сама нормативна вимога може реалізовуватися по-різному залежно від людини, ситуації, середовища, характеру діяльності та актуальної суб'єктної спроможності.

На цій основі обґрунтовано інтегральну модель принципів педагогіки становлення людини як центровано-мережеву, відкриту, динамічну й рекурсивну нормативно-методологічну систему. Її смисловим центром є людина-у-становленні як суб'єкт власного становлення, а п'ять функціональних вимірів утворюють взаємопов'язані нормативні поля, що не підпорядковуються одне одному в жорсткій ієрархії.

Педагогічний вимір у цій моделі принципово не є зовнішньою керівною інстанцією. Становлення людини ширше за сферу безпосереднього педагогічного впливу. Педагогіка не здійснює самотворення замість людини, не конструює її соціокультурну позицію, не визначає остаточно індивідуальну траєкторію і не може гарантувати наперед заданого становлювального результату.

Сфера педагогічної відповідальності полягає не у конструюванні людини, а у професійному створенні й динамічному узгодженні педагогічно доступних умов її суб'єктного становлення.

Внутрішнім процесуальним механізмом, що пов'язує різні виміри інтегральної моделі, визначено суб'єктну інтеграцію й перетворення досвіду. Знання, соціокультурний зміст, взаємодія, середовища, технологічні ресурси та педагогічна підтримка не набувають становлювального значення автоматично. Їх потенціал реалізується через власну діяльність людини, осмислення, вибір, рефлексію та включення набутого досвіду у способи подальшого мислення, дії й саморегуляції [41; 54; 129; 130].

Ця логіка конкретизується у рекурсивному процесуальному контурі, що пов'язує доступні можливості, суб'єктну дію, досвід, рефлексивне осмислення, суб'єктну інтеграцію досвіду, зміну суб'єктної спроможності та нову конфігурацію можливостей і підтримки.

Контур не описує універсальних стадій становлення. Кожна можливість не обов'язково породжує дію, кожна дія – становлювальний досвід, а кожний досвід – зміну суб'єктної спроможності. Тому становлювальний ефект не розглядається

як гарантований результат педагогічного впливу. Він визначається зафіксованою між циклами діяльності зміною профілю суб'єктної спроможності людини, що може виявлятися у способах осмислення досвіду, здійснення вибору, організації та регулювання діяльності, взаємодії з іншими, використання знань і технологій та відповідального продовження власного становлення.

Особливого значення це положення набуває в умовах цифровізації та поширення штучного інтелекту. Технологічна ефективність не тотожна становлювальній продуктивності, яка характеризує міру перетворення суб'єктно інтегрованого досвіду на ресурс наступних циклів цілепокладання, вибору, діяльності, саморегуляції та взаємодії. Цифрові системи й ШІ можуть бути засобами, посередниками та ресурсами діяльності, однак не стають суб'єктами становлення. Нормативною межею технологічного делегування є збереження за людиною авторства щодо смислів, цілей, критеріїв, критичного оцінювання, вибору й відповідальності [15; 16; 23].

Проведене дослідження дає змогу конкретизувати концептуальну новизну нормативно-методологічного рівня педагогіки становлення людини. Вона полягає не у претензії на абсолютну новизну кожного окремого принципу, а в способі їх теоретичного виведення із закономірностей, нормативної інтерпретації, функціональної диференціації, системної організації та інтеграції в єдину архітектуру педагогічної участі у становленні людини.

У розділі сформовано нормативно-методологічний рівень авторської концепції: визначено критерії виокремлення принципів; обґрунтовано систему чотирнадцяти принципів у п'яти функціональних вимірах; встановлено їх мережеві та рекурсивні зв'язки; побудовано матрицю «закономірності – нормативні наслідки – принципи – педагогічні імперативи»; обґрунтовано інтегральну центровано-мережеву модель принципів та визначено її нормативне ядро.

Наступний рівень концептуалізації має перейти від нормативної архітектури до процесуальної організації педагогічної участі у становленні людини. Якщо система принципів відповідає на питання, якою має бути нормативна логіка педагогічної дії, то подальша структурно-процесуальна модель має показати, як у педагогічно підтримуваному процесі взаємодіють умови, діяльність, досвід, суб'єктна активність, середовища та педагогічний супровід.

РОЗДІЛ 4.
ПРОЦЕСУАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ

«Те, як актуальна сутність стає,
визначає те, чим вона є».
Альфред Норт Вайтгед, «Процес і реальність»

4.1. Людина як суб'єкт процесуального становлення

Як показано в попередніх розділах, технологічні, соціальні й економічні трансформації XXI століття суттєво змінюють умови, у яких людина навчається, працює, взаємодіє з іншими та вибудовує власну життєву траєкторію [3; 1; 15; 16; 17; 23]. У цьому контексті особливого значення набуває переосмислення місця людини в освіті, предмета педагогічної уваги та характеру її взаємодії з педагогічно організованим середовищем. За цих умов виявляється обмеженість педагогічних моделей, у яких передавання знань, формування наперед визначеного набору компетентностей і підготовка до відносно стабільної професійної діяльності розглядаються як достатні орієнтири освіти без належного врахування відкритого й динамічного характеру людського життя [142].

Водночас сучасні цивілізаційні трансформації не створюють принципово нової антропологічної природи людини. Вони радше роблять особливо помітною обмеженість педагогічних моделей, у яких людина розглядається переважно як об'єкт цілеспрямованого формування або як здобувач освіти, педагогічний статус якого визначається передусім результатами навчання. Людина завжди існувала в умовах змін, невизначеності, необхідності вибору, взаємодії з іншими, осмислення власного досвіду та пошуку способів продовження життєвого руху. Проте динамічність сучасного світу істотно посилює педагогічне значення її здатності навчатися впродовж життя, переосмислювати досвід, здійснювати вибір, організовувати й

регулювати власну діяльність, відповідально взаємодіяти з іншими та знаходити способи дії в нових ситуаціях [2; 3; 1; 23].

Ця обставина змінює не лише перелік бажаних освітніх результатів, а й саму педагогічну оптику щодо людини. Якщо освіта має справу з людиною, становлення якої не завершується досягненням певного освітнього рівня або набуттям визначеного набору компетентностей, предметом педагогічного осмислення стають не лише результати навчання, а й умови, за яких людина набуває досвіду суб'єктної дії, осмислює та інтегрує його, актуалізує й розвиває власну суб'єктну спроможність та відкриває можливості продовження становлення в нових життєвих, професійних, соціальних і технологічних контекстах.

У сучасному міжнародному науковому дискурсі ця зміна педагогічної оптики виявляється у поступовому посиленні уваги до людини як активного суб'єкта навчання і розвитку. У документах UNESCO акцентовано розвиток людського потенціалу, гуманістичну місію освіти та необхідність людиноцентричного й етично відповідального використання цифрових технологій і штучного інтелекту [2; 15; 16]. У концептуальних документах OECD важливого значення набуває агентність людини, її здатність визначати цілі, здійснювати відповідальний вибір і брати участь у творенні власного та спільного майбутнього [7; 59; 1]. Документи Європейської Комісії актуалізують особистісні, соціальні, цифрові та навчальні компетентності, необхідні для безперервного навчання й діяльності в умовах трансформацій [17; 18; 133; 11]. У матеріалах Всесвітнього економічного форуму особлива увага приділяється здатності людини адаптуватися до змін професійної діяльності, оновлювати компетентності й діяти в технологічно мінливому середовищі [3; 141; 143].

У педагогічній і психологічній теорії ця тенденція представлена концепціями агентності, автономії, самоспрямованого навчання, саморегуляції, самоавторства, трансформативного й експерієнціального навчання, а також навчання впродовж життя. Агентність акцентує здатність людини виступати джерелом власної дії та впливати на перебіг діяльності [107; 122; 7; 21]; автономія – здійснювати вибір на основі внутрішньо прийнятих підстав [21; 123]; самоспрямоване навчання – визначати власні освітні потреби, цілі та способи навчання [124; 145; 125; 126]; саморегуляція – планувати, контролю-

вати, оцінювати й коригувати власну діяльність [41; 146; 147; 148]; самоавторство – виробляти й переглядати внутрішні підстави власних суджень, цінностей і життєвих позицій [127; 128]; навчання впродовж життя – продовжувати освітню діяльність і власне становлення в різні періоди життя [130; 2; 132; 9].

Проте в межах педагогіки становлення людини зазначені феномени набувають іншого методологічного статусу. Вони розглядаються не як нормативно задані характеристики «ідеальної» людини, не як універсальні стадії, які кожна особистість повинна послідовно пройти, і не як критерії ранжування людей за рівнем їх розвитку. Їх теоретичне значення полягає передусім у тому, що вони розкривають різні способи й міру суб'єктної участі людини у власній діяльності, навчанні, виборі, осмисленні досвіду та продовженні власного становлення. Для педагогічної теорії принциповим є не саме існування цих психологічних і антропологічних феноменів, а можливість визначити педагогічно доступні умови, за яких вони можуть виявлятися, розширюватися й набувати становлювального значення через діяльність самої людини.

Таке розуміння дозволяє перейти від категорії «здобувач освіти» до ширшої антрополого-педагогічної категорії «людина-у-становленні». Цей перехід не заперечує поняття здобувача освіти й не применшує значення інституційно організованого навчання. Йдеться про зміну масштабу педагогічного бачення. Здобувач освіти є людиною лише в одній із конкретних освітніх ситуацій її життєвого руху. Її становлення починається до входження у певний заклад освіти, відбувається одночасно в освітньому, сімейному, соціальному, культурному, професійному, інформаційному та цифровому середовищах і продовжується після завершення формального навчання [130; 2; 132; 9].

У цьому розумінні поняття «людина-у-становленні» фіксує не особливий тип людини і не бажаний результат педагогічної діяльності, а спосіб педагогічного розуміння людини як відкритого й незавершеного суб'єкта життєвого становлення. Людина змінюється впродовж життя у взаємодії зі світом, іншими людьми, культурою, діяльністю, знанням, середовищами й технологіями та водночас здатна різною мірою ставати суб'єктом цих змін. Процесуальність у цьому випадку означає принципову незавершеність становлення: жоден досягнутий

стан, освітній рівень, професійна компетентність або соціальна позиція не вичерпують можливостей подальших змін людини.

Саме тому педагогіка становлення людини не може виходити з припущення, що педагогічна діяльність здатна безпосередньо сконструювати наперед визначений результат людського становлення. Педагогічно доступними є передусім умови, можливості, зміст, діяльність, взаємодія, педагогічно організований досвід, підтримка його осмислення та способи супроводу людини, тоді як перетворення цих можливостей на власний досвід і включення його в подальше становлення здійснюється через суб'єктну активність самої людини. Це розмежування визначає принципову межу між педагогічною дією та становленням як ширшим антропологічним процесом.

Водночас суб'єктність людини не слід ототожнювати з її абсолютною автономією або необмеженою здатністю конструювати власне життя. Людина завжди становиться в умовах, значну частину яких вона не обирає і не контролює. Її життєвий рух визначається взаємодією природних передумов, соціокультурного контексту, історичних обставин, міжособистісних відносин, доступних ресурсів, випадкових подій, власного попереднього досвіду та здійснюваних нею виборів. Тому суб'єктність у педагогіці становлення людини не означає повного контролю над власним становленням, а характеризує позицію людини як суб'єкта власної діяльності, вибору й відповідальності в умовах взаємодії зі світом. Конкретна міра її здатності осмислювати ситуацію, розпізнавати доступні можливості, здійснювати вибір, діяти та суб'єктно перетворювати набутий досвід на ресурс подальшого становлення характеризується поняттям суб'єктної спроможності.

Таке положення має принципове значення для уникнення двох протилежних редукцій. Перша полягає в детерміністичному розумінні людини як переважно продукту зовнішніх впливів, соціалізації, виховання або педагогічного формування. Друга – в абсолютизації індивідуальної автономії, за якої людина постає повністю самодостатнім автором самої себе. Педагогіка становлення людини займає іншу позицію: людина не є ані пасивним результатом зовнішніх впливів, ані ізольованим творцем власного буття. Її становлення відбувається у постійній взаємодії заданого і можливого, зовнішнього і внутрішнього, залежності й автономії, обставин і власної дії.

Звідси випливає ще одна принципова характеристика процесуального становлення – його індивідуальна нерівномірність. Спільність людської природи не передбачає однаковості конкретних траєкторій становлення. Люди відрізняються природними передумовами, життєвим досвідом, соціокультурними умовами, доступними ресурсами, темпом і характером змін, сформованістю саморегуляції, здатністю до рефлексії, мірою автономії та способами використання наявних можливостей. Тому подібні зовнішні умови не зумовлюють однакових результатів, а одна й та сама людина може виявляти різну міру суб'єктної спроможності в різних сферах діяльності та на різних етапах життя.

У цьому контексті принципового педагогічного значення набуває поєднання рівності людської гідності й права на можливості становлення з визнанням неоднаковості способів, темпів і результатів їх реалізації. Людиноцентрична педагогіка не повинна перетворювати людську різноманітність на ієрархію цінності людей, але так само не повинна ототожнювати рівність з однаковістю. Її завдання полягає не у приведенні різних людей до уніфікованого результату, а у створенні педагогічно доступних умов, які розширюють можливості кожної людини набувати й осмислювати досвід, розвивати суб'єктну спроможність та вибудовувати індивідуальну траєкторію становлення [144].

Саме тут проходить принципова межа педагогічної участі у становленні людини. Педагогіка не може здійснити становлення замість людини, визначити всі його результати або гарантувати досягнення наперед заданого образу особистості. Сфера її професійної відповідальності є водночас значною й обмеженою: педагогіка може створювати й адаптивно змінювати педагогічно доступні умови, організовувати діяльність і взаємодію, відкривати доступ до знань, культури, соціального й професійного досвіду, розширювати поле можливостей, підтримувати осмислення й рефлексію, допомагати людині розпізнавати доступні альтернативи та створювати простір для дедалі більш відповідальної суб'єктної участі у власній діяльності. Проте педагогічний супровід не може підмінити суб'єктну дію, осмислення й інтеграцію досвіду самою людиною.

Це дозволяє точніше визначити і педагогічну відповідальність за результат. Педагогічна діяльність відповідає за професійну якість створених умов і можливостей, зміст та

організацію діяльності, характер педагогічної взаємодії, доступність необхідної підтримки та відповідність її міри актуальній суб'єктній спроможності людини. Водночас вона не може гарантувати однаковий становлювальний результат для різних людей, оскільки педагогічно створена можливість набуває індивідуального значення лише через її суб'єктне освоєння, перетворення на досвід, осмислення та включення в подальшу діяльність.

Відповідно предметом педагогічної уваги стає не лише те, чого людина навчилася, а й те, як змінюється її спроможність діяти з набутим досвідом: осмислювати й інтегрувати його, співвідносити з власними цілями й цінностями, здійснювати вибір, організовувати та регулювати діяльність, взаємодіяти з іншими, брати відповідальність, переглядати попередні способи дії та відкривати нові можливості подальшого становлення. Саме динаміка та можлива реконфігурація суб'єктної спроможності дозволяють пов'язати конкретні освітні результати із ширшою процесуальною логікою становлення людини.

Отже, вихідною антрополого-педагогічною категорією подальшої побудови авторської концепції є людина-у-становленні – відкрита, незавершена й соціокультурно включена людина, яка не володіє абсолютним контролем над умовами власного життя, але здатна різною мірою осмислювати їх, розпізнавати доступні можливості, здійснювати вибір, діяти, суб'єктно перетворювати й інтегрувати досвід та брати участь у продовженні власного становлення. Педагогічне значення такого розуміння полягає у зміщенні професійної уваги з конструювання наперед визначеного образу людини на створення й адаптивну зміну умов та можливостей, за яких може розширюватися її суб'єктна спроможність.

При цьому категорії «людина-у-становленні» та «суб'єктна спроможність» виконують у концепції різні, але взаємопов'язані функції. Якщо перша визначає антрополого-педагогічний статус людини як відкритого й незавершеного суб'єкта власного життєвого становлення, то друга характеризує динамічну міру її здатності брати участь у власній діяльності, розпізнавати й освоювати можливості, суб'єктно перетворювати та інтегрувати досвід і на цій основі продовжувати власне становлення. Саме таке розмежування дозволяє уникнути ототожнення людини з певним рівнем її розвитку та водночас створює категоріальну основу для аналізу процесуальної динаміки становлення.

Ця методологічна позиція створює підстави для наступного кроку дослідження – з'ясування процесуальної природи самого становлення людини, внутрішньої логіки суб'єктного перетворення можливостей на досвід, осмислення та інтеграції досвіду, можливої зміни та реконфігурації суб'єктної спроможності й пов'язаного з нею відкриття нових можливостей подальшого становлення.

4.2. Теоретико-методологічні засади процесуальної природи становлення людини

Обґрунтоване в попередньому підрозділі розуміння людини як суб'єкта відкритого й незавершеного становлення потребує уточнення процесуальної природи самого становлення. Якщо людина не є завершеним продуктом педагогічного формування, а її розвиток не може бути зведений до досягнення наперед визначеного набору характеристик, то предметом педагогічного пізнання стає не лише результат змін, а й процесуальна логіка взаємодії педагогічно доступних умов, суб'єктної дії, набутого досвіду, його осмислення та подальшої зміни спроможності людини брати участь у власному становленні.

Таке зміщення предмета педагогічної уваги має принципове методологічне значення. Педагогіка традиційно досліджує закономірності навчання, виховання, розвитку й соціалізації людини та способи цілеспрямованої організації цих процесів. Педагогіка становлення людини не заперечує цих предметних сфер, але включає їх у ширшу процесуальну перспективу: педагогічно організоване навчання, виховання, діяльність і взаємодія розглядаються як джерела умов і можливостей набуття досвіду, становлювальне значення яких залежить не лише від якості зовнішньої організації, а й від характеру їх суб'єктного освоєння людиною.

У сучасній міжнародній педагогічній і психологічній науці сформувався широкий спектр концепцій, які розкривають окремі аспекти активної участі людини у власному розвитку: агентність (agency), автономію (autonomy), самоспрямоване навчання (self-directed learning), саморегуляцію (self-regulated learning), самоавторство (self-authorship), трансформативне та експерієнціальне навчання, навчання впро-

довж життя (lifelong learning) [107; 21; 124; 41; 127; 54; 129; 132]. Незважаючи на відмінності у вихідних методологічних підходах, ці концепції відображають спільну тенденцію – посилення уваги до внутрішньої активності людини, її здатності діяти, здійснювати вибір, організовувати власне навчання, регулювати діяльність, осмислювати досвід, формувати власну позицію та відповідально продовжувати розвиток.

Концепції агентності розкривають здатність людини бути джерелом власної активності та впливати на перебіг діяльності й власний розвиток [107; 122; 7; 21]; автономії – здійснювати самовизначення й вибір на основі внутрішньо прийнятих підстав [21; 123]; самоспрямованого навчання – визначати освітні потреби, цілі, ресурси та способи організації власного навчання [124; 145; 125; 126]; саморегуляції – планувати, контролювати, оцінювати й коригувати діяльність [41; 146; 147; 148]; самоавторства – виробляти внутрішні підстави власних суджень, цінностей і життєвих орієнтирів [127; 128]. Концепції трансформативного й експерієнціального навчання акцентують значення досвіду, його рефлексивного переосмислення та зміни способів розуміння й діяльності [54; 129; 131], тоді як концепція навчання впродовж життя розширює часові межі розвитку, виводячи його за межі окремого освітнього етапу [130; 2; 132; 9].

Кожна із зазначених концепцій істотно поглиблює розуміння певного аспекту людського розвитку, однак жодна з них окремо не вичерпує процесуальної природи становлення людини. Їх значення для авторської концепції полягає не в можливості механічного поєднання в єдину послідовність і не у встановленні універсальних стадій розвитку, а у виявленні різних способів, через які людина може ставати дедалі активнішим учасником власної діяльності, навчання, осмислення досвіду та подальшого становлення. Педагогічний синтез цих концепцій потребує тому не їх психологічного об'єднання, а визначення того, які педагогічно організовані умови, види діяльності, взаємодії та способи супроводу створюють можливості для виявлення й розширення відповідних проявів суб'єктної спроможності.

У цьому контексті принципово важливим є розмежування процесуальності та стадіальності. Процесуальність становлення означає його розгортання в часі, незавершеність, залежність наступних змін від попереднього досвіду та відкри-

тість до нових можливостей. Вона не передбачає існування універсальної послідовності однакових етапів, які кожна людина повинна пройти в однаковому порядку. Конкретне становлення має індивідуальний, контекстуальний і нерівномірний характер: одна й та сама людина може виявляти різну міру автономії, саморегуляції, рефлексивності або авторства у різних сферах життя, а нові ситуації можуть актуалізувати потребу в зовнішній підтримці навіть за високої суб'єктної спроможності в інших видах діяльності.

Тому процесуальність у педагогіці становлення людини доцільно розуміти не як рух до універсально встановленої вершини розвитку, а як рекурсивне виникнення, розпізнавання, освоєння, осмислення та перетворення можливостей становлення у взаємодії людини зі світом. У цьому процесі попередній досвід не визначає наступний стан однозначно, але створює передумови, обмеження й ресурси для нових дій, виборів та способів взаємодії. Педагогічна участь входить у цю логіку не як зовнішнє програмування кінцевого результату, а як професійне створення, структурування, розширення й адаптивна зміна тих педагогічно доступних умов, у взаємодії з якими для конкретної людини можуть відкриватися нові можливості становлення.

Вихідною одиницею такого процесу є можливість становлення. Вона виникає у взаємодії внутрішніх передумов людини із зовнішніми умовами – соціальними, культурними, освітніми, професійними, міжособистісними, інформаційними та технологічними. Проте сама наявність певної зовнішньої умови ще не означає виникнення можливості становлення, а наявність можливості – її реалізації. Однакові або подібні зовнішні умови можуть мати різне значення для різних людей, оскільки становлювальний потенціал можливості залежить від її доступності для конкретної людини, співвідношення з її актуальною суб'єктною спроможністю та умов її можливого освоєння. Розпізнавання можливості й включення її у власну діяльність створюють передумови для реалізації цього потенціалу.

Для педагогічної теорії це розмежування є особливо значущим. Педагогічно створена умова не тотожна можливості становлення, а можливість не тотожна становлювальному результату. Педагог може організувати діяльність, запропонувати вибір, забезпечити доступ до знання, створити проблемну

ситуацію, залучити до взаємодії або надати зворотний зв'язок, проте становлювальне значення цих дій виникає лише у взаємодії з досвідом, потребами, суб'єктною спроможністю та власною активністю людини. Це положення задає одну з ключових методологічних меж педагогіки становлення людини: педагогічна дія може створювати й трансформувати умови для виникнення можливостей становлення, але не може механічно виробляти внутрішню зміну людини.

Це дозволяє розмежувати умову, можливість і становлювальний досвід. Умова характеризує певну об'єктивно наявну або педагогічно створену ситуацію; можливість виникає у співвіднесенні цієї умови з актуальними потребами, попереднім досвідом і суб'єктною спроможністю конкретної людини; становлювальний досвід формується тоді, коли людина входить у діяльну взаємодію з розпізнаною можливістю, здійснює вибір, діє, стикається з наслідками власної дії, осмислює їх та включає результати цього осмислення у подальші способи діяльності.

Саме тому центральним внутрішнім механізмом процесуального становлення в авторській концепції визначається суб'єктне перетворення досвіду. Людина не просто зазнає впливу середовища й не механічно засвоює зовнішній зміст. Вона співвідносить новий досвід із попереднім, інтерпретує його, приймає або відхиляє певні значення, оцінює наслідки власних дій, переглядає способи діяльності, інтегрує нове у власну систему знань, смислів, відносин і способів саморегуляції [41; 127; 54; 129; 131]. Саме через таке суб'єктне перетворення зовнішня подія, педагогічна ситуація, знання, взаємодія або технологічний ресурс можуть набувати становлювального значення.

У цьому сенсі досвід не є простим накопиченням подій чи інформації. Становлювального значення досвід набуває тоді, коли його суб'єктне осмислення та інтеграція створюють передумови для зміни способів подальшої взаємодії людини зі світом і самою собою. Осмислений та інтегрований досвід може розширювати здатність людини розпізнавати нові можливості, здійснювати більш самостійний вибір, організовувати й регулювати діяльність, критично оцінювати інформацію, формувати власну позицію, взаємодіяти з іншими й відповідально ставитися до наслідків власних рішень.

Для позначення цієї інтегральної динамічної характеристики в авторській концепції використовується поняття су-

б'єктної спроможності людини. Суб'єктна спроможність – це динамічна й контекстуально зумовлена міра здатності людини брати участь у власній діяльності та становленні: розпізнавати й освоювати можливості, здійснювати вибір і дію, визначати або приймати цілі, організовувати та регулювати власну діяльність, осмислювати й інтегрувати досвід, співвідносити власні дії з цінностями, іншими людьми та майбутнім і брати відповідальність за власну участь у подальшому становленні.

Категорія суб'єктної спроможності має принципове педагогічне значення, оскільки дозволяє змістити критерій результативності з простого накопичення окремих характеристик на зміну способу участі людини у власній діяльності та освоєнні можливостей становлення. Це не заперечує значення знань, умінь, компетентностей, ціннісних орієнтацій або конкретних освітніх результатів. Вони залишаються необхідними результатами педагогічної діяльності, але в ширшій процесуальній перспективі набувають додаткового значення як ресурси, за допомогою яких людина може дедалі більш усвідомлено й відповідально діяти в нових ситуаціях і продовжувати власне становлення.

Суб'єктна спроможність не є сталою властивістю, яку людина одного разу набуває і надалі лише зберігає. Вона має динамічний і контекстуально залежний характер. Її прояв залежить від попереднього досвіду, складності ситуації, характеру діяльності, соціального й культурного контексту, доступних ресурсів, взаємодії з іншими людьми та міри зовнішньої підтримки. Саме тому процесуальне становлення не можна адекватно описати через універсальну шкалу «нижчих» і «вищих» типів людей.

Водночас відмова від універсальної стадіальності не означає відмови від ідеї якісних змін. У процесі становлення можуть відбуватися реальні зміни у характері суб'єктної участі людини: від виконання переважно зовнішньо визначених дій – до більш самостійного визначення цілей; від залежності від зовнішнього контролю – до розвитку саморегуляції; від відтворення готових суджень – до формування власних підстав оцінювання; від ситуативного реагування – до здатності співвідносити поточну діяльність із ширшою життєвою перспективою. Проте ці зміни не утворюють обов'язкової універсальної драбини. Вони можуть відбуватися нерівномірно, взаємно підсилюватися, перебудовуватися, частково послаблюватися або набувати нового значення в інших життєвих контекстах.

Саме в такому статусі суб'єктність, що інтегрує агентність і автономію, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне ставлення до майбутнього можуть бути інтегровані в авторську концепцію. Вони характеризують взаємопов'язані функціональні виміри суб'єктної спроможності людини, але не утворюють нормативно заданої послідовності, однаково обов'язкової для кожного. Їх конкретна конфігурація, міра вираженості та взаємозв'язок змінюються впродовж життя й становлять одну з підстав індивідуальності траєкторії становлення.

Таким чином, авторський синтез сучасних концепцій розвитку полягає не у створенні ще однієї універсальної класифікації людини, а в їх педагогічній інтеграції навколо категорії процесуального становлення. Агентність дозволяє пояснити суб'єктне джерело дії; автономія – внутрішні підстави вибору; самоспрямованість – організаційно-діяльнісний вимір; саморегуляція – регулятивно-рефлексивний; самоавторство – смислово-ціннісний; самотворення – діяльнісно-перетворювальний; відповідальне ставлення до майбутнього – проєктивно-відповідальний вимір становлення. У взаємозв'язку вони дозволяють описати різні сторони того, як людина бере участь у власному становленні, не перетворюючи їх на шкалу людської досконалості.

Процесуальна логіка становлення може бути узагальнено представлена таким рекурсивним контуром: *умови ↔ можливості становлення ↔ суб'єктна дія ↔ досвід ↔ рефлексивне осмислення ↔ суб'єктна інтеграція й перетворення досвіду ↔ можлива зміна суб'єктної спроможності ↔ нова конфігурація можливостей, діяльності та педагогічної підтримки.*

Цей контур не є універсальною стадіальною схемою розвитку. Він відображає функціональну логіку становлювального циклу. Змінена суб'єктна спроможність впливає на спосіб, у який людина розпізнає можливості, здійснює вибір, взаємодіє з іншими, використовує знання й технології та організовує власну діяльність. Тому результат попереднього циклу стає однією з передумов наступного, а становлення набуває рекурсивного характеру.

Таке розуміння дозволяє уточнити педагогічний статус процесуального становлення. Педагогіка не створює внутрішню зміну безпосередньо і не може гарантувати, що певна

педагогічна дія автоматично спричинить наперед визначений становлювальний результат. Її професійна сфера охоплює передусім педагогічно доступні умови становлення: організацію діяльності й взаємодії, створення ситуацій змістовного вибору, доступ до знань і культурного досвіду, педагогічно доцільне структурування завдань, підтримку осмислення й рефлексії, зворотний зв'язок, відкриття різних способів дії, створення можливостей перенесення й інтеграції досвіду та динамічну зміну міри підтримки відповідно до актуальної суб'єктної спроможності людини.

Отже, педагогічне значення процесуальності полягає не у можливості повного керування становленням, а у можливості професійно проєктувати, організовувати й підтримувати педагогічно доступну частину умов його розгортання. Розширення суб'єктної спроможності людини в конкретній сфері може змінювати необхідну міру, форму й характер педагогічної підтримки, розширювати її участь у визначенні цілей, виборі способів дії, регуляції, оцінюванні та продовженні власного становлення. Водночас зміна ситуації, ускладнення діяльності або входження в нове середовище може знову актуалізувати потребу в іншій формі чи мірі підтримки. Отже, зв'язок між актуальною суб'єктною спроможністю людини та мірою, формою і характером педагогічного супроводу має динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений характер.

Звідси випливає важлива для всієї концепції межа педагогічної відповідальності: педагог відповідає не за безпосереднє «вироблення» становлення людини, а за професійну якість педагогічно створюваних умов, діяльності, взаємодії та супроводу, які відкривають і розширюють можливості становлення. Людина, своєю чергою, не є пасивним одержувачем цих впливів, а суб'єктно освоює, переосмислює, приймає, трансформує або в окремих випадках не використовує запропоновані можливості. Саме ця взаємодія педагогічної дії та суб'єктної дії людини становить педагогічно досліджувану основу процесуального становлення.

На цій основі *процесуальне становлення людини в межах авторської концепції визначається як відкритий, безперервний, нелінійний, індивідуально й контекстуально зумовлений процес якісних змін, що розгортається у взаємодії людини з природним, соціокультурним, освітнім і технологічним середовищем через суб'єктне перетворення та інтеграцію досвіду*

і виявляється у зміні та реконфігурації її суб'єктної спроможності осмислено й відповідально брати участь у власній діяльності та подальшому становленні.

У педагогічному вимірі це визначення означає, що предметом педагогіки становлення людини є не внутрішня зміна людини сама по собі й не весь життєвий процес її становлення, а закономірності, принципи, умови, механізми та способи педагогічного супроводу, через які створюються й розширюються можливості суб'єктної участі людини у власному процесуальному становленні. Саме це розмежування дозволяє зберегти антропологічну широту концепції, не розчиняючи її предмет у психології, філософії чи загальній теорії розвитку.

Таке визначення не встановлює кінцевого стану людини і не передбачає універсальної траєкторії її розвитку. Воно фіксує процесуальну логіку, яка дозволяє педагогічно досліджувати взаємозв'язок педагогічно доступних умов – виникнення й розпізнавання можливостей становлення – суб'єктної дії – досвіду – його осмислення та інтеграції – зміни суб'єктної спроможності – відкриття нових можливостей – адаптивної зміни педагогічного супроводу. Саме ця логіка створює теоретико-методологічні підстави для подальшого аналізу функціональних вимірів суб'єктної спроможності людини та індивідуальної траєкторії її становлення.

4.2.1. Становлення суб'єктності як вихідна основа процесуального становлення людини

Авторська концепція педагогіки становлення людини виходить із положення, що процесуальне становлення не зводиться до послідовного накопичення знань, умінь, компетентностей або до досягнення наперед визначених особистісних характеристик. Його принциповою особливістю є здатність самої людини брати участь у власній діяльності й становленні – усвідомлювати ситуацію, розпізнавати можливості й обмеження, здійснювати вибір, визначати або приймати цілі, діяти, оцінювати наслідки власних рішень і брати за них відповідальність. Цей аспект ширшої суб'єктної спроможності в межах авторської концепції позначається категорією суб'єктності людини.

Суб'єктність не ототожнюється із суб'єктною спроможністю в цілому. Суб'єктна спроможність є інтегральною дина-

мічною характеристикою міри участі людини у власній діяльності та становленні, тоді як суб'єктність виступає її функціональним виміром, що характеризує здатність людини бути усвідомленим і відповідальним джерелом власної дії, здійснювати вибір на внутрішньо прийнятих підставах і співвідносити власну участь із її можливими наслідками. Саме таке розмежування дозволяє зберегти категоріальну цілісність авторської моделі й водночас конкретизувати різні способи прояву суб'єктної спроможності.

Суб'єктність при цьому не розглядається як наперед задана особистісна властивість, завершений результат розвитку або універсальний рівень, якого людина одного разу досягає. Вона має процесуальний і контекстуально змінний характер: може поглиблюватися через набуття досвіду суб'єктної дії, вибору, рефлексії та відповідальності, по-різному виявлятися у різних сферах життя і перебудовуватися під впливом нових ситуацій, завдань і середовищ. Тому становлення суб'єктності є не хронологічно першим етапом універсальної траєкторії, а функціонально вихідним виміром суб'єктної участі людини у власному становленні.

У сучасній педагогічній і психологічній науці активна роль людини у власній діяльності найбільш ґрунтовно розкривається *в концепції агентності* (agency) Альберта Бандури та подальших дослідженнях суб'єктної активності [107; 122; 7; 59]. У межах цього підходу людина розглядається не як пасивний продукт зовнішніх обставин, а як активний учасник власного розвитку, здатний ставити цілі, передбачати наслідки дій, регулювати поведінку, оцінювати результати діяльності та впливати на середовище [107; 122; 7; 59]. Така позиція переносить центр уваги із зовнішньої детермінації поведінки на здатність людини бути джерелом власної активності.

Для педагогіки становлення людини концепція агентності має принципове значення, оскільки дозволяє пояснити одну з базових характеристик суб'єктності – здатність ініціювати й здійснювати власну дію, а не лише реагувати на зовнішній вплив. Проте сама здатність діяти ще не визначає підстав, на яких людина робить вибір, приймає цілі або співвідносить власну діяльність із цінностями. Тому концепція агентності становить одну з важливих теоретичних основ осмислення суб'єктності, однак не вичерпує її змісту.

Внутрішні підстави самовизначеної діяльності ґрунтовно розкрито *в теорії самовизначення* (Self-Determination Theory) Едварда Десі та Річарда Раяна [21; 123]. У ній повноцінне функціонування людини пов'язується із задоволенням базових психологічних потреб в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Особливого значення для авторської концепції набуває автономія, яка характеризує здатність людини діяти на підставі внутрішньо прийнятих цілей, цінностей і переконань, усвідомлюючи підстави власного вибору [21; 123].

Автономію в педагогіці становлення людини не слід ототожнювати з незалежністю від інших людей, відмовою від соціальних зв'язків або відсутністю педагогічної підтримки. Людина може діяти автономно, водночас перебуваючи у взаємозалежності з іншими, приймаючи допомогу, визнаючи соціальні норми або виконуючи зовнішні вимоги, якщо вони осмислені й внутрішньо прийняті. Тому автономія визначає не міру ізоляції людини від зовнішнього світу, а характер внутрішнього прийняття підстав власної діяльності.

Агентність і автономія в авторській концепції виконують взаємодоповнювальні функції. Агентність відповідає передусім на питання: *«Чи здатна людина бути джерелом власної дії?»*, *автономія – «На яких внутрішньо прийнятих підставах вона здійснює вибір і приймає цілі діяльності?»*. Перша розкриває діяльнісний аспект суб'єктності, друга – її самовизначувальний і ціннісний аспект. Їх взаємодія дозволяє розглядати суб'єктність як здатність людини не лише діяти, а й усвідомлювати підстави своєї дії, співвідносити її з власними цілями й цінностями та брати відповідальність за її наслідки.

Водночас суб'єктність не може бути виведена з простого механічного додавання агентності й автономії. Їх теоретична інтеграція в межах педагогіки становлення людини має функціональний характер. Агентність і автономія розкривають різні, але взаємопов'язані сторони суб'єктності як одного з вимірів ширшої суб'єктної спроможності. Суб'єктність виявляється у конкретній діяльності, виборі, осмисленні ситуації та відповідальності й тому постає не як окрема «надбудова» над агентністю й автономією, а як інтегральний спосіб авторської участі людини у власній дії.

Для педагогічної теорії значення такого розмежування полягає не в описі внутрішньої психологічної структури

суб'єктності самої по собі, а у визначенні педагогічно доступних умов, за яких людина може набувати досвіду ініціативи, осмисленого вибору, відповідальної дії та рефлексії власних рішень. Саме тому агентність і автономія виступають для педагогіки становлення не самодостатніми психологічними характеристиками, а теоретичними підставами для осмислення того, як організація діяльності, взаємодії, вибору й педагогічної підтримки може відкривати простір для суб'єктної участі людини.

Такий підхід дозволяє уникнути двох спрощень. Перше полягає в ототожненні суб'єктності із зовнішньою активністю: людина може бути надзвичайно діяльною, але при цьому діяти переважно за зовнішньо заданими цілями й критеріями. Друге – у прирівнюванні суб'єктності до абсолютної автономії: здатність бути суб'єктом не означає повної незалежності від обставин, інших людей або соціальних норм. Суб'єктність реалізується саме у взаємодії із зовнішнім світом, де людина розпізнає наявні умови, доступні можливості й обмеження та визначає власний спосіб участі в конкретній ситуації.

У цьому розумінні становлення суб'єктності відбувається через набуття реального досвіду суб'єктної дії. Формальна можливість вибору сама по собі ще не забезпечує становлювального результату. Необхідним є включення людини в ситуації, де її вибір має реальний зміст, дія спричиняє наслідки, прийняте рішення потребує обґрунтування, а отриманий результат може бути осмислений і використаний у подальшій діяльності. У функціональному вимірі ця логіка може бути представлена як взаємозв'язок: *розпізнана можливість ↔ вибір ↔ суб'єктна дія ↔ наслідки діяльності ↔ рефлексивне осмислення ↔ суб'єктна інтеграція досвіду ↔ можлива зміна способу подальшої участі людини.*

Ця послідовність не утворює окремої стадіальної моделі, а конкретизує загальний рекурсивний контур процесуального становлення в частині, що стосується становлення суб'єктності.

У педагогічному вимірі принципово важливо розмежовувати створення ситуації суб'єктної дії та становлення суб'єктності як результат суб'єктного освоєння цієї ситуації. Педагогіка може організувати діяльність, створити умови для виникнення змістовного вибору, прийняття рішення, аргументації, відповідальності та рефлексії, однак не може здійснити суб'єктний акт замість самої людини. Педагогічно доступною

є організація умов, діяльності й підтримка осмислення; становлювального значення вони набувають через власну дію, вибір і досвід людини.

Це безпосередньо пов'язує становлення суб'єктності з обґрунтованою в межах авторської концепції логікою суб'єктного перетворення досвіду. Зовнішня або педагогічно створена умова не набуває становлювального значення автоматично. У взаємодії з нею людина може розпізнати можливість власної дії, здійснити вибір, діяти, оцінити наслідки та осмислити отриманий досвід. Саме через таке суб'єктне освоєння досвід може ставати ресурсом перебудови способів діяльності, критеріїв вибору, міри відповідальності та актуальної суб'єктної спроможності.

У педагогічному вимірі це означає, що становлення суб'єктності не може забезпечуватися ані простим стимулюванням активності, ані формальним розширенням свободи. Педагогічно значущими стають умови, за яких людина отримує реальний простір суб'єктної дії: може ставити або співвизначати цілі, обирати між змістовно різними альтернативами, приймати рішення, аргументувати їх, діяти відповідно до них, спостерігати наслідки, оцінювати власні дії, переосмислювати помилки та брати на себе відповідальність, співвідносну з конкретною ситуацією та власною спроможністю діяти в ній.

При цьому педагогічна підтримка не повинна автоматично зменшуватися за принципом *«чим більше суб'єктності – тим менше педагога»*. Її міра, форма й характер мають змінюватися відповідно до актуальної суб'єктної спроможності людини, виду діяльності, складності ситуації та доступних ресурсів. В одних випадках необхідними можуть бути чітке структурування, пояснення, зовнішня підтримка й визначені межі; в інших – партнерство, наставництво, консультація, рефлексивний супровід або розширення простору самостійної дії. Педагогічним критерієм стає не мінімізація зовнішньої участі, а контекстуальна відповідність її міри й характеру тому, наскільки вона підтримує, а не заміщує суб'єктну активність людини.

Така позиція дозволяє точніше визначити межу педагогічної відповідальності. Педагог не «формує суб'єктність» як наперед задану властивість людини. Він відповідає за професійну якість умов, у яких людина може набувати досвіду

суб'єктної дії: за реальність вибору, змістовність альтернатив, доступність необхідних ресурсів, характер взаємодії, можливість бчити наслідки рішень, отримувати зворотний зв'язок, рефлексувати й повторно діяти на основі осмисленого досвіду. Водночас внутрішнє прийняття рішення, особисте ставлення до нього, відповідальність і суб'єктна інтеграція набутого досвіду залишаються сферою власної участі людини у становленні.

Саме через визначення педагогічно доступних умов набуття, осмислення та інтеграції досвіду суб'єктної дії концепції агентності й автономії включаються у власне педагогічну конструкцію, не перетворюючи педагогічний супровід на механізм безпосереднього конструювання внутрішніх змін людини.

Суб'єктність у цій конструкції є функціонально вихідним виміром суб'єктної спроможності, але не її завершеним, ізольованим або хронологічно першим компонентом. Вона забезпечує можливість осмисленого авторства власної дії й у цьому сенсі функціонально пов'язана із самоспрямованістю, саморегуляцією, самоавторством, самотворенням та відповідальним ставленням до майбутнього. Водночас кожний із цих вимірів може зворотно змінювати характер суб'єктності, поглиблюючи або перебудовуючи способи вибору, дії, відповідальності та осмислення власної участі.

Саме така рекурсивна взаємозумовленість дозволяє перейти до наступного функціонального виміру суб'єктної спроможності – самоспрямованості людини, яка характеризує її здатність не лише бути джерелом власної дії, а й визначати напрям, організовувати та перебудовувати ті види діяльності, через які вона освоює можливості й продовжує власне процесуальне становлення.

4.2.2. Самоспрямованість як організаційно-діяльнісний вимір процесуального становлення людини

Функціонально вихідна роль суб'єктності в процесуальному становленні виявляється, зокрема, у здатності людини не лише бути усвідомленим джерелом власної дії та здійснювати вибір на внутрішньо прийнятих підставах, а й організовувати діяльність, через яку цей вибір набуває практичного втілення. У цьому контексті особливого значення набуває

самоспрямованість – здатність людини визначати або співвизначати цілі, знаходити й добирати ресурси, планувати способи дії, реалізовувати прийняті рішення, оцінювати отримані результати та перебудовувати подальшу діяльність відповідно до набутого досвіду. Вона надає суб'єктній участі організаційно-діяльнісного виміру, пов'язуючи можливість і намір людини діяти з практичною організацією власної діяльності.

Теоретичним підґрунтям такого розуміння виступає *концепція самоспрямованого навчання* (self-directed learning), розроблена у працях Малкольма Ноулза, Аллена Таффа, Пола Кенді, Д. Ренді Гаррісона та інших дослідників [124; 145; 125; 126]. У межах цього наукового напряму самоспрямоване навчання пов'язується зі здатністю людини самостійно виявляти освітні потреби, визначати цілі, знаходити необхідні ресурси, обирати й застосовувати відповідні стратегії та оцінювати результати власної навчальної діяльності [124; 145; 125; 126]. У різних моделях акценти відрізняються – від самостійно організованих навчальних проєктів до інтеграції мотиваційних, когнітивних і контекстуальних чинників, – однак спільним залишається розширення участі самої людини у виконанні функцій організації навчання.

Особливого педагогічного значення самоспрямованість набуває в умовах, коли навчання виходить за межі окремої освітньої програми, закладу освіти чи визначеного вікового періоду. Динамічність сучасного світу потребує постійного оновлення знань, освоєння нових видів діяльності, професійної мобільності, переосмислення попереднього досвіду та адаптації способів діяльності до змін соціального, професійного й технологічного середовища [130; 2; 3; 132; 9; 1; 23]. За таких умов здатність людини суб'єктно організовувати власне навчання набуває значення не лише освітньої компетентності, а одного з важливих ресурсів продовження власного становлення впродовж життя.

Емпіричний вимір цієї проблеми простежується в результатах польського тематичного звіту PIAAC 2023, які виявляють істотні відмінності не лише в участі дорослих у навчанні, а й у мотиваційній структурі їхньої навчальної активності. Серед учасників неформального навчання з професійною або нижчою освітою 44,6% зазначали його обов'язковий характер, тоді як серед осіб із вищою освітою цей показник становив 15,0%. Натомість розширення знань і власних інтересів

як причину навчання називали відповідно 13,7% і 28,5%, а необхідність пристосування до нових завдань – 7,5% і 15,3% [14]. Додатково встановлено, що дорослі, які брали участь у неформальному навчанні, характеризувалися вищим індексом навчання через працю – 1,7 проти 1,2 серед тих, хто в такому навчанні не брав участі; величина цієї різниці відповідала приблизно половині стандартного відхилення показника в польській вибірці, хоча автори дослідження застерігають, що значна її частина може пояснюватися іншими характеристиками респондентів [14].

Для педагогіки становлення людини ці результати важливі не як безпосередня емпірична верифікація самоспрямованості, а як свідчення неоднорідності характеру навчальної активності дорослої людини. Сам факт участі в навчанні ще не означає його самоспрямованого характеру: освітня активність може залишатися переважно зовнішньо детермінованою, тоді як орієнтація на розширення знань і власних інтересів, освоєння нових завдань та навчання через діяльність може свідчити про наявність передумов для більшої суб'єктної участі людини в організації власного розвитку. У цьому контексті емпіричні дані узгоджуються з авторським положенням про те, що самоспрямованість визначається не самим фактом участі в освітній діяльності, а мірою суб'єктної участі людини в ініціюванні, цілепокладанні, плануванні, організації, ресурсному забезпеченні, оцінюванні та перебудові власної діяльності.

Водночас поняття *self-directed learning* має передусім освітній зміст і стосується самостійної організації навчальної діяльності. Його безпосереднє перенесення на весь процес становлення людини було б методологічно некоректним. Авторська концепція виходить з іншої логіки: теоретичний потенціал самоспрямованого навчання використовується для пояснення ширшої здатності людини суб'єктно організовувати ті види діяльності, через які вона освоює можливості та продовжує власне становлення.

Саме тому в межах авторської концепції необхідно розмежувати самоспрямоване навчання і самоспрямованість. Самоспрямоване навчання характеризує специфічну форму організації освітньої діяльності, у якій значна частина функцій визначення потреб, цілей, ресурсів, стратегій і оцінювання результатів здійснюється самою людиною. Самоспрямованість

має ширший статус і характеризує організаційно–діяльнісний вимір суб'єктної спроможності, що виявляється у здатності людини визначати напрям дії, ставити або приймати цілі, добирати ресурси, планувати, організовувати, оцінювати й перебудовувати власну діяльність.

Таке розширення поняття не означає перенесення принципу самокерування на весь процес людського становлення. Значна частина життєвих подій, соціальних умов, міжособистісних відносин, історичних обставин і зовнішніх змін не перебуває під безпосереднім контролем людини. Самоспрямованість характеризує не здатність повністю проєктувати власне становлення, а спосіб, у який людина організовує власну дію в межах розпізнаних можливостей, наявних умов та обмежень.

У цьому полягає принципова відмінність самоспрямованості від абсолютного самоконструювання. Людина не створює всі умови власного становлення, але може розпізнавати доступні можливості, визначати напрями дії, добирати ресурси, формулювати цілі, будувати й змінювати стратегії та використовувати набутий досвід для перебудови подальшої діяльності. Тому самоспрямованість у педагогіці становлення людини характеризує не ступінь незалежності від світу, а міру організаційного авторства людини щодо власної діяльності та способів освоєння доступних можливостей становлення.

У логіці авторської концепції агентність відповідає на питання: *«Чи здатна людина бути джерелом власної дії?»*, автономія – *«На яких внутрішньо прийнятих підставах вона здійснює вибір?»*, тоді як самоспрямованість актуалізує інше питання: *«Як людина організовує діяльність, через яку реалізує власний вибір і освоює доступні можливості?»*. Саме тут суб'єктна спроможність набуває організаційно-діяльнісного виміру: цілі, наміри й ціннісні орієнтири переводяться у планування, добір ресурсів, вибір способів діяльності та їх практичну реалізацію.

Самоспрямованість тісно пов'язана із суб'єктністю, але не зводиться до неї. Людина може усвідомлювати власні цілі й цінності та приймати їх як внутрішньо значущі, однак не мати достатнього досвіду, ресурсів або організаційних стратегій для їх практичної реалізації. Водночас досвід планування, пошуку ресурсів, вибору способів діяльності, прийняття орга-

нізаційних рішень і відповідальності за результати може, своєю чергою, змінювати суб'єктність, автономію та здатність людини до подальшого самовизначення. Отже, між суб'єктністю і самоспрямованістю існує не односпрямований перехід, а взаємозумовлений рекурсивний зв'язок.

Це положення має принципове значення для авторської моделі. Самоспрямованість не є завершеним станом, універсальним рівнем розвитку або етапом, що настає після становлення суб'єктності. Вона може різною мірою виявлятися у різних сферах діяльності. Людина може ефективно організовувати професійне навчання, але потребувати значної підтримки в новій соціальній або життєвій ситуації; успішно планувати короткострокову діяльність, але мати труднощі з визначенням довготривалих напрямів власного руху. Тому самоспрямованість є динамічним і контекстуально зумовленим функціональним виміром суб'єктної спроможності, характер прояву якого залежить від попереднього досвіду, складності діяльності, доступних ресурсів, середовища та міри зовнішньої підтримки.

У процесуальному становленні самоспрямованість виконує організаційно-діяльнісну функцію. Вона пов'язує розпізнану можливість і намір людини з практично організованою діяльністю, через яку ця можливість може бути суб'єктно освоєна й перетворена на досвід. Людина визначає або приймає цілі, обирає способи їх досягнення, знаходить ресурси, організовує діяльність і стикається з її результатами. Отриманий досвід, своєю чергою, може змінювати початкові цілі, способи дії, оцінку власних можливостей і подальші напрями становлення.

У функціональному вимірі самоспрямованості загальний рекурсивний контур процесуального становлення конкретизується через організацію переходу від розпізнаної можливості до практично здійснюваної діяльності: *розпізнана можливість → визначення або співвизначення напряму й цілі → планування та добір ресурсів → організація діяльності → оцінювання результатів і осмислення досвіду → можлива перебудова цілей, способів дії та подальшої діяльності.*

Ця послідовність не становить окремої моделі процесуального становлення і не фіксує універсального порядку розвитку. Вона конкретизує загальний рекурсивний контур у частині організації діяльності й показує, яким чином самоспрямованість функціонально пов'язує розпізнану можливість

із суб'єктно організованою дією. Саме в цій площині самоспрямованість виступає механізмом організаційного авторства людини щодо власної діяльності.

Для педагогічної теорії принциповим є не лише опис здатності людини організовувати власну діяльність, а визначення педагогічно доступних умов, у яких вона може набувати реального досвіду організаційного авторства. Самоспрямованість не може розгортатися лише через декларативне надання свободи або формальну вимогу «працювати самостійно». Людина має отримувати досвід участі у визначенні або співвизначенні цілей, плануванні, пошуку й оцінюванні ресурсів, виборі стратегій, прийнятті організаційних рішень, оцінюванні результатів і перебудові подальшої діяльності.

У педагогічному вимірі підтримка самоспрямованості передбачає не просте зменшення зовнішнього керівництва, а динамічну й контекстуально зумовлену зміну співвідношення між зовнішнім педагогічним структуруванням і суб'єктною участю людини в організації власної діяльності. Педагогічне середовище має створювати умови для визначення або співвизначення цілей, планування, вибору ресурсів, прийняття рішень, оцінювання результатів і корекції подальших дій [40; 124; 145; 125; 126; 136]. При цьому характер і міра самостійності мають співвідноситися з актуальним досвідом, складністю діяльності, наявними ресурсами та суб'єктною спроможністю людини.

Особливого значення набуває реальність організаційного вибору. Якщо педагог формально проголошує самостійність людини, але фактично наперед визначає всі значущі цілі, ресурси, способи діяльності, темп, критерії оцінювання та допустимі рішення, самоспрямованість залишається декларативною. Педагогічно значущою є така організація діяльності, за якої людина отримує реальний простір організаційного авторства, її рішення можуть впливати на перебіг діяльності, а їх наслідки стають частиною набуваного й осмислюваного досвіду.

Надмірне зовнішнє структурування може обмежувати розгортання самоспрямованості, якщо педагог систематично визначає цілі, способи, темп, ресурси й критерії оцінювання замість самої людини. Однак і передчасне усунення педагогічної підтримки не гарантує становлювального ефекту. Якщо людина ще не має достатнього досвіду організації відповідної

діяльності, формальна самостійність може призводити не до розширення організаційного авторства, а до дезорганізації, втрати орієнтирів або формального виконання завдань.

Тому педагогічне завдання полягає не в односпрямованому «передаванні» організаційних функцій від педагога до людини, а в їх динамічному перерозподілі між педагогічним структуруванням і суб'єктною організацією діяльності відповідно до актуальної ситуації становлення. В одних умовах доцільним може бути значне зовнішнє структурування, в інших – співорганізація, наставництво, консультування або широка самостійність. Нова, складніша або невизначена ситуація може знову актуалізувати потребу в більш інтенсивній підтримці, не заперечуючи вже набутого досвіду самоспрямованості.

У межах педагогіки становлення людини самоспрямованість розглядається як організаційно-діяльнісний вимір суб'єктної спроможності, теоретичним джерелом осмислення якого є насамперед концепція самоспрямованого навчання [124; 145; 125; 126]. Авторське прирощення полягає не в розширенні поняття *self-directed learning* за межі освіти механічним шляхом, а в його педагогічному переосмисленні в межах ширшої процесуальної моделі становлення людини.

У запропонованій концепції самоспрямованість характеризує міру організаційного авторства людини щодо діяльності, через яку вона суб'єктно освоює доступні можливості становлення. Її функціональне ядро утворюють цілепокладання, планування, добір ресурсів і способів дії, організація діяльності, оцінювання результатів та перебудова подальших дій на основі набутого досвіду.

Самоспрямованість не є автономним «рівнем» розвитку, станом, що настає після сформованої суб'єктності, або здатністю людини повністю керувати власним становленням. Вона є одним із взаємопов'язаних функціональних вимірів суб'єктної спроможності: суб'єктність забезпечує авторство і внутрішні підстави дії, тоді як самоспрямованість конкретизує спосіб її організації. Водночас досвід самоспрямованої діяльності може зворотно змінювати суб'єктність, способи вибору, оцінювання власних можливостей і характер подальшого самовизначення. Тому їх взаємозв'язок має рекурсивний, а не стадійно-послідовний характер.

У структурно-процесуальній логіці авторської концепції самоспрямованість забезпечує організаційне опосередкування переходу від розпізнаної можливості до суб'єктно організо-

ваної діяльності. Вона характеризує сферу організаційного авторства людини, не передбачаючи повного контролю над її становленням, індивідуальна траєкторія якого залишається відкритою до нових умов, непередбачуваних подій, взаємодій, обмежень і можливостей.

Ця формула відображає організаційно-діяльнісний аспект загального процесуального контуру, але не означає, що людина здатна повністю спроєктувати або контролювати власне становлення. Вона характеризує сферу її організаційного авторства щодо діяльності, тоді як індивідуальна траєкторія становлення залишається відкритою до нових умов, непередбачуваних подій, взаємодій, обмежень і можливостей.

У педагогічному вимірі предметом професійної дії є не безпосереднє «формування самоспрямованості», а створення й адаптивне опосередкування умов, у яких людина може набувати, осмислювати й інтегрувати досвід організаційного авторства: визначення цілей, планування, вибору ресурсів, організації діяльності, оцінювання її результатів та перебудови подальших дій. Педагогічна участь при цьому може змінюватися від інтенсивного структурування до співорганізації, наставництва, консультування або широкої самостійності залежно від конкретної ситуації, не перетворюючись на універсальну лінійну схему.

4.2.3. Саморегуляція як регулятивно-рефлексивний вимір процесуального становлення людини

Здатність людини визначати цілі, планувати діяльність, добирати необхідні ресурси й організовувати власну дію ще не забезпечує стійкості, гнучкості та результативності її подальшого руху. Самостійно визначені цілі можуть залишатися нереалізованими, обрані стратегії – виявлятися неадекватними новим умовам, а початкова мотивація – послаблюватися, якщо людина не здатна співвідносити власні наміри, фактичний перебіг діяльності, отримані результати та зміни ситуації. Саме тому важливим функціональним виміром суб'єктної спроможності є саморегуляція – здатність людини підтримувати, відстежувати, оцінювати й перебудовувати власну діяльність відповідно до визначених цілей, критеріїв, набутого досвіду та змін внутрішніх і зовнішніх умов.

Теоретичним підґрунтям такого розуміння виступають концепції *self-regulated learning*, ґрунтовно розроблені у пра-

цях Баррі Циммермана, Пола Пінтрича, Дейла Шанка, Моніки Букартс та інших дослідників [41; 146; 147; 148]. У межах цих підходів саморегульоване навчання розглядається як активний і циклічний процес, що охоплює постановку цілей, планування діяльності, моніторинг її перебігу, регуляцію когнітивних, мотиваційних і поведінкових процесів, оцінювання результатів та корекцію подальших дій [41; 146; 147; 148].

Спільною рисою зазначених концепцій є посилення суб'єктної участі людини у виконанні регулятивних функцій. Планування, самоспостереження, самооцінювання, рефлексія й корекція дозволяють підтримувати діяльність у змінних умовах, співвідносити фактичні результати з поставленими цілями та змінювати способи дії відповідно до отриманого досвіду [41; 146; 147; 148]. У контексті безперервного навчання, швидкого оновлення знань і трансформації професійних вимог ці регулятивно-рефлексивні способи діяльності набувають особливого значення для здатності людини підтримувати й перебудовувати власне навчання, професійну діяльність та інші види активності, через які вона продовжує власне становлення впродовж життя [130; 2; 132; 9; 1; 23].

Водночас концепції *self-regulated learning* зосереджені насамперед на регуляції навчальної діяльності. Тому їх безпосереднє перенесення на весь процес становлення людини потребує методологічної обережності. Людина не може повністю «регулювати» власне становлення, оскільки значна частина життєвих подій, соціальних умов, взаємодій та змін перебуває поза межами її контролю. У педагогіці становлення людини теоретичний потенціал саморегульованого навчання використовується для пояснення ширшої здатності людини регулювати ті види власної діяльності, через які вона взаємодіє з умовами, освоює можливості, набуває досвіду й продовжує власне становлення.

Тому принципово важливо розмежувати саморегуляцію діяльності та ідею повного самокерування становленням. Саморегуляція діяльності характеризує здатність людини співвідносити цілі, критерії, власні дії й результати, відстежувати перебіг діяльності, виявляти невідповідності, осмислювати їх причини, змінювати стратегії та перебудовувати подальшу дію. Повне самокерування становленням було б методологічно надмірним твердженням, оскільки становлення завжди розгортається у взаємодії внутрішньої активності людини з умо-

вами, подіями та взаємодіями, які не можуть бути повністю передбачені або контрольовані.

У цьому сенсі саморегуляція є регулятивно-рефлексивним виміром суб'єктної спроможності людини. Вона забезпечує взаємозв'язок між наміром, фактичним перебігом діяльності, її результатом, осмисленням отриманого досвіду та рішенням щодо подальшої дії. Якщо самоспрямованість відповідає передусім на питання: *«Як людина організовує діяльність, через яку реалізує власний вибір і освоює доступні можливості?»*, то саморегуляція актуалізує інше питання: *«Як людина підтримує, оцінює й перебудовує цю діяльність відповідно до її фактичного перебігу, результатів і змінених умов?»*

Самоспрямованість і саморегуляція тісно взаємопов'язані, однак не є тотожними. Самоспрямованість акцентує визначення напряму й цілей, планування, добір ресурсів і способів діяльності; саморегуляція – моніторинг фактичного перебігу діяльності, співвіднесення результатів із намірами й критеріями, рефлексію та перебудову подальшої дії. При цьому їх зв'язок не має односпрямованого характеру: досвід саморегуляції може спричиняти перегляд цілей, критеріїв і способів самоспрямування, тоді як нові цілі й способи організації діяльності можуть потребувати перебудови регулятивних стратегій. Отже, самоспрямованість і саморегуляція утворюють рекурсивно взаємопов'язані, але функціонально відмінні виміри суб'єктної спроможності.

У процесуальній логіці становлення особливого значення набуває циклічність саморегуляції. Результат дії не завершує процес, а стає інформаційною й досвідною основою для наступного рішення. Людина співвідносить досягнуте з очікуваним і значущим, аналізує причини успіху або труднощів, переоцінює власні можливості, уточнює цілі й критерії, коригує способи діяльності та входить у наступний цикл уже з іншим досвідом.

У регулятивно-рефлексивному вимірі загальний рекурсивний контур процесуального становлення конкретизується через цикл саморегуляції діяльності: ціль і критерії → планування та здійснення дії з моніторингом її перебігу → оцінювання результату → рефлексивне осмислення → збереження або корекція цілі, критеріїв і способів дії → наступний цикл діяльності.

Ця послідовність не є окремою моделлю становлення і не замінює загального рекурсивного контуру. Вона конкретизує той його функціональний фрагмент, у якому людина співвідносить власний намір із фактичним перебігом діяльності, оцінює результат, осмислює причини відповідностей і розбіжностей та перебудовує подальші способи дії. Саморегуляція є одним зі способів, через які досвід діяльності може бути оцінений, осмислений, інтегрований і використаний для зміни подальшої діяльності та актуальної суб'єктної спроможності.

У цьому полягає принципова відмінність саморегуляції від простого самоконтролю. Самоконтроль може обмежуватися перевіркою відповідності поведінки наперед установленій нормі, критерію або плану. Саморегуляція має ширший і динамічніший характер: вона включає здатність не лише коригувати дію відповідно до плану, а й переглядати сам план, уточнювати або змінювати критерії, переоцінювати власні дії та перебудовувати стратегію відповідно до нового досвіду й змінених умов. Саме тому її становлювальне значення пов'язане не тільки зі стабілізацією діяльності, а й із її гнучкою та рефлексивно обґрунтованою перебудовою.

Саморегуляція також не означає постійного посилення контролю над собою. Надмірна регуляція може набувати ригідного характеру, знижувати відкритість до нового досвіду, ускладнювати перегляд неефективних цілей і обмежувати здатність діяти в умовах невизначеності. З позицій педагогіки становлення людини критерієм є не максимізація самоконтролю, а здатність адекватно співвідносити цілі й критерії, реальну ситуацію, власні ресурси, результати діяльності та необхідність збереження або зміни способу дії.

Ця теза має принципове значення для розуміння процесуальності. Людина може виявляти розвинену саморегуляцію у знайомій діяльності, але потребувати значної зовнішньої підтримки в новому середовищі або за принципово іншого типу завдань. Регулятивні стратегії, ефективні в одному контексті, можуть виявитися недостатніми або неадекватними в іншому. Отже, саморегуляція не є раз і назавжди сформованою характеристикою, а динамічним і контекстуально зумовленим виміром суб'єктної спроможності, характер прояву якого залежить від виду діяльності, попереднього досвіду, складності ситуації, доступних ресурсів і характеру зовнішньої підтримки.

Для педагогічної теорії принциповим є не лише опис саморегулятивних процесів, а визначення педагогічно доступних умов, у яких людина може набувати реального досвіду регулятивно-рефлексивної участі у власній діяльності. Педагогічне завдання полягає не в безпосередньому «формуванні» внутрішньої регуляції, а в організації діяльності та взаємодії, які створюють можливості для планування, моніторингу, самооцінювання, рефлексії, аналізу причин результату, корекції стратегій та повторної дії на основі набутого досвіду.

У педагогічному вимірі це означає, що професійна участь не зводиться до односпрямованого передавання людині функцій зовнішнього контролю. Педагогічне середовище має створювати умови для поступового й ситуаційно доцільного включення людини в планування, самоспостереження, визначення й уточнення критеріїв, самооцінювання, аналіз помилок, рефлексію, корекцію способів дії та повторну апробацію рішень [41; 146; 147; 148]. Людина повинна отримувати можливість не лише дізнатися, чи відповідає результат певному критерію, а зрозуміти чому він виявився таким, які дії та умови до нього привели, що цей результат означає для подальшої діяльності та що доцільно зберегти або змінити.

Особливого значення набуває включення самої людини в оцінювання. Зовнішній зворотний зв'язок зберігає педагогічну цінність, але його становлювальне значення посилюється тоді, коли людина співвідносить його з власним самооцінюванням, виявляє причини розбіжностей, уточнює критерії, формує аргументоване ставлення до отриманого результату й приймає рішення щодо подальших дій. За таких умов оцінювання перестає бути лише засобом зовнішнього контролю і стає педагогічно опосередкованим ресурсом саморегуляції та осмислення досвіду.

Педагогічно значущим є також характер ставлення до помилки. У переважно формувально-контрольній логіці помилка може розглядатися передусім як відхилення від очікуваного результату, яке необхідно усунути. У процесуальній логіці становлення вона може ставати джерелом регулятивно-рефлексивного досвіду, якщо людина має можливість проаналізувати причини невідповідності, співвіднести задум із фактичним результатом, переглянути критерії або стратегію, здійснити повторну дію та оцінити наслідки внесених змін. Тому педагогічне значення має не усунення всіх помилок як

таких, а створення умов, за яких помилка може бути осмислена й перетворена на ресурс перебудови подальшої діяльності.

Водночас педагогічна підтримка саморегуляції не повинна ототожнюватися з простим скороченням зовнішнього контролю. У ситуаціях високої складності, недостатнього досвіду, новизни або невизначеності людина може потребувати більшого структурування, частішого зворотного зв'язку, спільного визначення критеріїв і допомоги в аналізі власної діяльності. В інших ситуаціях більша частина регулятивних функцій може здійснюватися самою людиною. Тому йдеться не про універсальний перехід від зовнішнього контролю до самоконтролю, а про динамічний перерозподіл регулятивних функцій між педагогічним опосередкуванням і суб'єктною саморегуляцією відповідно до актуальної ситуації становлення.

Такий підхід дозволяє визначити межу педагогічної відповідальності. Педагог може структурувати завдання, визначати або співвизначати критерії, забезпечувати зворотний зв'язок, організовувати ситуації самооцінювання й рефлексії, відкривати альтернативні стратегії та підтримувати повторну дію. Проте сам акт самоспостереження, критичного співвіднесення власних дій із цілями й критеріями, осмислення отриманого результату, прийняття рішення про зміну стратегії та суб'єктна інтеграція набутого досвіду залишаються діяльністю самої людини. Саме так психологічна категорія саморегуляції включається у власне педагогічну конструкцію – через визначення педагогічно доступних умов її процесуального виявлення, освоєння й перебудови та встановлення меж професійної педагогічної участі.

У педагогіці становлення людини саморегуляція розглядається як регулятивно-рефлексивний вимір суб'єктної спроможності, теоретичним підґрунтям осмислення якого виступають концепції *self-regulated learning* [41; 146; 147; 148]. Авторське переосмислення полягає не у механічному перенесенні теорій саморегульованого навчання на весь процес людського становлення, а у використанні їхнього теоретичного потенціалу для педагогічного пояснення того, як людина підтримує, відстежує, оцінює, осмислює й перебудовує власну діяльність у взаємодії з доступними умовами та можливостями становлення.

У структурно-процесуальній логіці концепції саморегуляція забезпечує взаємозв'язок між намірами й критеріями –

реальною діяльністю – отриманими результатами – їх осмисленням – рішенням щодо подальшої дії. Її функція полягає не лише у підтриманні попередньо визначеного плану, а й у створенні внутрішньої можливості його аргументованого перегляду відповідно до набутого досвіду й змінених умов. Тому саморегуляція характеризує рефлексивно-адаптивне авторство людини щодо перебігу власної діяльності.

Саморегуляція рекурсивно взаємодіє із суб'єктністю та самоспрямованістю. Суб'єктність забезпечує усвідомлене авторство дії та внутрішні підстави участі; самоспрямованість – визначення напряму, цілей і організацію діяльності; саморегуляція – її підтримання, оцінювання та перебудову відповідно до фактичного досвіду. Водночас досвід успішної, проблемної або недостатньої саморегуляції може змінювати оцінку власних можливостей, способи вибору, цілі, критерії, стратегії самоспрямування й актуальну суб'єктну спроможність. Отже, ці виміри не утворюють лінійної послідовності, а функціонують у взаємозумовленій рекурсивній єдності.

У структурно-процесуальній логіці авторської концепції саморегуляція забезпечує циклічний взаємозв'язок між цілями й критеріями, фактичним перебігом діяльності, оцінюванням результатів, рефлексивним осмисленням досвіду та обґрунтованим визначенням подальших дій. Цей функціональний зв'язок не передбачає повного контролю людини над власним становленням, але характеризує її здатність підтримувати й перебудовувати діяльність у взаємодії зі змінними умовами та можливостями.

Отже, педагогічна підтримка саморегуляції має забезпечувати людині реальні можливості самостійного здійснення регулятивно-рефлексивних функцій, зберігаючи контекстуальну відповідність міри й характеру професійної участі її актуальній суб'єктній спроможності.

Проте здатність бути суб'єктом власної дії, організовувати й регулювати її ще не вичерпує процесуального становлення. Людина може ефективно визначати цілі, планувати, контролювати й перебудовувати діяльність, водночас спираючись переважно на зовнішньо засвоєні критерії того, що є значущим, правильним, цінним і таким, що заслуговує на вибір. Це виявляє інший функціональний вимір суб'єктної спроможності – самоавторство, пов'язане зі здатністю людини виробляти, критично осмислювати й переглядати внутрішні підстави власних суджень, цінностей, вибору та життєвої позиції.

4.2.4. Самоавторство як смислово-ціннісний вимір процесуального становлення людини

Здатність людини бути суб'єктом власної дії, організовувати, підтримувати, оцінювати й перебудовувати власну діяльність ще не вичерпує процесуального становлення. Людина може достатньо самостійно приймати рішення, ефективно планувати діяльність, контролювати її перебіг і змінювати способи дії, однак при цьому значною мірою спиратися на зовнішньо засвоєні й недостатньо осмислені критерії того, що є важливим, правильним, бажаним або життєво значущим. Тому поряд із суб'єктним, організаційно-діяльнісним і регулятивно-рефлексивним вимірами особливого теоретичного значення набуває самоавторство – здатність людини виробляти, усвідомлювати, аргументувати, критично перевіряти й переглядати внутрішні підстави власних суджень, цінностей, вибору та життєвої позиції.

Теоретичні передумови такого розуміння сформувалися в конструктивно-розвитковій теорії Роберта Кегана, а подальше концептуальне й педагогічне розгортання категорії self-authorship пов'язане передусім із працями Марсії Бакстер Маголди [127; 128]. У межах цього підходу самоавторство пов'язується зі зміною характеру внутрішнього самовизначення людини – від переважної залежності від зовнішніх формул, очікувань і критеріїв до здатності виробляти, обґрунтовувати та переглядати власну систему переконань, цінностей і способів визначення позиції [127; 128].

У педагогіці становлення людини це положення не інтерпретується як універсальна стадія, яку кожна людина повинна обов'язково досягти, або як перехід до повної незалежності від зовнішніх впливів. Самоавторство має процесуальний і контекстуально змінний характер. Людина може виявляти значне авторство власної позиції в одній сфері життя й залишатися значною мірою залежною від зовнішніх критеріїв в іншій; сформовані раніше підстави вибору можуть переглядатися під впливом нового досвіду, зміни соціальних ролей, професійних викликів, культурних трансформацій або зустрічі з іншими позиціями.

Важливо, що самоавторство не означає відмови від соціальних норм, культурної традиції, авторитету інших людей або міжособистісної взаємозалежності. Людина не створює власні цінності й смисли у соціальному вакуумі. Вони фор-

муються і трансформуються у взаємодії з культурою, родиною, освітою, професійними спільнотами, іншими людьми, життєвими подіями та попереднім досвідом. Самоавторський характер позиції виявляється не в її незалежності від усіх зовнішніх впливів, а в здатності людини усвідомлювати ці впливи, співвідносити їх між собою, критично оцінювати, приймати, переосмислювати й інтегрувати у власну систему внутрішніх підстав вибору.

Ця теза принципово важлива для педагогіки становлення людини. Самоавторство не може бути витлумачене як необмежене право людини довільно визначати істину, моральність або цінність будь-якого рішення. Йдеться не про ціннісний релятивізм, а про розширення здатності людини не просто відтворювати зовнішні нормативні приписи, а усвідомлювати підстави власної позиції, аргументувати її, співвідносити з фактами, культурними й моральними нормами, позиціями інших людей, передбачати можливі наслідки власного вибору та брати за нього відповідальність.

У цьому розумінні самоавторство відкриває особливий вимір суб'єктної спроможності. Якщо агентність характеризує здатність людини бути джерелом власної дії, автономія – внутрішнє прийняття підстав вибору, самоспрямованість – організацію діяльності, а саморегуляція – її моніторинг, оцінювання й перебудову, то самоавторство стосується іншого рівня: здатності людини виробляти, усвідомлювати, аргументувати й переглядати самі критерії, відповідно до яких вона визначає цілі, оцінює власні рішення, діяльність і життєву позицію.

Саме тут проходить принципова межа між автономією та самоавторством. Автономія характеризує внутрішнє прийняття людиною підстав власного вибору та здатність діяти відповідно до них; самоавторство – її здатність рефлексивно осмислювати походження й обґрунтованість цих підстав, співвідносити їх з іншими цінностями та позиціями, аргументовано підтверджувати або переглядати. Отже, внутрішнє прийняття певної норми або цінності ще не обов'язково означає її самоавторське осмислення. Самоавторство виявляється у здатності людини вступати в рефлексивне відношення до самих підстав власного вибору.

Так формується смислово-ціннісний вимір суб'єктної спроможності. Людина запитує не лише: *що я хочу зробити?*,

як організувати власну дію? або *чи відповідає отриманий результат поставленій меті?*, а й ставить питання іншого порядку: *чому ця мета є для мене значущою, на яких підставах я її обираю, яким цінностям вона відповідає, як співвідноситься з іншими людьми, моєю відповідальністю та ширшим розумінням власного життя?*

Тому самоавторство в авторській концепції розглядається як смислово-ціннісний вимір суб'єктної спроможності людини. Воно не «настає» після саморегуляції і не свідчить про досягнення універсально вищого ступеня розвитку. Його функція полягає у тому, щоб забезпечувати можливість рефлексивного ставлення людини до смислових і ціннісних підстав, відповідно до яких вона здійснює вибір, організовує й регулює діяльність, оцінює її результати та визначає подальший рух.

Для педагогічної теорії значення самоавторства полягає не в описі внутрішньої структури ціннісної свідомості самої по собі, а у визначенні педагогічно доступних умов діалогу, взаємодії, проблематизації, аргументації та рефлексії, за яких людина може набувати досвіду усвідомлення, співвіднесення, обґрунтування й перегляду підстав власної позиції. Саме ця межа дозволяє включити концепцію *self-authorship* у педагогіку становлення людини, не перетворюючи педагогічну діяльність на конструювання внутрішнього світу особистості.

Між самоавторством та іншими функціональними вимірами суб'єктної спроможності існує рекурсивний зв'язок. Суб'єктність забезпечує авторство власної дії; автономія – внутрішнє прийняття підстав вибору; самоспрямованість і саморегуляція створюють досвід організації, реалізації, оцінювання й перебудови діяльності. Цей досвід, своєю чергою, може поставити під сумнів попередні критерії, цінності й способи саморозуміння. Змінена внутрішня позиція впливає на нові цілі, вибори, способи організації та критерії оцінювання діяльності. Отже, самоавторство не завершує попередні функціональні процеси, а рекурсивно перебудовує їх смислово-ціннісну організацію.

При цьому внутрішня система смислів, цінностей і критеріїв не є завершеною або раз і назавжди встановленою. Життєвий досвід, нові соціальні ролі, професійні зміни, зустріч з іншими позиціями, кризові ситуації, культурні трансформації та нові знання можуть ставити під сумнів раніше

сформовані переконання. Здатність переглядати власну позицію на основі нового досвіду не є запереченням самоавторства. Навпаки, авторство власної позиції передбачає не лише здатність її виробити й обґрунтувати, а й готовність відповідально перевіряти та переосмислювати її.

Це дозволяє уникнути ототожнення самоавторства зі стабільністю світогляду. Стійкість переконань сама по собі не свідчить про їх самоавторський характер: вони можуть залишатися зовнішньо засвоєними й некритично відтворюваними. Так само зміна переконань не обов'язково означає відсутність внутрішньої позиції. Педагогічно значущою є передусім здатність людини усвідомлювати, аргументувати, співвідносити, перевіряти новим досвідом і відповідально переглядати підстави власних суджень та вибору.

У цьому контексті самоавторство безпосередньо пов'язується із суб'єктним перетворенням досвіду. Досвід не лише надає людині нову інформацію або відкриває нові способи дії. Він може поставити під питання самі критерії, через які людина інтерпретує себе, інших і світ. Осмислення такого досвіду може ставати підставою для підтвердження, уточнення або критичного перегляду смислових і ціннісних критеріїв, відповідно до яких людина оцінює ситуацію, власні рішення та можливі напрями подальшої дії.

У смислово-ціннісному вимірі загальний рекурсивний контур процесуального становлення конкретизується через цикл осмислення й перегляду внутрішніх підстав позиції: *досвід → смислова інтерпретація → співвіднесення з наявними цінностями й критеріями → критична рефлексія → підтвердження, уточнення або перегляд внутрішньої позиції → новий вибір і дія → новий досвід.*

Ця послідовність не є універсальною стадійною схемою й не становить окремої моделі розвитку. Вона конкретизує той функціональний фрагмент загальної процесуальної логіки, у якому досвід набуває смислово-ціннісного значення та може змінювати підстави подальшого вибору й діяльності. Самоавторство виявляється не лише у виробленні позиції, а й у здатності повертатися до неї, перевіряти її новим досвідом і аргументами, підтверджувати, уточнювати або відповідально переглядати.

У педагогічному вимірі самоавторство ставить особливо складне питання про межі педагогічної участі у смисловому й

ціннісному становленні людини. Якщо педагогіка становлення людини визнає людину суб'єктом власного становлення, педагог не може привласнювати собі право конструювати її внутрішню позицію або визначати замість неї завершену систему життєвих смислів. Водночас визнання суб'єктності людини не означає вимоги ціннісної нейтральності педагогіки. Освіта здійснюється в культурному, моральному й соціальному контекстах та залучає людину до освоєння знань, цінностей, норм, культурних смислів, наукових способів пізнання й інтерпретації світу.

Тому педагогічне завдання полягає не у відмові від ціннісного змісту і не у його прямому нав'язуванні, а у створенні умов, за яких людина може вступати з ним у суб'єктне й відповідальне відношення: розуміти, осмислювати, ставити питання, зіставляти позиції, перевіряти аргументи, приймати, аргументовано переосмислювати або не приймати певні положення та відповідати за власну позицію. Педагогічна підтримка самоавторства тим самим відрізняється як від ціннісної індоктринації, так і від педагогічної байдужості до ціннісних питань.

Особливого значення набуває діалогічний характер педагогічної взаємодії. Діалог не означає відмови педагога від професійної, наукової, культурної або моральної позиції, але передбачає таку організацію взаємодії, за якої позиція людини не зводиться до відтворення наперед визначеної «правильної відповіді». Педагогічно значущими стають ситуації, у яких людина може зіставляти аргументи, працювати з альтернативними інтерпретаціями, виявляти суперечності, обґрунтовувати власне судження, переглядати його під впливом переконливих підстав і брати відповідальність за прийняту позицію.

Тому рефлексія у цьому вимірі набуває не лише когнітивного, а й смислово-ціннісного та позиційного характеру. Її предметом стає не тільки питання про те, наскільки ефективною була дія, а й питання: на яких підставах вона була обрана, яким цінностям відповідає, кого і як стосується, які наслідки породжує та яку відповідальність готова прийняти людина за цей вибір. Саме така рефлексивна робота створює можливість переходу від зовнішнього відтворення норм і критеріїв до їх осмисленого прийняття, аргументованого переосмислення або відповідального неприйняття.

У цьому й полягає принципова межа педагогічної відповідальності. Педагогіка може відкривати людині культурні й інтелектуальні горизонти, вводити її в простір наукових, моральних і культурних традицій, створювати ситуації діалогу та ціннісного вибору, проблематизувати готові відповіді, підтримувати рефлексію, вимагати аргументованості й відповідальності. Проте вона не може гарантувати або конструювати внутрішній світ людини. Смислове самовизначення та суб'єктна інтеграція ціннісного досвіду залишаються сферою участі самої людини у власному становленні.

Така межа дозволяє уникнути двох протилежних крайнощів. Перша – ціннісна індоктринація, за якої педагогічна діяльність претендує на пряме конструювання внутрішньої позиції людини. Друга – ціннісно нейтральне невтручання, за якого педагогіка фактично відмовляється від відповідальності за введення людини у простір культури, морального мислення, аргументованого судження, діалогу й відповідальності. Педагогіка становлення людини займає іншу позицію: вона не визначає внутрішню позицію замість людини, але створює педагогічно доступні умови для її осмисленого, аргументованого, діалогічного й відповідального становлення.

У педагогіці становлення людини самоавторство розглядається як смислово-ціннісний вимір суб'єктної спроможності, теоретичним підґрунтям осмислення якого виступає концепція self-authorship [127; 128]. Авторське переосмислення полягає не у включенні самоавторства до універсальної послідовності стадій людського розвитку, а у визначенні його функціонального місця в структурно-процесуальній моделі становлення: воно характеризує здатність людини виробляти, усвідомлювати, аргументувати, перевіряти й переглядати внутрішні смислові та ціннісні підстави власних суджень, вибору й життєвої позиції.

Самоавторство рекурсивно взаємодіє з іншими вимірами суб'єктної спроможності. Суб'єктність забезпечує авторство дії; автономія – внутрішнє прийняття підстав вибору; самоспрямованість – організаційне авторство діяльності; саморегуляція – її рефлексивно-адаптивне підтримання й перебудову; самоавторство – смислове й ціннісне авторство щодо критеріїв, відповідно до яких визначаються цілі, оцінюються результати й здійснюється подальший вибір.

Таким чином, ключове питання самоавторства в межах авторської концепції доцільно сформулювати так: *«На яких*

осмислених смислових і ціннісних підставах я здійснюю вибір, визначаю власну позицію та готовий відповідати за неї?»

Це питання не передбачає остаточної й незмінної відповіді. Внутрішня позиція людини залишається відкритою до нового досвіду, аргументів, діалогу, культурної взаємодії та відповідального переосмислення.

Отже, педагогічне осмислення самоавторства зосереджується на створенні умов для смислового й ціннісного самовизначення людини через діалог, аргументацію, критичну рефлексію та відповідальне ставлення до власної позиції. У цьому полягає його специфічне значення для педагогіки становлення людини.

4.2.5. Самотворення як інтегративно-діяльнісний вимір процесуального становлення людини

Здатність людини осмислювати, аргументувати й формувати внутрішні підстави власних суджень, цінностей і життєвих орієнтирів ще не означає їх автоматичного втілення у реальній діяльності. Між внутрішньо прийнятою позицією та способом життя може зберігатися суттєва дистанція: усвідомлені переконання не завжди переходять у рішення, рішення – у вчинки, а декларовані цінності – у стійкі способи взаємодії зі світом. У цьому контексті окремого теоретичного значення набуває самотворення – здатність людини свідомо брати участь у власних змінах через діяльнісне втілення, перевірку й переосмислення внутрішньо прийнятих смислів, цінностей і життєвих орієнтирів.

Теоретичні передумови такого розуміння містяться у концепціях трансформативного навчання Дж. Мезірова, експерієнціального навчання Д. Колба, навчання впродовж життя П. Джарвіса, цілісного навчання К. Іллеріса, а також у сучасних дослідженнях людського розвитку й процвітання [54; 69; 70; 129; 130; 131; 149]. Зазначені підходи по-різному розкривають значення досвіду, критичної рефлексії, трансформації смислових структур, діяльності та інтеграції когнітивних, емоційних, соціальних і практичних аспектів розвитку. Їх спільний теоретичний потенціал дозволяє пояснити, що становлювально значущий досвід пов'язаний не лише із засвоєнням нового змісту, а й із переосмисленням способів його

інтерпретації та практичної взаємодії людини зі світом [54; 129; 130; 131; 149].

У межах педагогіки становлення людини цей теоретичний потенціал інтегрується в категорію самотворення. Воно не ототожнюється із самореалізацією як розкриттям наперед заданого потенціалу і не передбачає повної здатності людини довільно «створити себе». Самотворення розглядається як інтегративно-діяльнісний вимір суб'єктної спроможності, що характеризує свідому участь людини у власних змінах через вибір, діяльність, вчинок, взаємодію, переживання й осмислення наслідків, а також подальше переосмислення власної позиції.

Таке розуміння принципово важливе для збереження меж авторської концепції. Людина не є абсолютним автором самої себе: значна частина її природних передумов, життєвих обставин, соціальних відносин, історичного контексту й випадкових подій не залежить від її волі. Проте в межах доступного поля можливостей вона здатна визначати спосіб власної участі у подіях, обирати способи дії, співвідносити їх із внутрішньо прийнятими орієнтирами та через набутий досвід перебудовувати способи подальшої взаємодії зі світом. Саме в цьому значенні поняття самотворення є сумісним із відкритою, нелінійною, недетермінованою й контекстуально залежною природою процесуального становлення.

Якщо самоавторство акцентує здатність людини виробляти й переглядати внутрішні підстави власної позиції, то самотворення характеризує діяльнісне співвіднесення цієї позиції з реальною практикою життя. Людина не лише запитує, які цінності й смисли вона визнає, а й стикається з питанням: яким чином вони проявляються у конкретних рішеннях, професійній діяльності, взаємодії з іншими людьми, способі життя та відповідальності за наслідки власних дій.

У цьому сенсі ключове питання самотворення можна сформулювати так: *«Як моя внутрішня позиція втілюється, перевіряється й переосмислюється у моїй реальній діяльності та способі життя?»*. Це питання принципово відрізняється від нормативної вимоги відповідати певному наперед заданому образу. Йдеться не про педагогічне визначення того, якою саме має стати людина, а про співвідношення між тим, що вона усвідомлено визнає значущим, і тим, як фактично діє. Самотворення тому не є педагогічно заданим маршрутом до

«правильної» особистості, а виявляє суб'єктну участь людини у практичному втіленні, перевірці та перебудові власної позиції.

Самотворення не є механічним «виконанням» уже сформованої внутрішньої програми. Реальна діяльність може підтверджувати внутрішньо прийняті орієнтири, але може й виявляти їх недостатність, суперечливість або невідповідність новому досвіду. У такому разі практичне втілення стає одночасно способом перевірки й джерелом подальшого переосмислення самоавторської позиції. Отже, зв'язок між самоавторством і самотворенням має рекурсивний характер: внутрішня позиція спрямовує діяльність, а осмислений досвід діяльності може ставати підставою для її підтвердження, уточнення або перебудови.

В інтегративно-діяльнісному вимірі загальний рекурсивний контур процесуального становлення конкретизується через співвіднесення внутрішньої позиції з реальною діяльністю та її наслідками: *внутрішня позиція → вибір → діяльність → наслідки → досвід → рефлексія → підтвердження, уточнення або зміна внутрішньої позиції → новий вибір і дія.*

Ця послідовність не є окремою стадійною моделлю становлення. Вона відображає один із функціональних способів розгортання загального процесуального контуру, у якому внутрішньо прийняті смисли й цінності перевіряються реальною діяльністю, а досвід цієї діяльності повертається до людини як підстава для подальшого осмислення, вибору та зміни способів участі у світі.

У цьому полягає інтегративно-діяльнісна функція самотворення. Інтегративність тут не означає, що самотворення є «вищою» стадією, яка поглинає всі попередні процеси. Вона означає, що саме у реальній діяльності різні функціональні виміри суб'єктної спроможності вступають у безпосередню взаємодію. Людина одночасно здійснює вибір, організовує діяльність, регулює її, спирається на певні внутрішні орієнтири, переживає наслідки власних дій і переосмислює отриманий досвід. Тому діяльність виступає не лише зовнішнім виявом попередньо сформованої позиції, а простором її практичного випробування, підтвердження або перебудови.

Самотворення має принципово відкритий характер. Жодне практичне втілення цінностей або життєвих орієнтирів не є остаточним. Новий досвід, зміна професійної чи соціальної

ролі, нові відносини, моральний конфлікт, життєва криза або зміна зовнішніх умов можуть поставити перед людиною необхідність переглянути способи діяльності й попередні уявлення про себе. Тому самотворення не завершує становлення, а повертає людину до нових циклів осмислення, вибору, діяльності, відповідальності та переосмислення власної позиції.

Саме ця відкритість дозволяє відрізнити самотворення від поняття самореалізації, якщо остання трактується як досягнення певної завершеної форми або розкриття наперед наявного потенціалу. У педагогіці становлення людини немає наперед відомого остаточного образу, який людина повинна реалізувати. Самотворення означає свідому суб'єктну участь у власних змінах, у процесі якої доступні можливості розпізнаються, освоюються, перевіряються діяльністю й можуть набувати нового значення через осмислення та інтеграцію досвіду.

Водночас самотворення не має індивідуалістичного характеру. Людина здійснює власне становлення у взаємодії з іншими людьми, культурою, професійними та соціальними спільнотами, а її рішення і спосіб життя мають наслідки, що виходять за межі її особистого досвіду. Тому самотворення передбачає не лише співвіднесення діяльності з власними смислами, а й урахування суб'єктності інших, соціальних і культурних норм, моральної відповідальності та наслідків власної участі у спільному житті.

Це положення особливо важливе для педагогічної інтерпретації самотворення. Педагогіка не може визначати за людину зміст її життєвого проєкту або оцінювати становлення виключно за ступенем відповідності певному універсальному образу. Водночас вона не є байдужою до характеру діяльності людини, оскільки освіта має культурний, моральний і соціальний виміри. Тому педагогічне завдання полягає у створенні умов, у яких людина може співвідносити власні переконання з реальною діяльністю, аналізувати наслідки рішень, виявляти суперечності між декларованими цінностями та способом дії, осмислювати вплив власних учинків на інших і відповідально перебудовувати спосіб власної участі у світі.

У педагогічному вимірі самотворення потребує не просто активності, а становлювально продуктивної діяльності. У межах авторської концепції становлювально продуктивною є діяльність, у якій людина здійснює змістовний вибір, бере

відповідальність за власні дії, осмислює їх наслідки та суб'єктно інтегрує набутий досвід як ресурс наступних циклів цілепокладання, вибору, діяльності, саморегуляції та взаємодії.

Якщо освітня активність зводиться лише до відтворення знань або виконання завдань, зміст, спосіб і критерії яких повністю визначені зовні, простір для діяльнісної перевірки власної позиції істотно звужується. Натомість проєктна, професійно орієнтована, дослідницька, соціальна, творча та інші види діяльності можуть створювати педагогічно значущі умови для самотворення, якщо відкривають людині реальний простір вибору, прийняття рішень, відповідальності за їх наслідки та рефлексивного осмислення набутого досвіду.

Особливого педагогічного значення набувають ситуації, у яких діяльність не завершується зовнішнім оцінюванням результату, а повертається до людини як предмет осмислення. Питання «що я зробив?» доповнюється питаннями: «чому я вчинив саме так?», «як моя дія співвідноситься з тим, що я визнаю значущим?», «які наслідки вона мала для мене й інших?», «що цей досвід змінює у моєму подальшому виборі та способі дії?». Саме через таке співвіднесення діяльність може набувати становлювального, а не лише результативного значення.

У педагогіці становлення людини самотворення визначається як інтегративно-діяльнісний вимір суб'єктної спроможності, що характеризує свідому участь людини у власних змінах через практичне втілення, перевірку й переосмислення внутрішньо прийнятих смислів, цінностей і життєвих орієнтирів [54; 129; 130; 131; 149]. Авторське переосмислення полягає в розумінні самотворення не як завершеної самореалізації або універсального вищого рівня розвитку, а як відкритого процесу, у якому діяльність, взаємодія та осмислення їх наслідків стають підставами подальших суб'єктних змін.

У структурно-процесуальній логіці концепції самотворення поєднує внутрішню позицію, вибір, діяльність, її наслідки, досвід, його рефлексивне осмислення та подальшу перебудову способів дії. Саме у реальній практиці перевіряється дієвість ціннісних орієнтирів, автономного вибору, організаційних і саморегулятивних стратегій, а також здатність людини брати відповідальність за наслідки власної участі. Тому інтегративність самотворення має не ієрархічний, а функціональний характер.

На відміну від самоавторства, яке зосереджується на осмисленні внутрішніх підстав вибору, самотворення розкриває їх діяльнісне втілення та перевірку реальним досвідом. У цьому взаємозв'язку внутрішня позиція спрямовує діяльність, а осмислення її наслідків може ставати підставою для підтвердження, уточнення або перегляду самої позиції.

У педагогічному вимірі предметом професійної дії є не безпосереднє формування самотворення, а створення й адаптивне опосередкування умов становлювально продуктивної діяльності, у яких людина може співвідносити внутрішню позицію з реальним вибором, дією, відповідальністю та наслідками, осмислювати набутий досвід і суб'єктно включати його у власне подальше становлення.

Самотворення не завершує процесуального становлення. Навпаки, практичне втілення власної позиції включає людину у ширший світ наслідків, взаємозалежностей і майбутніх можливостей. Кожне значуще рішення не лише змінює актуальну ситуацію, а й створює нові передумови, обмеження й можливості для подальших дій самої людини та може впливати на інших. Саме ця обставина актуалізує наступний функціональний вимір суб'єктної спроможності – відповідальне ставлення до майбутнього, пов'язане зі здатністю людини співвідносити актуальний вибір із можливими віддаленими наслідками, відкритими альтернативами та перспективою подальшого становлення.

4.2.6. Відповідальне проєктування майбутнього як перспективно-цивілізаційний вимір процесуального становлення людини

Процесуальне становлення людини розгортається не лише у взаємодії з актуальним досвідом, а й у постійному співвіднесенні теперішньої діяльності з можливостями та наслідками майбутнього. Будь-який вибір, рішення і спосіб життя не вичерпуються безпосередньою ситуацією, а можуть впливати на подальшу життєву траєкторію людини, інших людей, професійні й соціальні спільноти, культурне та технологічне середовище. Тому процесуальне становлення закономірно набуває перспективного виміру – здатності людини співвідносити актуальні дії з можливими майбутніми наслідками, працювати з альтернативами й невизначеністю та відпові-

дально визначати власну участь у формуванні того, що ще не стало реальністю.

У педагогіці становлення людини відповідальне проєктування майбутнього не ототожнюється з прогнозуванням майбутнього як наперед визначеного стану і не передбачає здатності людини повністю контролювати його перебіг. Майбутнє залишається принципово відкритим: воно формується внаслідок взаємодії множини природних, соціальних, економічних, культурних, технологічних та особистісних чинників. Тому йдеться не про «конструювання» майбутнього у сильному детерміністичному значенні, а про відповідальну участь людини у створенні тих передумов, рішень і форм діяльності, які можуть впливати на конфігурацію подальших можливостей.

Теоретичні передумови такого розуміння містяться в сучасних міжнародних концепціях освіти, агентності та дослідженнях майбутнього. В OECD Learning Compass 2030 значна увага приділяється агентності, співдії (co-agency), відповідальності та здатності людини брати участь у формуванні майбутнього [7; 59]. У доповіді UNESCO Reimagining Our Futures Together та концепції Futures Literacy майбутнє розглядається не як готовий сценарій, до якого необхідно пристосувати людину, а як простір альтернатив, невизначеності, колективного осмислення й відповідальної участі [2; 6]. Ці підходи доповнюються сучасними дослідженнями професійних і технологічних трансформацій, що актуалізують здатність людини діяти в умовах змін і невизначеності [3].

Для педагогіки значення цих підходів полягає не в перенесенні футурологічного прогнозування в освітній процес, а у виявленні педагогічно доступних умов, за яких людина може набувати досвіду роботи з альтернативами, невизначеністю, ризиками й можливими наслідками власних рішень. Тому перспективний вимір у педагогіці становлення людини має не прогностичний у вузькому сенсі, а проєктивно-відповідальний характер: він пов'язаний зі здатністю осмислювати можливі сценарії, співвідносити їх із цінностями, інтересами інших людей та відповідальністю і діяти за відсутності повної визначеності.

Для авторської концепції принципове значення має те, що майбутнє не є зовнішньою кінцевою точкою становлення. Воно постійно присутнє в актуальній діяльності як горизонт можливостей і наслідків. Людина, здійснюючи вибір у тепе-

рішньому, водночас відкриває одні можливості й обмежує інші; формує професійні, соціальні та життєві траєкторії; створює наслідки для себе й інших. Саме тому здатність осмислювати перспективні наслідки власної діяльності має становлювальне значення.

У цьому контексті відповідальне проєктування майбутнього доцільно визначити як перспективно-цивілізаційний вимір суб'єктної спроможності, що характеризує здатність людини співвідносити актуальні цілі, рішення й способи діяльності з можливими віддаленими наслідками, розглядати альтернативні варіанти подальшого руху, діяти в умовах невизначеності та відповідально обирати власну форму участі у формуванні майбутніх можливостей.

Таке розуміння дозволяє відрізнити проєктування майбутнього від звичайного планування. Планування передбачає визначення цілей, ресурсів і способів діяльності з урахуванням наявних умов та очікуваних результатів. Відповідальне проєктування майбутнього має ширший характер: воно передбачає роботу з невизначеністю, альтернативами й можливими наслідками, здатність допускати перегляд початкових цілей, оцінювати коротко- й довготривалі ефекти, враховувати інтереси інших людей і бути готовим перебудовувати власну діяльність відповідно до нової інформації та змінених обставин.

Тому відповідальне проєктування майбутнього не може бути зведене до індивідуальної кар'єрної стратегії або особистого життєвого плану. У міру включення людини у професійні, громадянські, соціальні та технологічні практики її рішення набувають ширшого значення. Навіть якщо масштаб безпосереднього впливу окремої людини є обмеженим, вона бере участь у спільних процесах через професійні рішення, громадянську поведінку, способи використання технологій, взаємодію з іншими людьми, споживчі практики, культурну участь і передавання досвіду наступним поколінням.

Саме тому перспективний вимір становлення невіддільний від відповідальності. Відповідальність у цьому випадку полягає не у здатності передбачити всі наслідки власних дій, а в готовності враховувати їх можливий вплив, визнавати межі власного знання, співвідносити особисті цілі з правами та інтересами інших людей, оцінювати ризики й переглядати власні рішення відповідно до нових даних і фактичних наслідків.

У межах авторської концепції цей аспект доцільно позначити поняттям перспективної відповідальності. Воно не є окремим функціональним виміром поряд із відповідальним проєктуванням майбутнього, а характеризує його відповідальнісне ядро. Перспективна відповідальність виявляється у здатності людини не обмежувати оцінювання рішення лише його безпосередньою ефективністю, а ставити питання про те, які можливості, залежності, ризики та наслідки воно може створити в подальшому.

Така відповідальність особливо актуалізується в умовах технологічної взаємозалежності, екологічних викликів, глобальних соціальних процесів і розвитку штучного інтелекту, де локальне рішення може мати віддалені, непрямі або важко передбачувані наслідки. Водночас перспективна відповідальність не означає, що людина повинна постійно оцінювати власні дії в глобальному або цивілізаційному масштабі. Це було б нормативно завищеним очікуванням.

Тому цивілізаційний вимір у педагогіці становлення людини означає не масштаб особистої влади або обов'язок «творити майбутнє людства», а усвідомлення включеності індивідуальної діяльності у ширші системи соціальної, культурної, технологічної та міжпоколінної взаємозалежності. Людина не зобов'язана здійснювати масштабні суспільні трансформації, але може усвідомлювати, що її професійні, громадянські, технологічні та життєві рішення є частиною ширших процесів і можуть мати наслідки, які виходять за межі безпосередньої ситуації.

Це принципово відрізняє відповідальне проєктування майбутнього від нормативного образу «людини-творця цивілізації». Педагогіка становлення людини не висуває вимоги, щоб кожна людина досягнула однакового рівня суспільного впливу або брала участь у масштабних трансформаціях. Йдеться про здатність у межах власної реальної життєвої й професійної ситуації співвідносити сьогоднішню дію з її можливим подальшим значенням.

Відповідальне проєктування майбутнього рекурсивно взаємопов'язане з усіма раніше розглянутими вимірами суб'єктної спроможності. Суб'єктність забезпечує авторство дії; автономія – внутрішнє прийняття підстав вибору; самоспрямованість – організацію діяльності; саморегуляція – її оцінювання й перебудову; самоавторство – осмислення внутрішніх крите-

ріїв вибору; самотворення – діяльнісне втілення й перевірку власної позиції. Відповідальне проєктування майбутнього розширює часовий горизонт усіх цих процесів, вводячи в них питання про ще не реалізовані можливості, ризики й віддалені наслідки.

У перспективно-цивілізаційному вимірі загальний рекурсивний контур процесуального становлення конкретизується через співвіднесення актуальної дії з альтернативами та можливими майбутніми наслідками: *актуальна ситуація → осмислення можливих альтернатив і наслідків → відповідальний вибір → дія → наслідки → новий досвід → переоцінювання ризиків і майбутніх можливостей → перебудова подальшого вибору та дії.*

Ця послідовність не є окремою стадійною моделлю. Вона відображає функціональну конкретизацію загальної процесуальної логіки, у якій майбутнє не є кінцевим пунктом, а постійно входить у теперішнє у вигляді очікувань, сценаріїв, ризиків, цілей і можливостей, що впливають на актуальну діяльність. Водночас результати цієї діяльності змінюють саму конфігурацію подальших можливостей.

Для педагогічної теорії принциповим є не лише опис перспективної орієнтації людини, а визначення педагогічно доступних умов, у яких вона може набувати досвіду відповідальної дії в ситуаціях невизначеності. Педагогічно значущими стають не готові прогнози майбутнього, а такі форми діяльності, у яких людина аналізує альтернативи, співвідносить коротко- й довготривалі наслідки, аргументує вибір, враховує позиції інших, працює з ризиком і неповнотою інформації та має можливість переглядати власні рішення у світлі нового досвіду.

Відповідно, педагогічне опосередкування цього виміру має поєднувати роботу з альтернативними сценаріями, оцінювання можливих наслідків і ризиків із реальним досвідом прийняття та перегляду рішень. Його метою є не засвоєння наперед визначеного образу майбутнього, а набуття людиною досвіду відповідальної дії за умов невизначеності [7; 59; 2; 6].

Особливого педагогічного значення набувають умови, у яких людина набуває досвіду відповідальної дії за неповної інформації. Відповідальність не означає очікування повної визначеності перед прийняттям рішення. У багатьох життєвих і професійних ситуаціях вона виявляється саме у здатності

визнати межі власного знання, оцінити доступні альтернативи й ризики, прийняти аргументоване рішення та залишатися готовою коригувати його відповідно до нових даних і фактичних наслідків.

У цьому контексті педагогічно значущими можуть бути сценарний аналіз, проблемно-проєктні завдання, робота з відкритими кейсами, моделювання альтернативних рішень, обговорення етичних дилем, аналіз можливих соціальних і технологічних наслідків, а також рефлексивне повернення до прийнятого рішення після отримання нової інформації. Їх становлювальна цінність визначається не самим методом, а тим, наскільки вони відкривають людині реальний простір аргументованого вибору, роботи з невизначеністю, відповідальності та перегляду власної позиції.

Педагогічна підтримка в цьому вимірі також має чіткі межі. Педагог не визначає для людини «правильне майбутнє», не конструює її життєву траєкторію і не може гарантувати правильність усіх її прогнозів. Його професійна роль полягає у створенні й адаптивному опосередкуванні умов, що відкривають перспективи, роблять видимими альтернативи, підтримують сценарне, прогностичне й критичне мислення, діалог, рефлексію та співвіднесення рішення з можливими наслідками. Вибір, прийняття відповідальності та суб'єктне включення отриманого досвіду у власне становлення залишаються сферою діяльності самої людини.

Ця межа дозволяє уникнути двох протилежних педагогічних крайнощів. Перша полягає у нормативному програмуванні майбутнього людини – визначенні за неї «правильного» професійного, життєвого або ціннісного маршруту. Друга – у відмові педагогіки від роботи з майбутнім як нібито суто приватною сферою. Педагогіка становлення людини займає іншу позицію: вона не визначає майбутнє замість людини, але створює педагогічно доступні умови для розвитку її здатності відповідально мислити й діяти щодо відкритого майбутнього.

У педагогіці становлення людини відповідальне проєктування майбутнього розглядається як перспективно–цивілізаційний вимір суб'єктної спроможності, теоретичними передумовами осмислення якого виступають сучасні концепції агентності й співдії, освіти для майбутнього, Futures Literacy та відповідальної участі людини в суспільних трансформаціях [7; 59; 2; 3; 6].

Авторське переосмислення полягає в тому, що майбутнє розглядається не як кінцевий пункт процесуального становлення і не як завершальний щабель розвитку, а як відкритий горизонт можливостей, ризиків і наслідків, який постійно взаємодіє з актуальною діяльністю людини. Проєктування в цьому розумінні означає не контроль над майбутнім, а відповідальну участь у формуванні тих передумов, рішень і форм діяльності, від яких залежить конфігурація подальших можливостей.

Перспективна відповідальність становить внутрішнє ядро цього виміру, поєднуючи усвідомлення меж передбачення, врахування можливих наслідків і ризиків, повагу до інтересів інших людей та готовність переглядати рішення відповідно до змінених обставин. Якщо самоавторство актуалізує питання: *«На яких внутрішніх смислових і ціннісних підставах я здійснюю вибір?»*, самотворення – *«Як моя внутрішня позиція втілюється, перевіряється й переосмислюється у діяльності?»*, то відповідальне проєктування майбутнього ставить питання: *«Які можливості, ризики й майбутні наслідки може створювати моя сьогоднішня дія і яку відповідальність я беру за власну участь у їх формуванні?»*

У педагогічному вимірі предметом професійної дії є не конструювання майбутнього людини, а створення й адаптивне опосередкування умов, у яких вона може набувати, осмислювати й інтегрувати досвід роботи з альтернативами, невизначеністю, ризиками, віддаленими наслідками та відповідальністю за власний вибір. Саме так концепції майбутнього й відповідальної участі включаються у власне педагогічну конструкцію, не перетворюючи педагогіку на футурологію чи нормативне програмування життєвих траєкторій.

4.3. Інтегральна структурно-процесуальна модель становлення людини

Авторський концептуальний синтез

Проведений теоретико-методологічний аналіз сучасних концепцій агентності й автономії [107; 122; 7; 59; 21; 123], самоспрямованого навчання [124; 145; 125; 126], саморегульованого навчання [41; 146; 147; 148], самоавторства [127; 128], трансформативного, експерієнціального та цілісного навчання,

навчання впродовж життя й людського процвітання [54; 129; 130; 131; 149], а також концепцій агентності щодо майбутнього, співдії (co-agency), Futures Literacy і відповідальної участі людини у формуванні майбутнього [7; 59; 2; 3; 6] створює теоретичні передумови для побудови інтегральної структурно-процесуальної моделі становлення людини.

Її призначення полягає не у конструюванні універсального нормативного образу особистості й не у встановленні обов'язкової послідовності етапів її розвитку, а в педагогічному поясненні структурної організації та процесуальної логіки взаємодії людини з умовами, можливостями, діяльністю, досвідом, іншими людьми, середовищами й майбутнім, через яку може змінюватися її здатність суб'єктно брати участь у власному становленні. Отже, модель має не лише антропологічний, а передусім педагогічний статус: вона визначає, що саме в процесуальному становленні людини може бути предметом педагогічного пізнання, професійного проєктування умов, підтримки та педагогічного супроводу.

Вихідним положенням моделі є розуміння становлення як відкритого, безперервного, нелінійного, рекурсивного й принципово незавершеного процесу. Людина протягом життя входить у нові освітні, професійні, соціальні й особистісні ситуації, розпізнає різні можливості, здійснює вибір, діє, стикається з наслідками власних рішень, набуває досвіду, осмислює та інтегрує його й відповідно перебудовує способи подальшої діяльності. Рекурсивність становлення виявляється в тому, що результати попередньої суб'єктної дії та осмислений досвід включаються в актуальну суб'єктну спроможність людини й змінюють характер її наступної взаємодії з новими умовами та можливостями.

У цьому значенні процесуальне становлення має циклічно-спіральний характер. Людина може повертатися до попереднього досвіду, способів дії, ціннісних орієнтирів і життєвих рішень, однак уже в іншій ситуації, на нових підставах і з іншою конфігурацією суб'єктної спроможності. Тому становлення не може бути адекватно представлене як односпрямований рух від «нижчого» стану до «вищого» або як послідовне проходження наперед установлених ступенів розвитку. Його внутрішня логіка полягає у постійній взаємодії попереднього досвіду, актуальної суб'єктної спроможності, нових умов, можливостей, діяльності, взаємодій і перспектив майбутнього.

Для педагогіки принципове значення має те, що така процесуальність змінює сам спосіб постановки педагогічної мети. Якщо становлення є відкритим і рекурсивним, педагогічна діяльність не може бути концептуалізована як технологія безпосереднього виробництва завершеного особистісного результату. Її професійна сфера полягає у науковому обґрунтуванні, створенні й адаптивному опосередкуванні педагогічно доступних умов, у яких людина може розпізнавати можливості, здійснювати суб'єктну дію, набувати й осмислювати досвід та використовувати його для подальшої діяльності й становлення.

Центральним елементом інтегральної моделі є *людина–у–становленні* – не як об'єкт педагогічного формування, а як відкритий, незавершений і соціокультурно включений суб'єкт життєвого становлення. Людина не є завершеним результатом освітніх впливів і водночас не може бути повністю пояснена сукупністю вже сформованих якостей, компетентностей або досягнутих освітніх результатів. У кожний момент життя вона перебуває в певній конфігурації досвіду, умов, доступних можливостей, цінностей, способів діяльності, взаємодій і суб'єктної спроможності.

Системоутворювальною категорією структурно-функціонального рівня моделі виступає суб'єктна спроможність людини. Вона характеризує динамічну й контекстуально зумовлену міру здатності людини брати участь у власній діяльності та становленні: розпізнавати й освоювати можливості, здійснювати вибір і дію, визначати або приймати цілі, організовувати та регулювати власну діяльність, осмислювати й інтегрувати досвід, співвідносити власні дії з цінностями, іншими людьми та майбутнім і брати відповідальність за власну участь у подальшому становленні.

У педагогічному вимірі суб'єктна спроможність важлива не як характеристика, яку педагог має безпосередньо «сформувати», а як динамічна характеристика суб'єктної участі людини, з якою мають співвідноситися зміст, міра, форма й характер педагогічної підтримки. Педагогічна діяльність може створювати умови для її виявлення, актуалізації й можливого розширення, однак не може замінити власної суб'єктної активності людини, через яку можливості освоюються, перетворюються на досвід та інтегруються в подальшу діяльність.

У структурі суб'єктної спроможності аналітично виокремлюються шість взаємопов'язаних функціональних вимірів: *суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього.* Їх виокремлення має функціонально-аналітичний, а не нормативно-ієрархічний характер. Кожний вимір характеризує певний спосіб суб'єктної участі людини у власній діяльності й становленні, тоді як у реальному життєвому процесі вони взаємодіють, взаємно змінюються, виявляються нерівномірно та набувають різного значення залежно від конкретної ситуації.

Суб'єктність є функціонально вихідним виміром суб'єктної спроможності й характеризує здатність людини бути усвідомленим і відповідальним джерелом власної дії, здійснювати вибір на внутрішньо прийнятих підставах і співвідносити власну участь із її наслідками. Її теоретичними передумовами виступають концепції агентності й автономії [107; 122; 7; 59; 21; 123]. У педагогічному вимірі суб'єктність актуалізує необхідність створення реального простору вибору, суб'єктної дії, аргументації та відповідальності, у якому людина може набувати досвіду власної участі у визначенні й здійсненні діяльності.

Самоспрямованість є організаційно-діяльнісним виміром суб'єктної спроможності. Вона характеризує здатність людини визначати або співвизначати цілі, планувати, добирати ресурси й способи дії, організовувати власну діяльність та перебудовувати її відповідно до набутого досвіду. Теоретичним підґрунтям цього виміру виступають концепції self-directed learning [124; 145; 125; 126], педагогічно переосмислені як джерело розуміння ширшого організаційного авторства людини щодо діяльності. Самоспрямованість забезпечує зв'язок між розпізнаною можливістю, наміром і практично організованою дією.

Саморегуляція є регулятивно-рефлексивним виміром суб'єктної спроможності. Вона забезпечує здатність людини підтримувати, відстежувати, оцінювати й перебудовувати власну діяльність відповідно до цілей, критеріїв, фактичних результатів, набутого досвіду та змін ситуації. Теоретичним підґрунтям цього виміру виступають концепції self-regulated learning [41; 146; 147; 148], теоретичний потенціал яких у запропоно-

ваній моделі використовується для пояснення регуляції тих видів діяльності, через які людина освоює можливості становлення. Педагогічно цей вимір актуалізує умови для моніторингу, самооцінювання, рефлексії, роботи з помилкою, зворотного зв'язку та повторної дії.

Самоавторство є смислово-ціннісним виміром суб'єктної спроможності. Воно характеризує здатність людини виробляти, усвідомлювати, аргументувати, перевіряти й переглядати внутрішні смислові та ціннісні підстави власних суджень, вибору й життєвої позиції. Теоретичним підґрунтям виступають концепції self-authorship [127; 128]. У педагогічному вимірі самоавторство актуалізує необхідність створення простору діалогу, аргументації, зіставлення позицій, критичної рефлексії й відповідального ціннісного вибору без педагогічного привласнення авторства над внутрішньою позицією людини.

Самотворення є інтегративно-діяльнісним виміром суб'єктної спроможності. Воно характеризує здатність людини свідомо співвідносити внутрішньо прийняту позицію з реальною практикою життя, втілювати, перевіряти та перебудовувати її через вибір, діяльність, взаємодію, переживання наслідків і осмислення набутого досвіду. Теоретичними передумовами його осмислення виступають концепції трансформативного, експерієнціального й цілісного навчання, навчання впродовж життя та людського процвітання [54; 129; 130; 131; 149]. Інтегративність цього виміру має не ієрархічний, а функціональний характер: саме у діяльності суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція й самоавторство вступають у реальну взаємодію та перевіряються досвідом.

Відповідальне проєктування майбутнього є перспективно-цивілізаційним виміром суб'єктної спроможності. Воно характеризує здатність людини співвідносити актуальні цілі, рішення й способи діяльності з можливими віддаленими наслідками, працювати з альтернативами, ризиками й невизначеністю та відповідально визначати власну участь у формуванні подальших можливостей [7; 59; 2; 3; 6]. Майбутнє при цьому не є завершальною точкою становлення, а виступає відкритим горизонтом можливостей і наслідків, який впливає на актуальний вибір і водночас змінюється під впливом людської діяльності.

Принципово важливо, що зазначені функціональні виміри не утворюють універсальної драбини особистісного роз-

витку. Їх взаємозв'язок має мережевий і рекурсивний характер. Розвиток або перебудова саморегуляції може змінювати характер самоспрямованості; новий життєвий досвід – трансформувати внутрішні критерії й смисли; переосмислення цінностей – змінювати цілі та способи діяльності; наслідки діяльності – актуалізувати нове самовизначення; бачення можливого майбутнього – перебудовувати актуальні рішення. Зміна одного виміру може впливати на всю актуальну конфігурацію суб'єктної спроможності, не встановлюючи при цьому універсального напряму або однакової швидкості таких змін.

Це положення має безпосередній педагогічний наслідок: педагогічний супровід не може будуватися як послідовне «формування» шести вимірів за єдиною програмою. Предметом педагогічного аналізу й професійного рішення стає актуальна конфігурація суб'єктної спроможності конкретної людини в конкретній діяльності та ситуації, а педагогічна підтримка має адаптивно співвідноситися з тими функціональними проявами й умовами, які в цій ситуації є педагогічно значущими.

Другою системоутворювальною характеристикою моделі є рекурсивність процесуального становлення. Людина не просто переходить від одного стану до іншого: у процесі подальшої діяльності вона може повертатися до попереднього досвіду, переосмислювати й інтегрувати його, зберігати або перебудовувати способи дії та вступати у взаємодію з новими умовами й можливостями.

Загальну процесуальну логіку становлення можна представити у вигляді відкритого рекурсивного контуру: *умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → досвід → осмислення → інтеграція досвіду → зміна суб'єктної спроможності → розпізнавання й освоєння нових можливостей становлення.*

Цей контур не є стадіальною моделлю. Він відображає функціональну логіку, за якої певна конфігурація внутрішніх і зовнішніх умов може відкрити для конкретної людини певну можливість; у процесі її суб'єктного освоєння через діяльність людина може набувати досвіду; досвід може бути осмислений та інтегрований; інтеграція може бути пов'язана з динамікою та можливою реконфігурацією актуальної суб'єктної спроможності; така динаміка, своєю чергою, може впливати на спосіб розпізнавання й освоєння наступних можливостей.

Саме цей контур має особливе значення для педагогічної концепції, оскільки дозволяє визначити місце педагогічної дії, не ототожнюючи її із самим становленням. Педагогіка може професійно працювати з педагогічно доступною частиною умов: організацією діяльності й взаємодії, доступністю знань, ресурсів і середовищ, реальністю вибору, характером завдань, безпечністю, зворотним зв'язком та умовами рефлексії. Однак перетворення педагогічно створеної умови на індивідуально значущу можливість, суб'єктне освоєння досвіду й його інтеграція у власне життя здійснюються за участю самої людини й не можуть бути безпосередньо сконструйовані педагогом.

Тому принципово важливо розмежовувати умову, можливість і внутрішню суб'єктну зміну. Педагогічно створена умова не тотожна можливості становлення, а наявність такої можливості ще не засвідчує становлювального ефекту – зафіксованої зміни профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності. Певна ситуація, завдання, взаємодія або ресурс можуть створювати потенціал для становлення, але конкретна можливість виникає лише у співвіднесенні цих умов із попереднім досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю, потребами, цінностями й життєвою ситуацією людини.

Це положення дозволяє поєднати рівність людської гідності та права на педагогічно доступні можливості становлення з визнанням неоднаковості способів, темпів і результатів їх суб'єктного освоєння. Люди мають рівне право на повагу, освіту, підтримку та доступ до педагогічно значущих можливостей, однак не зобов'язані однаково ними скористатися, досягти однакових результатів або пройти однакову траєкторію. Відмінність індивідуальних траєкторій не є педагогічним відхиленням від універсальної норми, а закономірним виявом процесуального характеру становлення.

Можливість набуває становлювального значення тоді, коли входить у сферу суб'єктної дії людини. Саме у виборі, рішенні, діяльності, взаємодії або усвідомленій відмові від певної дії можливість переходить у площину реального досвіду. Результат такої дії не обов'язково має бути успішним у традиційному розумінні. Помилка, невдача, конфлікт, невиправдане очікування або необхідність переглянути попереднє рішення також можуть набувати становлювального значення.

Це змінює і педагогічне ставлення до помилки. У логіці процесуального становлення вона не повинна розглядатися

виключно як відхилення від нормативно правильного результату. За умови безпечного середовища, педагогічно адекватного зворотного зв'язку та рефлексивного опрацювання помилка може ставати ресурсом суб'єктного перетворення досвіду, оскільки робить видимими межі попереднього способу дії, критеріїв або стратегії та відкриває можливість їх перегляду.

Проте досвід сам по собі ще не гарантує становлення. Визначального значення набувають його осмислення та суб'єктна інтеграція. Людина співвідносить пережите з власними цілями, цінностями, попереднім досвідом, очікуваннями та наслідками діяльності. Через таке осмислення досвід може бути включений у подальші способи дії, критерії вибору, систему смислів і бачення можливого майбутнього.

Звідси випливає особливе місце рефлексивного педагогічного опосередкування. Педагог не може осмислити або інтегрувати досвід замість людини, однак може створювати ситуації рефлексії, ставити питання, забезпечувати зворотний зв'язок, допомагати зіставляти позиції, робити видимими причинно-наслідкові зв'язки та створювати умови, за яких пережите може стати предметом осмислення.

Унаслідок суб'єктної інтеграції досвіду може змінюватися актуальна суб'єктна спроможність людини. Проте цю зміну не слід ототожнювати з безперервним позитивним нарощуванням усіх її вимірів. Життєві кризи, соціальні потрясіння, професійні невдачі, травматичні події або різка зміна обставин можуть тимчасово послаблювати окремі функціональні прояви, змінювати їх конфігурацію, актуалізувати потребу у зовнішній підтримці або вимагати перебудови способів діяльності. Тому модель описує не нормативно висхідну траєкторію, а відкриту динаміку перебудови способів суб'єктної участі людини у власному становленні.

Змінена конфігурація суб'єктної спроможності, своєю чергою, впливає на спосіб бачення людиною наступних можливостей. Те, що раніше залишалося непоміченим, недоступним або незначущим, може набувати нового значення; водночас попередньо привабливі можливості можуть втрачати актуальність унаслідок зміни досвіду, цінностей, життєвих пріоритетів або ситуації. У такий спосіб рекурсивний цикл не повертає людину до вихідної точки, а формує нову конфігурацію її взаємодії зі світом.

Процесуальне становлення розгортається не у вакуумі, а в системі взаємопов'язаних середовищ і контекстів. Освітнє середовище відкриває можливості для пізнання, діяльності, випробування способів дії та набуття досвіду; соціальне – для взаємодії, співпраці, конфлікту, визнання й співдії; цифрове – для доступу до інформації, комунікації, інструментів пізнання й систем штучного інтелекту; культурне – вводить людину у простір значень, норм, символів і способів інтерпретації світу; професійне – включає її у специфічні види діяльності, ролі й системи відповідальності; особистісно-життєвий контекст охоплює попередній досвід, мотивацію, внутрішні ресурси, життєву ситуацію та систему значущих взаємин [2; 132; 17; 18; 133; 11; 23].

Жодне із цих середовищ саме по собі не визначає результат становлення. Середовища створюють умови, ресурси, обмеження, стимули й виклики, які набувають різного значення залежно від актуальної суб'єктної спроможності, попереднього досвіду та характеру суб'єктної участі людини. Саме у взаємозв'язку умов і середовищ – розпізнаної можливості – суб'єктної дії – досвіду – його осмислення та інтеграції формується конкретна динаміка процесуального становлення.

Для педагогіки середовище тому виступає не нейтральним фоном, а однією зі сфер професійного педагогічного проєктування й опосередкування. Педагог може змінювати доступність ресурсів, характер взаємодії, ступінь відкритості вибору, способи організації діяльності, умови безпеки та рефлексії, але не може наперед визначити, яким саме чином конкретна людина суб'єктно освоїть ці умови та інтегрує набутий досвід у власну траєкторію.

У цьому контексті особливого значення набуває категорія індивідуальної траєкторії становлення. Вона характеризує не наперед спроєктований педагогом маршрут і не індивідуалізований варіант проходження універсальної програми особистісного розвитку, а реальну, динамічну й неповторну конфігурацію процесуального становлення конкретної людини, що виникає у взаємодії її суб'єктної спроможності, життєвого досвіду, середовищ, доступних можливостей, здійснених виборів, взаємодій, майбутніх орієнтацій і непередбачуваних обставин.

Тому дві людини, перебуваючи у подібних освітніх умовах, можуть формувати різні траєкторії становлення. Водночас одна й та сама людина в різні періоди життя або в різних

сферах діяльності може виявляти неоднакову конфігурацію суб'єктної спроможності: високу професійну саморегуляцію й значну потребу в підтримці в новій життєвій ситуації; виражене самоавторство у світоглядній сфері й недостатній досвід самоспрямованої діяльності в новому професійному контексті. Така асиметрія не заперечує цілісності людини, а відображає реальну нелінійність і контекстуальність її становлення.

Саме тут визначається місце педагогічного супроводу в інтегральній моделі. Педагогіка не створює людину й не володіє повним контролем над її становленням. Вона також не може гарантувати, що педагогічно створена умова буде розпізнана конкретною людиною як можливість або спричинить наперед визначену внутрішню зміну.

Сфера професійної педагогічної відповідальності охоплює якість педагогічно створюваних умов; доступність знань, ресурсів, середовищ і способів діяльності; змістову значущість завдань; характер взаємодії; реальність вибору; безпечність середовища; якість зворотного зв'язку; підтримку рефлексії та адаптивність педагогічного супроводу.

Педагогічний супровід у запропонованій моделі розглядається як динамічна й адаптивна система професійного створення, трансформації та опосередкування педагогічно доступних умов процесуального становлення відповідно до актуальної суб'єктної спроможності, досвіду, характеру діяльності й конкретної ситуації людини. Його інтенсивність, зміст і форми не можуть бути однаковими для всіх і незмінними протягом життя. В одних ситуаціях людині потрібне більш виражене структурування діяльності, пояснення, спільне визначення цілей або підтримка вибору; в інших – наставництво, партнерство, фасилітація, консультування чи лише доступ до необхідних ресурсів [40; 21; 124; 126; 134; 136].

Звідси випливає принципове для педагогіки становлення людини положення: характер педагогічної підтримки має динамічно й адаптивно співвідноситися з актуальною суб'єктною спроможністю людини, складністю діяльності, доступними ресурсами та конкретною ситуацією становлення. Її педагогічна доцільність визначається не максимальним впливом і не мінімізацією педагогічної присутності, а тим, наскільки обрана форма участі створює можливості для суб'єктної дії, не підміняючи її.

Саме тут проходить принципова межа між підтримкою суб'єктної участі та підміною становлення педагогічною дією.

Це дозволяє точніше розмежувати педагогічно доступну сферу професійної участі та сферу, що перебуває поза безпосереднім педагогічним контролем. До першої належать проєктування й трансформація педагогічно доступних умов і середовищ, організація діяльності та взаємодії, відкриття доступу до знань і ресурсів, створення ситуацій вибору й відповідальності, забезпечення зворотного зв'язку, підтримка рефлексії та адаптивна зміна педагогічної підтримки.

Поза безпосереднім педагогічним контролем залишаються спосіб суб'єктного освоєння досвіду, його остаточна інтеграція у внутрішню систему людини, смислове самовизначення, життєвий вибір, характер внутрішнього прийняття цінностей та конкретна конфігурація індивідуальної траєкторії. Саме таке розмежування визначає межу педагогічної відповідальності, не звужуючи педагогіку, а точніше окреслюючи сферу її професійної компетенції.

Обмеженість педагогічного контролю в такому розумінні не знижує статусу педагогіки. Її професійна сила полягає не у здатності «сформувати потрібну людину», а у здатності науково обґрунтовувати, проєктувати й адаптивно змінювати педагогічно доступні умови; відкривати й структурувати простір можливостей; підтримувати суб'єктну дію; створювати становлювально продуктивний досвід; сприяти його осмисленню та своєчасно змінювати характер педагогічної присутності.

Важливою властивістю структурно-процесуальної моделі є її відкритість майбутньому. Майбутнє не розташовується наприкінці траєкторії як завершальна стадія розвитку. Воно постійно присутнє в процесі становлення у формі очікувань, альтернатив, можливостей, цілей, ризиків і прогнозованих наслідків. Уявлення людини про можливе майбутнє впливає на її сьогоднішній вибір, а результати сьогоднішньої діяльності змінюють поле майбутніх можливостей.

Тому відповідальне проєктування майбутнього не завершує інтегральну модель, а розмикає її часовий горизонт. Людина діє в теперішньому, спираючись на попередній досвід, актуальну суб'єктну спроможність і певне бачення можливого майбутнього; результати дії створюють новий досвід; його осмислення та інтеграція можуть змінювати суб'єктну спроможність; змінена суб'єктна спроможність впливає на нове бачення доступних можливостей і майбутнього. Саме взаємодія попереднього досвіду, актуальної дії та відкритого майбутнього надає становленню рекурсивно-процесуального характеру.

Таким чином, інтегральна структурно–процесуальна модель поєднує п'ять взаємозалежних компонентів:

- людину-у-становленні як смисловий центр системи;
- суб'єктну спроможність і шість її взаємопов'язаних функціональних вимірів;
- відкритий рекурсивний механізм суб'єктного освоєння можливостей, набуття, осмислення й інтеграції досвіду;
- середовища та педагогічно доступні умови становлення;
- динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений педагогічний супровід.

Їх взаємодія не виробляє наперед задану траєкторію, а створює простір, у якому формується індивідуальна траєкторія процесуального становлення, відкрита новому досвіду, зміні умов і майбутнім можливостям.

Рис. 4.1. Інтегральна структурно-процесуальна модель становлення людини

(авторська розробка)

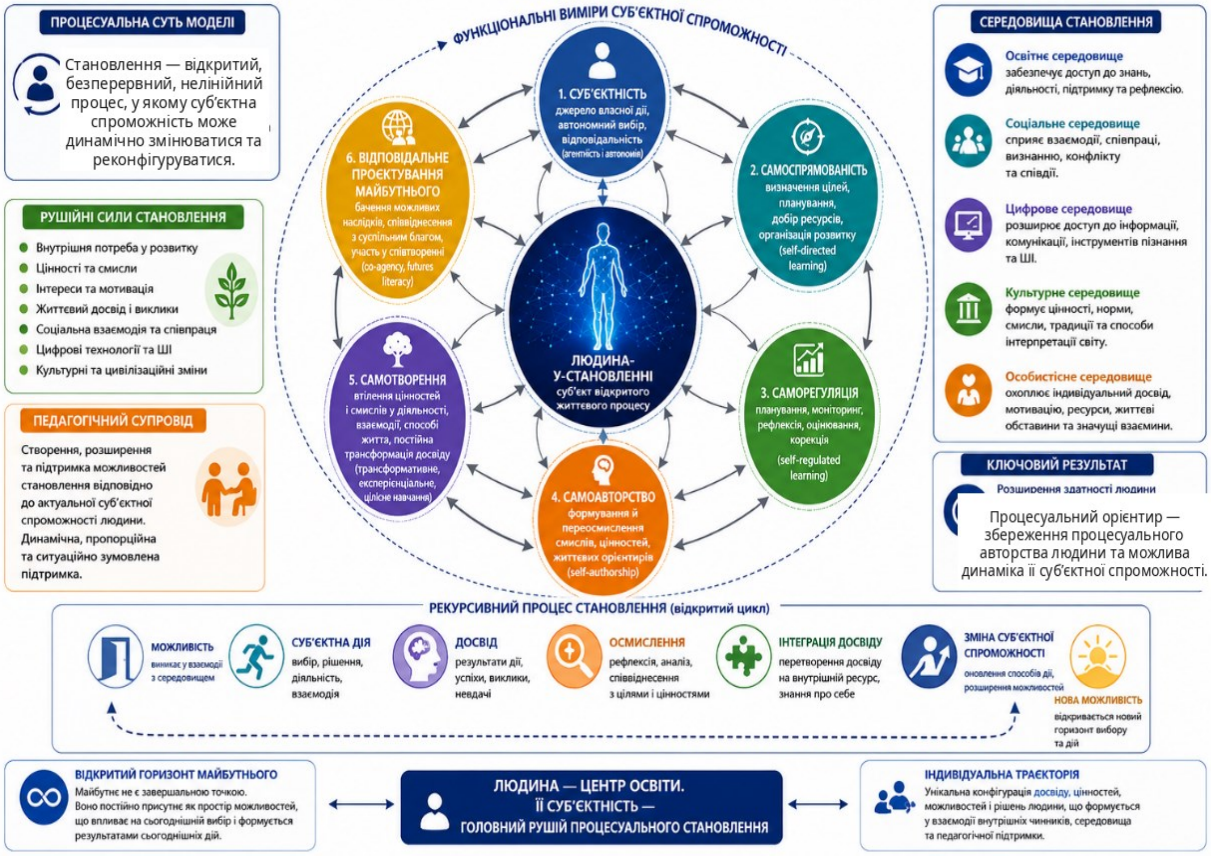


Рисунок 4.1. Інтегральна структурно–процесуальна модель становлення людини (авторська розробка)

Концептуальну архітектуру інтегральної структурно-процесуальної моделі становлення людини узагальнено на

рис. 4.1. Графічна репрезентація має відображати не послідовність стадій або рівнів розвитку, а взаємодію людини-у-становленні, функціональних вимірів суб'єктної спроможності, рекурсивного процесуального контуру, середовищ, педагогічно доступних умов, педагогічного супроводу, індивідуальної траєкторії та відкритого горизонту майбутнього.Представлена модель має центровано-мережеву будову. Її смисловим центром є людина-у-становленні, а функціональні виміри суб'єктної спроможності розташовуються навколо неї як взаємопов'язані способи суб'єктної участі у власній діяльності й становленні. Їх просторове розташування не встановлює ієрархії або обов'язкової послідовності: суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього можуть по-різному актуалізуватися, взаємно підсилюватися, перебудовуватися та набувати різної ваги в конкретній життєвій ситуації.

Процесуальний контур моделі відображає внутрішню функціональну логіку становлення: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Рекурсивність цього контуру відображає принципову незавершеність становлення: результати попереднього досвіду можуть ставати передумовами наступних циклів взаємодії людини зі світом, не визначаючи наперед їхнього змісту й результатів.

Зовнішні контури моделі відображають середовища, життєві обставини й педагогічно доступну сферу професійної участі. Вони можуть розширювати, звужувати або трансформувати поле умов і потенційних можливостей, але не визначають автоматично характер внутрішньої зміни людини. Педагогічна участь набуває становлювального значення тоді, коли професійно підтримує суб'єктну дію, набуття й осмислення досвіду та не привласнює авторство його внутрішньої інтеграції.

Модель виконує описову, пояснювальну, інтегративну, прогностичну, проєктувальну та методологічну функції. Описова функція полягає у визначенні основних компонентів процесуального становлення; пояснювальна – у розкритті функціональної взаємодії суб'єктної спроможності, умов, можливостей, діяльності, досвіду та середовищ; інтегративна – у методологічному поєднанні сучасних концепцій розвитку людини

в єдиній педагогічній конструкції; прогностична – у можливості аналізувати потенційні напрями зміни індивідуальної траєкторії без претензії на їх детерміноване передбачення; проєктувальна – у визначенні педагогічно доступних умов, середовищ і способів підтримки, адекватних актуальній ситуації; методологічна – у створенні теоретичної основи для визначення закономірностей, принципів, умов, механізмів і форм педагогічного супроводу.

У межах моделі необхідно розмежовувати професійний результат педагогічної діяльності та становлювально значущий результат суб'єктної участі людини. Перший полягає у професійній якості створених умов, організації діяльності, взаємодії, доступності ресурсів, характері зворотного зв'язку, рефлексивної підтримки та адаптивності педагогічного супроводу. Саме за цю частину педагогіка несе безпосередню професійну відповідальність.

Становлювально значущим результатом може бути зміна актуальної конфігурації суб'єктної спроможності людини, зокрема її розширення, перебудова або зміна співвідношення окремих функціональних вимірів. Такі зміни можуть виявлятися у здатності людини розпізнавати й суб'єктно освоювати можливості, здійснювати відповідальний вибір, організовувати й регулювати діяльність, осмислювати та інтегрувати досвід, критично працювати з внутрішніми підставами власної позиції, співвідносити її з реальною діяльністю та відповідально діяти щодо відкритого майбутнього. Такий результат не виробляється педагогічною дією безпосередньо, а виникає через взаємодію педагогічно доступних умов і суб'єктної участі самої людини.

Інтегральна структурно-процесуальна модель становлення людини становить методологічне ядро авторської концепції педагогіки становлення людини. *Її системоутворювальним по-ложенням є рекурсивний взаємозв'язок умов – розпізнаної можливості – суб'єктної дії – досвіду – осмислення та суб'єктної інтеграції досвіду – можливої зміни та реконфігурації суб'єктної спроможності – нової конфігурації розпізнавання й освоєння можливостей.*

Саме ця логіка пояснює безперервність і водночас індивідуальність становлення. Педагогіка створює, трансформує й опосередковує педагогічно доступну частину умов його розгортання, підтримує суб'єктну дію й осмислення досвіду, але не підміняє собою людину як суб'єкта власного становлення.

Завдання педагогіки за такого підходу полягає не в тому, щоб визначити, ким людина повинна стати, а в тому, щоб досліджувати закономірності її процесуального становлення та науково обґрунтовувати, створювати й адаптивно трансформувати педагогічно доступні умови, за яких розширюється простір її суб'єктної участі у власній діяльності й становленні.

4.4. Педагогічний супровід процесуального становлення людини

4.4.1. Від педагогічного впливу до педагогічного супроводу

Побудова інтегральної структурно-процесуальної моделі становлення людини закономірно актуалізує питання про характер професійної педагогічної участі в цьому процесі. Якщо процесуальне становлення визначається центральним предметом педагогіки становлення людини, а сама людина розглядається як суб'єкт власного становлення, відповідно змінюється й логіка педагогічної діяльності. Її призначення полягає не в безпосередньому формуванні особистості відповідно до наперед визначеного зразка, а у науково обґрунтованому створенні, підтримці й адаптивній трансформації педагогічно доступних умов, забезпеченні доступу до ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності та підтримці суб'єктної участі людини у власному становленні через вибір, діяльність, взаємодію, набуття й осмислення досвіду [40; 108; 107; 21; 124; 126].

Таке переосмислення спирається на гуманістичну й людиноцентричну педагогіку, концепції агентності, автономії та самоспрямованого навчання, у межах яких дедалі більшого значення набувають внутрішня активність людини, відповідальний вибір, самовизначення та участь в організації власної діяльності [40; 108; 107; 21; 124; 126]. Водночас у сучасній педагогічній практиці сформувався широкий спектр підтримувальних форм взаємодії – наставництво, фасилітація, тьюторство, консультування та педагогічне партнерство [134; 135; 136; 132]. Кожна з них має власні функції й сферу застосування, однак усі вони відображають загальну тенденцію переосмислення педагогічної взаємодії в напрямі підтримки суб'єктної участі людини.

У межах авторської концепції педагогічний супровід розглядається не як окрема технологія, метод або форма педагогічної діяльності, а як наскрізний системоутворювальний механізм професійної педагогічної участі у процесуальному становленні людини. Він інтегрує можливості навчання, виховання, оцінювання, наставництва, фасилітації, тьюторства, консультування й педагогічного партнерства, не нівелюючи специфіки кожного з цих видів діяльності, а включаючи їх у ширшу логіку створення умов для суб'єктної участі людини у власному становленні [40; 108; 134; 135; 136].

Концептуальна відмінність такого підходу полягає не лише в інтеграції різних форм педагогічної взаємодії, а насамперед у переосмисленні співвідношення педагогічної дії та суб'єктної дії самої людини. Педагог не є зовнішнім конструктором її життєвої чи освітньої траєкторії і не може безпосередньо спричинити наперед визначену внутрішню зміну. Він може створювати й трансформувати педагогічно доступні умови, організовувати діяльність і взаємодію, відкривати доступ до культурних, соціальних, професійних та інтелектуальних ресурсів, забезпечувати зворотний зв'язок, підтримувати рефлексію та сприяти співвіднесенню різних видів досвіду. Становлювального значення ці умови набувають через їх співвіднесення з конкретною людиною, її суб'єктну дію, набуття, осмислення та можливу інтеграцію досвіду.

Саме тут проходить принципова межа між логікою педагогічного впливу та логікою педагогічного супроводу. Логіка педагогічного впливу акцентує цілеспрямовану професійну дію, зорієнтовану на досягнення визначених змін у знаннях, способах діяльності, поведінці або конкретних освітніх результатах. Така дія зберігає педагогічну доцільність у багатьох ситуаціях і не заперечується педагогікою становлення людини.

Концептуальна зміна полягає в іншому: педагогічний вплив перестає бути універсальною моделлю педагогічної взаємодії. Він включається у ширшу логіку супроводу, у межах якої його доцільність, форма, інтенсивність і тривалість визначаються не лише запланованим результатом, а й актуальною суб'єктною спроможністю людини, попереднім досвідом, характером діяльності, складністю ситуації, доступними ресурсами та способом суб'єктного освоєння педагогічно створених умов.

Тому педагогічне питання зміщується від постановки: *«Який вплив необхідно здійснити, щоб отримати задану*

зміну?» – до принципово іншої: *«Які педагогічно доступні умови, форми взаємодії, види діяльності та міра підтримки є доцільними в конкретній ситуації, щоб людина могла суб'єктно діяти, набувати й осмислювати досвід та продовжувати власне становлення?»*

Таке зміщення не означає відмови від педагогічного керівництва, пояснення, зовнішнього структурування, вимог, контролю або оцінювання. У певних ситуаціях вони залишаються необхідними й професійно виправданими. Змінюється їх методологічний статус: вони розглядаються не як самоцінні засоби керування людиною, а як ситуативно доцільні способи педагогічного опосередкування, характер і міра яких мають відповідати конкретній діяльності, ситуації та актуальній суб'єктній спроможності людини.

У зв'язку з цим педагогічний супровід має динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений характер. Його зміст, форми та інтенсивність не можуть визначатися лише віком, етапом освіти або формальним статусом здобувача. Вони мають співвідноситися з характером діяльності, складністю ситуації, попереднім досвідом, доступними ресурсами та актуальною конфігурацією суб'єктної спроможності конкретної людини.

В одних випадках професійно необхідними можуть бути пояснення, чітке структурування діяльності, безпосередня допомога, встановлення меж, частий зворотний зв'язок або зовнішній контроль; в інших – наставництво, фасилітація, партнерство, консультування, рефлексивна підтримка або розширення простору самостійної дії [21; 124; 126; 41; 147; 134; 136]. Така варіативність не є ознакою відсутності педагогічної логіки, а, навпаки, відображає її відповідність процесуальній і контекстуальній природі становлення людини.

Зміна характеру педагогічної підтримки тому не відбувається за універсальною формулою поступового зменшення педагогічної присутності. Розширення суб'єктної спроможності у конкретній сфері справді може збільшувати простір самостійної діяльності людини, однак нова професійна ситуація, життєва криза, зміна соціального середовища, складне освітнє завдання або незнайомий технологічний контекст можуть знову актуалізувати потребу в інтенсивнішому структуруванні чи іншій формі підтримки.

Педагогічна участь має бути достатньою для підтримки реального простору суб'єктної дії, але не набувати такого ха-

рактеру, за якого вона підмінює вибір, дію, осмислення й відповідальність самої людини.

Таке розуміння дозволяє точніше визначити межі педагогічної відповідальності. Педагог відповідає за професійну якість створених умов, доступність ресурсів і середовищ, зміст і характер організованої діяльності, безпечність освітнього середовища, якість взаємодії, адекватність зворотного зв'язку, наявність реального простору для вибору й рефлексії та відповідність підтримки конкретній ситуації.

У структурно-процесуальній моделі тому принципово важливо розмежувати контур процесуального становлення людини та контур професійної педагогічної участі.

Внутрішню процесуальну логіку становлення відображає рекурсивний контур: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Цей контур описує функціональну логіку взаємодії людини з умовами, розпізнаними можливостями, діяльністю та досвідом, у межах якої суб'єктна інтеграція набутого досвіду залишається сферою діяльності самої людини. Вона не є гарантованим наслідком кожної педагогічно організованої ситуації, а можлива лише через власну активність людини.

Професійній педагогічній участі відповідає інший контур: *проєктування й трансформація педагогічно доступних умов → забезпечення доступу до знань, ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності → організація діяльності та взаємодії → підтримка суб'єктної дії → створення ситуацій набуття досвіду → зворотний зв'язок і підтримка його осмислення → адаптивна зміна педагогічної підтримки й умов.*

Перший контур відображає суб'єктну процесуальну логіку становлення людини, другий – логіку професійної педагогічної участі в цьому процесі. Їх не можна ототожнювати. Педагогічний супровід може проєктувати й трансформувати умови, забезпечувати доступ до ресурсів і середовищ, організовувати діяльність і взаємодію, підтримувати суб'єктну дію, забезпечувати зворотний зв'язок та створювати умови для рефлексивного опрацювання пережитого. Проте він не може здійснити суб'єктну інтеграцію досвіду, смислове самовизна-

чення або внутрішню становлювальну зміну замість самої людини.

Таке двоконтурне розмежування має принципове методологічне значення. Воно дозволяє уникнути, з одного боку, педагогічного детермінізму, за якого внутрішня зміна людини розглядається як прямий і гарантований результат зовнішнього впливу, а з іншого – протилежного редукціонізму, за якого педагогічна діяльність нібито втрачає значення через визнання суб'єктності самої людини. Педагогіка зберігає власну професійну сферу – педагогічно доступні умови, середовища, доступ до ресурсів, організацію діяльності та взаємодії, зворотний зв'язок, рефлексивну підтримку й адаптивний супровід. Людина зберігає авторство власної дії, суб'єктного освоєння та можливої інтеграції досвіду.

У цьому контексті доцільно виокремити взаємопов'язані функції педагогічного супроводу.

- *Середовищно-умовна функція* полягає у проєктуванні, створенні й трансформації педагогічно значущих умов, а також у забезпеченні доступу до необхідних ресурсів, зв'язків і середовищ.
- *Діяльнісно-досвідна функція* пов'язана з організацією таких видів діяльності й взаємодії, у яких людина може здійснювати змістовний вибір, приймати рішення, діяти, отримувати реальні результати й стикатися з наслідками власної участі.
- *Суб'єктно-підтримувальна функція* полягає у забезпеченні такого характеру педагогічної участі, який підтримує простір суб'єктної дії та створює умови для його можливого розширення, але не підмінює її.
- *Рефлексивно-трансферна функція* полягає у створенні умов для осмислення, критичного співвіднесення й переоцінювання набутого досвіду, а також у педагогічній підтримці встановлення зв'язків між різними видами досвіду та його можливого перенесення в нові ситуації діяльності.
- *Координаційна функція* забезпечує пов'язування різних середовищ, ресурсів, людей, видів діяльності та форм підтримки у педагогічно доцільну конфігурацію.
- *Адаптивна функція* полягає у зміні змісту, форми, інтенсивності та способу педагогічної присутності відповідно до актуальної суб'єктної спроможності людини, характеру діяльності й конкретної ситуації становлення.

Ці функції не існують ізольовано і не реалізуються за єдиною послідовністю. У конкретній педагогічній ситуації вони утворюють змінну функціональну конфігурацію. Наприклад, входження людини в нове професійне середовище може одночасно потребувати забезпечення доступу до ресурсів, структурування початкової діяльності, наставницької підтримки, зворотного зв'язку, рефлексії та подальшого розширення простору самостійної дії.

Результативність педагогічного супроводу не може оцінюватися лише за ступенем відповідності людини зовнішньо заданому зразку. Водночас методологічно важливо розмежовувати безпосередній професійний результат педагогічної діяльності та становлювально значущий результат суб'єктної участі людини.

Безпосереднім професійним результатом педагогічного супроводу є якість створених і трансформованих умов, доступність ресурсів і середовищ, реальність простору вибору й діяльності, якість педагогічної взаємодії та зворотного зв'язку, наявність умов для рефлексії й адекватність педагогічної підтримки конкретній ситуації.

Становлювально значущим результатом взаємодії педагогічно доступних умов із суб'єктною діяльністю людини може бути зміна актуальної конфігурації її суб'єктної спроможності, зокрема розширення, перебудова або зміна співвідношення окремих функціональних вимірів. Такі зміни можуть виявлятися у здатності людини розпізнавати й освоювати можливості, здійснювати усвідомлений і відповідальний вибір, організовувати та регулювати власну діяльність, осмислювати й інтегрувати досвід, виробляти й переглядати внутрішні підстави власної позиції, співвідносити її з реальною діяльністю та відповідально мислити й діяти щодо відкритого майбутнього.

Таке розуміння не означає відмови педагогіки від навчання, виховання, соціалізації, розвитку компетентностей або досягнення конкретних освітніх результатів. Вони зберігають власне значення, але включаються у ширший контекст процесуального становлення людини. Знання, уміння, компетентності, цінності й способи діяльності набувають додаткового становлювального значення тією мірою, якою входять у досвід людини, осмислюються, співвідносяться з іншими видами досвіду та можуть бути суб'єктно інтегровані у подальшу діяльність.

На цій основі педагогічний супровід процесуального становлення людини доцільно визначити як наскрізний системоутворювальний механізм професійної педагогічної участі, що охоплює створення, трансформацію й опосередкування педагогічно доступних умов, забезпечення доступу до ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності, організацію педагогічно значущої діяльності та взаємодії, підтримку суб'єктної дії й осмислення досвіду та адаптивну зміну характеру педагогічної присутності відповідно до актуальної суб'єктної спроможності, досвіду й конкретної ситуації людини.

Таке визначення принципово не включає до педагогічного супроводу безпосереднє «вироблення» внутрішньої зміни людини. Його професійна функція полягає у роботі з педагогічно доступною частиною умов становлення, організацією діяльності, взаємодією та підтримкою осмислення досвіду, тоді як суб'єктна інтеграція досвіду, внутрішня зміна суб'єктної спроможності, смислове самовизначення й конкретна конфігурація індивідуальної траєкторії залишаються сферою участі самої людини.

За такого підходу змінюється й професійна місія педагога. Він не обмежується роллю транслятора знань або організатора навчального процесу, а залежно від конкретної ситуації може виступати проєктувальником людиноцентричного освітнього середовища, організатором діяльності й взаємодії, наставником, партнером, фасилітатором, консультантом та організатором рефлексивного педагогічного простору [40; 115; 2; 134; 135; 136].

Конкретна конфігурація цих професійних функцій визначається не універсальною моделлю педагогічної ролі, а характером діяльності, актуальними умовами, потребами конкретної ситуації та суб'єктною спроможністю людини. Професійна майстерність педагога тому виявляється не лише у здатності активно діяти, пояснювати, організовувати чи структурувати, а й у здатності своєчасно змінювати характер власної присутності: посилювати структурування там, де воно необхідне; переходити до співорганізації, наставництва чи партнерства, коли це відповідає ситуації; залишати простір самостійної дії там, де надмірна допомога починає підміняти суб'єктну активність і відповідальність самої людини.

Отже, системоутворювальне значення педагогічного супроводу визначається його здатністю поєднувати професійно

організовану підтримку із збереженням суб'єктного авторства людини щодо освоєння та можливої інтеграції власного досвіду.

Саме в такому співвідношенні педагогічної та суб'єктної дії педагогічний супровід набуває статусу наскрізного системоутворювального механізму практичного функціонування педагогіки становлення людини. Його стратегічне призначення полягає не у програмуванні індивідуальної траєкторії й не у поступовому усуненні педагогічної підтримки, а у створенні й адаптивній трансформації педагогічно доступного простору умов, ресурсів, діяльності, взаємодії та підтримки, у межах якого людина може розпізнавати можливості, суб'єктно діяти, набувати й осмислювати досвід, відповідально здійснювати вибір, використовувати необхідну підтримку, можливо інтегрувати досвід у власну діяльність і відкривати нові можливості подальшого становлення.

4.4.2. Педагогічний супровід як механізм педагогічної підтримки процесуального становлення людини

Обґрунтування педагогічного супроводу як наскрізного системоутворювального механізму педагогіки становлення людини потребує конкретизації його функціонування в інтегральній структурно-процесуальній моделі. Якщо становлення розгортається у взаємодії суб'єктної спроможності людини, умов, розпізнаних можливостей, діяльності, досвіду, його осмислення та інтеграції, середовищ і майбутніх перспектив, то педагогічний супровід не може бути зовнішнім щодо цієї динаміки. Він включається в неї через створення й трансформацію педагогічно доступних умов, відкриття та розширення доступу до ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності, організацію діяльності та взаємодії, підтримку суб'єктної дії й створення умов для осмислення набутого досвіду.

За такого підходу механізм педагогічного супроводу не може бути представлений як система педагогічних впливів, що безпосередньо спричиняють визначені особистісні зміни. Між педагогічною дією та можливою зміною суб'єктної спроможності людини завжди існує простір її власної участі: педагогічно створена умова має бути співвіднесена з актуальною ситуацією людини, може бути розпізнана нею як можливість, освоєна в діяльності, перетворена на досвід, осмислена та суб'єктно інтегрована в подальші способи дії.

Саме тому педагогічний супровід функціонує не за детерміністичною схемою: *«педагогічний вплив → заданий результат», а через рекурсивну й опосередковану взаємодію педагогічної та суб'єктної дії.*

Це положення визначає принципову відмінність педагогічного супроводу як механізму процесуального становлення. Педагогічна дія не конструює внутрішню зміну людини безпосередньо, а створює й адаптивно трансформує педагогічно доступні умови, у взаємодії з якими людина може набувати, осмислювати та суб'єктно інтегрувати досвід як можливу підставу власного становлення. Відповідно, педагогічний супровід є не механізмом зовнішнього «переведення» людини з одного стану в інший, а механізмом професійного педагогічного опосередкування її взаємодії з умовами, розпізнаними можливостями, діяльністю, досвідом, середовищами та рефлексивною підтримкою.

У структурі цього механізму доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних функціональних ланок.

Першою є створення й трансформація педагогічно доступних умов та розширення доступу до ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності. Освітнє середовище може забезпечувати доступ до знань, способів діяльності, культурних смислів, соціальної взаємодії, професійних практик, цифрових ресурсів і різноманітних ситуацій діяльності [2; 132; 9; 1; 17; 23]. Проте формальна наявність ресурсів ще не робить їх реально доступними або педагогічно значущими для конкретної людини.

Тому завдання педагогічного супроводу полягає не лише у створенні ресурсного різноманіття, а й у забезпеченні умов, за яких ресурси, зв'язки, середовища й способи діяльності можуть стати видимими, зрозумілими, доступними й реально досяжними для конкретної людини.

У цьому сенсі педагогічний супровід виконує також функцію педагогічного розширення доступного простору становлення: сприяє подоланню бар'єрів, які можуть бути усунені або послаблені педагогічними засобами, відкривати доступ до нових середовищ і спільнот, робити ресурси зрозумілішими, підтримувати набуття необхідних компетентностей і створювати альтернативні маршрути участі. Водночас він не може компенсувати всю сукупність структурних соціальних, економічних, територіальних чи культурних нерівностей. Його

професійна сфера охоплює передусім педагогічно змінювану частину доступності умов, ресурсів, зв'язків і середовищ.

Другою функціональною ланкою є підтримка суб'єктної дії. Наявність педагогічно доступних умов і ресурсів сама по собі не породжує становлення: становлювального значення вони можуть набувати тоді, коли людина розпізнає в конкретній конфігурації умов певну можливість і вступає з нею у діяльнісну взаємодію.

Педагогічний супровід може підтримувати таку взаємодію через створення реального простору ініціативи й вибору, допомогу у визначенні або співвизначенні цілей, організацію діяльності, забезпечення необхідних ресурсів, наставництво, фасилітацію, консультування та партнерство [107; 7; 21; 124; 134; 136]. Принциповою умовою при цьому є збереження за людиною реального простору рішення, дії та відповідальності.

Підтримка суб'єктної дії не означає однакової міри свободи в усіх ситуаціях. Якщо людина не має достатнього досвіду, орієнтирів або ресурсів, педагогічно доцільними можуть бути більш виражене структурування, пояснення, моделювання способів дії або встановлення зовнішніх меж. Якщо ж актуальна суб'єктна спроможність дозволяє більш самостійно організовувати діяльність, надмірна регуляція може вже звужувати ініціативу й відповідальність. Тому підтримка суб'єктної дії має динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений характер.

Третьою функціональною ланкою є створення педагогічно значущих ситуацій набуття досвіду. У педагогіці становлення людини досвід має особливе значення, оскільки саме у реальній діяльності людина перевіряє власні можливості, способи дії, знання, ціннісні орієнтири, уявлення про себе та взаємодію зі світом. Педагогічно значущими можуть бути не лише ситуації успіху, а й помилки, труднощі, суперечності, невиправдані очікування та необхідність перегляду попередніх рішень [54; 129; 130; 131; 149].

Педагог не «організовує досвід» як внутрішній результат людини. Він організовує діяльність, взаємодію та педагогічні умови, у яких досвід може бути набутий. Тому завдання педагогічного супроводу полягає не в усуненні будь–якої невизначеності чи гарантуванні успішного результату, а у створенні безпечного, змістовно насиченого й педагогічно доцільного простору діяльності, у якому різні результати й наслідки можуть стати матеріалом для подальшого осмислення.

Саме це дозволяє розмежувати просто організовану активність і педагогічно значущу ситуацію набуття досвіду: остання передбачає реальну дію, наслідки, можливість рефлексії та перспективу перебудови подальших способів діяльності.

Четверта функціональна ланка пов'язана з підтримкою осмислення й рефлексії досвіду. Сам факт участі в діяльності ще не гарантує становлювального результату. Досвід набуває потенціалу подальшої зміни тоді, коли людина співвідносить його зі своїми цілями, попередніми уявленнями, цінностями, рішеннями, способами дії та отриманими наслідками.

Педагогічний супровід у цьому випадку створює умови для рефлексії, самооцінювання, діалогу, критичного осмислення та виявлення альтернативних способів інтерпретації досвіду [41; 147; 127; 54; 129; 136].

При цьому педагогічна підтримка рефлексії не означає нав'язування людині готового тлумачення пережитого. Педагог може ставити запитання, забезпечувати зворотний зв'язок, допомагати зіставляти позиції й контексти, робити видимими суперечності та наслідки, але смислове співвіднесення досвіду здійснює сама людина. Саме тут проходить одна з принципових меж педагогічної участі.

П'ятою функціональною ланкою є створення умов для суб'єктної інтеграції та перенесення досвіду в подальшу діяльність і нові контексти. Осмислений досвід може змінювати способи постановки цілей, прийняття рішень, саморегуляції, ціннісні орієнтири, уявлення про власні можливості та бачення майбутнього.

Проте інтеграція досвіду не може бути здійснена педагогом замість людини. Педагогічний супровід може підтримувати встановлення зв'язків між пережитим і подальшими рішеннями, створювати ситуації повторної дії, забезпечувати умови для перенесення досвіду в нові контексти та допомагати людині бачити альтернативні напрями подальшої діяльності.

Тому в канонічному розумінні педагогічний супровід не інтегрує досвід, а створює умови для його суб'єктної інтеграції та перенесення. Це розмежування має принципове значення, оскільки зберігає межу між професійною педагогічною дією та внутрішнім становлювальним процесом самої людини.

Шостою функціональною ланкою є адаптивна зміна педагогічної підтримки й трансформація педагогічно доступних умов. Набутий і осмислений досвід, зміна ситуації та можлива зміна актуальної суб'єктної спроможності можуть змінювати

потребу людини в зовнішній допомозі, характер необхідних ресурсів, рівень складності діяльності та доступність нових середовищ.

Тому педагогічний супровід не завершується після окремого освітнього результату, а рекурсивно перебудовується відповідно до нової ситуації становлення.

Отже, функціональну логіку педагогічного супроводу доцільно представити так: *створення й трансформація педагогічно доступних умов та розширення доступу до ресурсів, зв'язків і середовищ → підтримка суб'єктної дії → створення педагогічно значущих ситуацій набуття досвіду → підтримка його осмислення й рефлексії → створення умов для суб'єктної інтеграції та пе-ренесення досвіду → адаптивна зміна педагогічної підтримки й трансформація педагогічно доступних умов.*

Цей педагогічний контур співвідноситься з рекурсивним контуром процесуального становлення людини, але не ототожнюється з ним.

Процесуальний контур: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Описує функціональну логіку того, що відбувається у взаємодії людини з умовами, розпізнаними можливостями, діяльністю та досвідом.

Педагогічний контур описує те, яким чином професійна педагогічна дія може створювати, структурувати, трансформувати й підтримувати педагогічно доступні умови для такого процесу.

Саме розмежування двох контурів дає змогу уникнути методологічного ототожнення становлення людини з прямим результатом педагогічної діяльності. Педагогічна дія може створювати умови, робити доступними ресурси й середовища, підтримувати діяльність і взаємодію, створювати ситуації набуття досвіду та умови для його рефлексивного опрацювання, але суб'єктне перетворення та інтеграція досвіду, можлива зміна суб'єктної спроможності й конфігурація подальшої траєкторії залишаються сферою участі самої людини.

Підтримка суб'єктності передбачає створення реального простору ініціативи, вибору й відповідальності [107; 122; 7;

59; 21; 123]; самоспрямованості – створення умов для визначення цілей, пошуку ресурсів та організації власної діяльності [124; 145; 125; 126]; саморегуляції – умов для моніторингу, самооцінювання, рефлексії та корекції [41; 146; 147; 148]; самоавторства – простору критичного осмислення смислів, цінностей, переконань і аргументованого діалогу [127; 128]; самотворення – педагогічно значущих ситуацій діяльності, у яких внутрішньо прийнята позиція може бути втілена, перевірена й переосмислена через досвід [54; 129; 130; 131; 149]; відповідального проєктування майбутнього – роботи з альтернативами, невизначеністю, ризиками, співдією й можливими віддаленими наслідками рішень [7; 59; 2; 3; 6].

Тому педагогічний супровід не вибудовується за схемою: *«один функціональний вимір → один етап → одна педагогічна технологія»,* а конфігурується відповідно до актуальної суб'єктної спроможності, характеру діяльності, досвіду й середовища.

Звідси випливає адаптивність як одна з визначальних характеристик механізму педагогічного супроводу. Адаптивність означає не пристосування людини до заданої педагогічної системи, а здатність самої педагогічної підтримки змінювати свою конфігурацію відповідно до актуальної ситуації становлення.

Її зміст, форми та інтенсивність визначаються характером доступних умов і ресурсів, досвідом людини, її суб'єктною спроможністю в конкретній сфері, складністю діяльності та особливостями освітнього, професійного, соціального, культурного й цифрового контекстів.

Тому співвідношення зовнішньої підтримки й самостійної діяльності не є постійним. Висока суб'єктна спроможність в одній сфері не означає автоматичної автономності в усіх інших. Людина може самостійно організовувати професійну діяльність, але потребувати значної підтримки в новому цифровому середовищі; бути здатною до глибокої ціннісної рефлексії, але мати недостатній досвід для діяльності в незнайомій соціальній ситуації.

Відповідно, педагогічна підтримка може посилюватися, послаблюватися або змінювати форму не за універсальною віковою чи освітньою траєкторією, а відповідно до конкретної ситуації.

Одним із можливих становлювально значущих результатів педагогічного супроводу є суб'єктне освоєння людиною

функцій, які раніше в конкретній ситуації значною мірою забезпечувалися зовнішньою педагогічною підтримкою. Планування, постановка цілей, моніторинг, оцінювання, рефлексія, пошук ресурсів і організація діяльності можуть дедалі більшою мірою здійснюватися самою людиною [124; 125; 126; 41; 147].

У цьому контексті поняття інтеріоризації може використовуватися як пояснювальне, однак для авторської концепції точнішою є категорія суб'єктного освоєння педагогічно підтримуваних функцій, оскільки вона підкреслює не механічне перенесення зовнішніх способів дії «всередину», а їх активне осмислення, адаптацію й привласнення самою людиною.

Таке суб'єктне освоєння не означає остаточного звільнення від педагогічної чи соціальної підтримки. У новій ситуації людина може знову потребувати наставника, консультанта, експерта, партнера або спільноти, і така потреба не є свідченням регресу становлення. Навпаки, здатність розпізнати межі власної компетентності, звернутися до відповідної допомоги та суб'єктно використати її може бути проявом розвиненої суб'єктної спроможності.

Саме тут доцільно говорити про динамічну автономію як пояснювальну характеристику процесуальної участі людини. Вона означає не максимальну незалежність і не остаточний вихід із зовнішньої підтримки, а здатність контекстуально співвідносити самостійну дію, співдію та звернення по допомогу відповідно до конкретної ситуації.

За такого підходу одним з інтегральних критеріїв результативності педагогічного супроводу стає не мінімізація педагогічної присутності як така, а здатність людини дедалі більш суб'єктно взаємодіяти з умовами, розпізнаними можливостями, діяльністю, досвідом, середовищами та доступною підтримкою. Людина може дедалі краще визначати, коли здатна діяти самостійно, коли потребує співдії, а коли доцільно звернутися до наставництва, консультації або іншої форми професійної допомоги.

У запропонованій концепції педагогічний супровід виконує шість взаємопов'язаних функцій: *середовищно-умовну, суб'єктно-підтримувальну, діяльнісно-досвідну, рефлексивно-трансферну, координаційну та адаптивну.*

Середовищно-умовна функція полягає у створенні й трансформації педагогічно доступних умов, розширенні доступу до ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності та

формуванні такого педагогічно доступного простору, у співвіднесенні з яким конкретна людина може розпізнавати нові можливості становлення.

Суб'єктно-підтримувальна функція полягає у створенні реального простору ініціативи, вибору, дії та відповідальності без заміщення суб'єктної участі людини.

Діяльнісно-досвідна функція реалізується через організацію педагогічно значущої діяльності й взаємодії та створення ситуацій, у межах яких людина може набувати реального досвіду вибору, дії, наслідків, помилки, співдії та відповідальності.

Рефлексивно-трансферна функція полягає у створенні умов для осмислення, критичного співвіднесення й переоцінювання набутого досвіду, а також у педагогічній підтримці встановлення зв'язків між різними видами досвіду та його можливого перенесення в нові ситуації діяльності.

Координаційна функція полягає в узгодженні різних освітніх, соціальних, професійних і цифрових середовищ, ресурсів, учасників, видів діяльності та форм педагогічної підтримки в педагогічно доцільну конфігурацію, що забезпечує їхню взаємопов'язаність і доступність для конкретної людини.

Адаптивна функція полягає у динамічній зміні характеру, інтенсивності та форм педагогічної присутності відповідно до актуальної суб'єктної спроможності, досвіду, характеру діяльності й конкретної ситуації становлення.

Ці функції утворюють структурно-функціональну архітектуру педагогічного супроводу і показують, що він не є абстрактним закликом «підтримувати людину», а має конкретну професійну логіку роботи з умовами, доступністю ресурсів і середовищ, діяльністю, ситуаціями набуття досвіду, рефлексією, переходами між контекстами та адаптацією педагогічної присутності.

У такій взаємодії педагогічний супровід не конструює людину й не програмує її індивідуальну траєкторію. Він створює, структурує й адаптивно змінює педагогічно доступну частину простору становлення, тоді як людина розпізнає й суб'єктно освоює можливості, діє, набуває й осмислює досвід, може інтегрувати його у власну діяльність і через це може змінювати актуальну суб'єктну спроможність та відкривати нові цикли процесуального становлення.

Механізм педагогічного супроводу можна узагальнити через принципову формулу: педагогічне створення й трансформація доступних умов, ресурсів і середовищ → підтримка суб'єктної дії та набуття досвіду → педагогічне опосередкування його осмислення й можливого перенесення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду людиною → можлива зміна конфігурації її суб'єктної спроможності → адаптивна перебудова педагогічної підтримки відповідно до актуальної ситуації становлення.

Ця формула фіксує не лінійний причинний ланцюг, а рекурсивну взаємодію педагогічної та суб'єктної дії, у якій педагогічний супровід зберігає власну професійну дієвість, не привласнюючи авторства над внутрішньою зміною людини та її індивідуальною траєкторією.

Співвідношення контекстуально-динамічного супроводу із зоною найближчого розвитку та scaffolding розглянуто в підрозділі 7.3.

4.4.3. Педагогічні умови процесуального становлення людини

Обґрунтування педагогічного супроводу як наскрізного системоутворювального механізму педагогіки становлення людини закономірно актуалізує питання про педагогічні умови, через які цей супровід набуває конкретного структурно-функціонального вираження. Якщо становлення людини має власну суб'єктну логіку, педагогіка не може безпосередньо детермінувати його перебіг або гарантувати наперед визначений результат. Її професійна компетенція полягає у створенні, підтримці й адаптивній трансформації педагогічно доступної частини простору становлення, у якому людина може діяти, здійснювати вибір, взаємодіяти, набувати досвіду, осмислювати його та суб'єктно включати у власне подальше становлення [40; 108; 51; 52; 140; 107; 21].

У традиційних педагогічних підходах умови ефективності освітнього процесу часто пов'язуються з організаційними, методичними, кадровими, матеріально-технічними, інформаційними та іншими чинниками. У педагогіці становлення людини ці аспекти не заперечуються, однак їх педагогічне значення визначається не лише здатністю забезпечувати досягнення конкретних освітніх результатів. Визначальним стає те, який

реальний простір для суб'єктної дії, набуття досвіду, його осмислення, перенесення й подальшого становлення вони створюють для конкретної людини.

У межах авторської концепції педагогічні умови процесуального становлення людини доцільно визначити як педагогічно створювані або трансформовані характеристики взаємодії, діяльності та середовища, що формують, структурують і підтримують педагогічно доступний простір, у співвіднесенні з яким для конкретної людини можуть відкриватися можливості суб'єктної участі у власному становленні.

Таке визначення принципово відрізняє педагогічну умову від педагогічної причини. Умова не породжує внутрішню зміну автоматично й не визначає наперед результат становлення. Вона створює певну конфігурацію середовища, діяльності та взаємодії, яка у співвіднесенні з досвідом, потребами, цінностями й актуальною суб'єктною спроможністю людини може бути розпізнана нею як можливість становлення.

Ця позиція безпосередньо співвідноситься з рекурсивною логікою інтегральної структурно–процесуальної моделі: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Педагогічні умови функціонують передусім на боці створення й трансформації педагогічно доступної частини простору становлення, але їх значення не обмежується початковим етапом процесу. Вони можуть підтримувати суб'єктну дію, забезпечувати безпечний і змістовно насичений простір набуття досвіду, створювати умови для рефлексії, співвіднесення, повторної дії та перенесення досвіду, відкривати доступ до нових освітніх, соціальних, професійних і цифрових контекстів.

У запропонованій концепції система педагогічних умов має суб'єктно-процесуально-середовищну архітектуру й охоплює три взаємопов'язані групи: *суб'єктні, процесуальні та середовищні педагогічні умови*. Така диференціація має функціональний, а не ізольовано-класифікаційний характер.

Суб'єктні умови визначають характер участі людини у педагогічній взаємодії та реальність простору її вибору, дії й відповідальності.

Процесуальні умови визначають спосіб організації діяльності, набуття досвіду, його осмислення, повторної дії, перенесення й можливого суб'єктного використання в нових контекстах.

Середовищні умови визначають широту, різноманітність, доступність і взаємозв'язок просторів, ресурсів і контекстів, у яких становлення може розгортатися.

Суб'єктні педагогічні умови

Першу групу становлять суб'єктні педагогічні умови, що забезпечують визнання й підтримку людини як суб'єкта власної діяльності та становлення.

Провідною суб'єктною умовою є визнання суб'єктності людини у педагогічній взаємодії. Воно означає, що людина розглядається не лише як адресат педагогічних вимог, змісту й оцінювання, а як учасник, здатний осмислювати ситуацію, здійснювати вибір, висловлювати власну позицію, брати участь у визначенні цілей і відповідати за власні рішення [40; 107; 7; 21].

Таке визнання не означає усунення професійної асиметрії між педагогом і здобувачем освіти. Педагог зберігає професійне знання, відповідальність за безпеку, якість організації діяльності, зміст і педагогічну доцільність взаємодії. Змінюється інше: професійна компетентність педагога не повинна перетворюватися на привласнення авторства над внутрішнім способом освоєння досвіду, вибором і становленням іншої людини.

Другою суб'єктною умовою є створення реального простору вибору й відповідальності. Формальний вибір між наперед визначеними варіантами сам по собі не гарантує становлювального значення. Педагогічно значущими є ситуації, у яких людина може реально впливати на цілі, способи діяльності, добір ресурсів, послідовність дій або окремі критерії оцінювання, а зроблений вибір має наслідки, які можуть бути пережиті, проаналізовані й використані у подальшій діяльності [7; 21; 124; 126].

При цьому автономія не ототожнюється з необмеженою свободою. Простір вибору має співвідноситися з віком, попереднім досвідом, характером і складністю діяльності, безпекою, правами інших людей, наявними ресурсами та актуальною суб'єктною спроможністю людини. Саме поєднання реального вибору, меж і відповідальності відрізняє суб'єктно

орієнтовану педагогічну умову від простого послаблення вимог або зовнішньої регуляції.

Третьою суб'єктною умовою є динамічна й адаптивна відповідність педагогічної підтримки актуальній суб'єктній спроможності людини та конкретній ситуації. Надмірна допомога може звужувати простір самостійної дії, тоді як недостатня підтримка – робити потенційно значущі ресурси, діяльність або середовища фактично недоступними.

Тому педагогічне завдання полягає не в механічному зменшенні зовнішньої підтримки, а в її постійному співвідненні з конкретною ситуацією, складністю діяльності, попереднім досвідом, доступними ресурсами та здатністю людини суб'єктно діяти.

У цьому сенсі суб'єктні умови формують простір суб'єктної участі. Їх педагогічна якість визначається не кількістю формально наданої свободи, а тим, наскільки людина реально може ініціювати дію, приймати рішення, бачити й осмислювати їх наслідки, отримувати необхідну підтримку й брати відповідальність за власну участь.

Процесуальні педагогічні умови

Другу групу утворюють процесуальні педагогічні умови, які забезпечують можливість переходу від педагогічно організованої діяльності до набуття досвіду, його осмислення, повторної дії, перенесення та суб'єктного використання у подальшій діяльності й становленні.

Першою процесуальною умовою є діяльнісна насиченість педагогічного процесу. Становлення не може бути зведене лише до засвоєння готової інформації. Людині необхідний реальний досвід постановки питань, пошуку, вибору, застосування знань, прийняття рішень, взаємодії, помилки, корекції та відповідальності за результат. Саме у діяльності педагогічно створена умова може бути розпізнана як можливість і освоєна через суб'єктну дію, у процесі якої людина може набувати досвіду, здатного стати матеріалом подальшого осмислення. Тому діяльнісна насиченість не означає збільшення кількості активностей, а забезпечення їх становлювальної змістовності.

Другою процесуальною умовою є рефлексивність педагогічного процесу. Досвід набуває становлювального значення не автоматично. Необхідною є можливість співвіднести пережите з попереднім досвідом, цілями, очікуваннями, внутріш-

німи критеріями, власними рішеннями та отриманими наслідками [41; 147; 127; 54; 129; 131].

Тому рефлексія розглядається не як епізодичний методичний прийом, а як наскрізна характеристика процесуальної організації педагогічної діяльності.

Педагогічна підтримка рефлексії полягає у створенні умов для самооцінювання, діалогу, зіставлення позицій, виявлення суперечностей, причинно-наслідкових зв'язків і можливих альтернатив. При цьому педагог не задає наперед «правильне» тлумачення досвіду, а підтримує його осмислення, залишаючи смислове співвіднесення й суб'єктну інтеграцію за самою людиною.

Третьою процесуальною умовою є можливість співвіднесення, перенесення та суб'єктного використання досвіду. Освітній процес має створювати зв'язки між знанням, діяльністю, ціннісним осмисленням і новими способами дії. Фрагментарно засвоєні знання чи ізольований досвід мають обмежений становлювальний потенціал, якщо людина не може співвіднести їх із ширшим контекстом власної діяльності, попереднім досвідом і подальшими рішеннями.

Педагогіка може створювати міжпредметні, міжсередовищні й діяльнісні зв'язки, організовувати практику, проблемні ситуації, діалог і повторне застосування знань, але не може здійснити внутрішнє поєднання різних видів досвіду замість суб'єкта.

Четвертою процесуальною умовою є відкритість до повторної дії та корекції. Становлювальний потенціал досвіду істотно знижується, якщо людина отримує оцінку або зворотний зв'язок, але не має можливості змінити власну дію на основі отриманого досвіду. Тому педагогічний процес має передбачати можливість повернення до завдання, перегляду рішення, випробування іншої стратегії, уточнення критеріїв, повторного застосування знань і перенесення нового способу дії в іншу ситуацію.

Саме відкритість до повторної дії надає педагогічному процесу рекурсивного характеру. Помилка, невдача або недостатній результат у такій логіці не завершують педагогічну ситуацію, а можуть ставати початком нового циклу: аналізу, переосмислення, корекції та повторної дії. Це перетворює зворотний зв'язок із засобу зовнішнього контролю на ресурс саморегуляції, осмислення досвіду й подальшого становлення.

Середовищні педагогічні умови

Третю групу становлять середовищні педагогічні умови, що забезпечують відкритість становлення до різноманітних просторів діяльності, досвіду, взаємодії, ресурсів і соціокультурних контекстів.

Провідною середовищною умовою є взаємозв'язок різних середовищ становлення. Людина набуває досвіду не лише в межах формальної освіти. Професійна діяльність, сім'я, соціальні й громадянські практики, культура, неформальна й інформальна освіта, цифрові середовища та взаємодія із системами штучного інтелекту створюють різні умови, ресурси, обмеження й потенційні можливості становлення [2; 132; 9; 1; 15; 16; 17; 18; 133; 11; 23].

Педагогічне значення має не механічне збільшення кількості таких середовищ, а створення зв'язків і переходів, що дозволяють людині співвідносити досвід, набутий у різних контекстах. Тому середовищна логіка авторської концепції має інтегративно-екосистемний характер. Освітнє середовище має забезпечувати зв'язки й переходи між формальними та неформальними ситуаціями, створювати умови для перенесення знань і способів діяльності, співвіднесення професійного, соціального, культурного й цифрового досвіду, виявлення їх суперечностей і взаємодоповнюваності та суб'єктного використання результатів такого осмислення у подальшій діяльності.

Другою середовищною умовою є різноманітність і реальна доступність ресурсів, ролей, видів діяльності та способів участі. Якщо педагогічне середовище пропонує лише один спосіб діяльності, один тип завдання, один критерій успіху або одну допустиму траєкторію, простір суб'єктної участі істотно звужується.

Різноманітність змістів, ролей, способів діяльності, форм взаємодії та ресурсів створює потенційний простір для індивідуального вибору й різних способів участі.

Однак сама різноманітність ще не означає доступності. Формально наявний ресурс може залишатися недосяжним через недостатню поінформованість, відсутність необхідних компетентностей, мовні, цифрові, соціальні, часові або інші бар'єри. Тому педагогічно значущою є не лише кількість запропонованих ресурсів і варіантів, а те, наскільки вони стають видимими, зрозумілими й реально освоюваними конкретною людиною.

Третьою середовищною умовою є людиноцентричне використання цифрових технологій і систем штучного інтелекту. Їх педагогічна цінність визначається не рівнем технологічної насиченості середовища, а тим, які умови вони створюють для пізнання, діяльності, комунікації, рефлексії та суб'єктного вибору і наскільки зберігають авторство людини щодо цілей, смислів, оцінювання результатів і прийняття відповідальності [17; 18; 133; 11; 23].

Цифрові технології можуть розширювати доступ до інформації, моделей, симуляцій, професійних і міжнародних спільнот, інструментів аналізу й систем штучного інтелекту, але водночас можуть створювати ризики фрагментації уваги, алгоритмічної залежності, пасивного споживання готових рішень і делегування інтелектуальних операцій, необхідних для становлювально значущої діяльності.

Тому людиноцентричне цифрове середовище має оцінюватися не за кількістю технологічних інструментів, а за характером суб'єктної діяльності, яку воно підтримує, розширює або, навпаки, підміняє.

Суб'єктні, процесуальні й середовищні умови не функціонують ізольовано. Реальна педагогічна ситуація одночасно має суб'єктний, процесуальний і середовищний виміри. Наприклад, проєктна діяльність може створювати простір вибору й відповідальності, забезпечувати діяльнісний досвід і рефлексію, а також поєднувати формальне навчання з професійним, соціальним і цифровим середовищами.

Її становлювальний потенціал визначається не самою назвою методу, а конфігурацією педагогічних умов, яку вона реально створює.

Простір вибору без можливості осмислити його наслідки може залишатися формальним; рефлексія без реальної суб'єктної дії – перетворюватися на абстрактне обговорення; різноманітне середовище без зв'язків і переходів – породжувати фрагментарність; цифрова насиченість без збереження авторства людини – звужувати, а не розширювати простір суб'єктної участі.

У цьому полягає особливе місце педагогічних умов у загальній архітектурі авторської концепції. Педагогічний супровід визначає логіку професійної участі педагогіки у процесуальному становленні людини, а педагогічні умови – структурно-функціональну конфігурацію педагогічно доступного простору, через який ця участь реалізується.

Тому педагогічні умови не є автономним механізмом становлення. Вони становлять структурно-функціональну основу реалізації педагогічного супроводу. Саме це розмежування дозволяє зберегти внутрішню ієрархію авторської концепції: педагогічний супровід є механізмом професійної педагогічної участі; педагогічні умови – структурно-функціональною основою його реалізації; суб'єктна дія, осмислення й інтеграція досвіду – сферою участі самої людини.

Особливо важливо, що педагогічні умови не є універсально однаковими для всіх людей. Одна й та сама умова може бути педагогічно продуктивною для однієї людини й недостатньою, надмірною або навіть обмежувальною для іншої. Її педагогічна адекватність визначається співвідношенням з актуальною суб'єктною спроможністю, попереднім досвідом, потребами, доступними ресурсами, характером діяльності та конкретним контекстом.

Звідси випливає адаптивність системи педагогічних умов. Йдеться не про нескінченну індивідуалізацію всіх компонентів освіти, а про здатність педагогічної системи змінювати міру структурування, складність завдань, простір вибору, характер підтримки, доступні ресурси, способи взаємодії та форми рефлексії відповідно до актуальної ситуації становлення.

Адаптивність у цьому розумінні означає не пристосування людини до системи, а динамічну зміну самої педагогічної конфігурації відповідно до конкретної ситуації.

Суб'єктний вимір забезпечує реальний простір дії, вибору й відповідальності.

Процесуальний вимір забезпечує умови переходу від діяльності до досвіду, його осмислення, перенесення, повторної дії та можливого суб'єктного використання.

Середовищний вимір забезпечує відкритість до різних просторів, ресурсів, зв'язків і контекстів становлення.

Їх системна взаємодія формує педагогічно доступний простір, у якому певна педагогічно створена умова може бути розпізнана конкретною людиною як можливість; розпізнана можливість – освоєна через суб'єктну дію; у процесі дії людина може набувати досвіду; досвід – бути осмисленим і співвіднесеним із попереднім та перенесеним у нові контексти; а результати такого суб'єктного опрацювання можуть бути інтегровані самою людиною в подальшу діяльність і бути пов'язаними з можливою зміною актуальної конфігурації її суб'єктної спроможності.

Саме в цьому педагогічні умови безпосередньо співвідносяться з рекурсивним контуром структурно-процесуальної моделі, не підміняючи його внутрішньої суб'єктної логіки.

Їх призначення полягає не у програмуванні результату становлення, а у створенні й адаптивній трансформації такого педагогічно доступного простору, у якому людина може діяти, вибирати, взаємодіяти, помилятися, осмислювати наслідки, коригувати власні дії, переносити набутий досвід у нові контексти та розпізнавати нові можливості власного становлення.

У цьому значенні система педагогічних умов становить структурно-функціональну основу реалізації педагогічного супроводу, поєднує його механізм з інтегральною структурно–процесуальною моделлю та переводить загальну методологію педагогіки становлення людини у площину педагогічно організованої практики, не перетворюючи педагогічну дію на детермінанту внутрішнього становлення людини.

4.4.4. Авторський синтез: педагогічний супровід як системоутворювальний механізм процесуального становлення людини

Проведений теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що інтегральна структурно-процесуальна модель становлення людини сама по собі ще не розкриває способу професійної педагогічної участі в цьому процесі. Цілісна педагогічна концепція потребує не лише визначення предмета, закономірностей, принципів і процесуальної логіки становлення, а й обґрунтування механізму, через який педагогіка може створювати, структурувати, підтримувати й адаптивно трансформувати педагогічно доступну частину умов його розгортання. Таким механізмом у педагогіці становлення людини виступає педагогічний супровід.

У межах авторської концепції педагогічний супровід не розглядається як засіб безпосереднього управління внутрішнім становленням людини, її формування відповідно до наперед установленого зразка або гарантування визначеного особистісного результату. Його функція полягає у професійному педагогічному опосередкуванні взаємодії людини з педагогічно доступними умовами, діяльністю, досвідом, середовищами, ресурсами та відкритою перспективою майбутнього.

Педагогіка створює й трансформує умови, організовує діяльність і взаємодію, відкриває доступ до знань, ресурсів,

зв'язків і середовищ, забезпечує зворотний зв'язок, підтримує рефлексію та створює умови для співвіднесення й перенесення набутого досвіду. Проте перетворення педагогічно створеної умови на індивідуально значущу можливість, суб'єктне освоєння досвіду, його внутрішня інтеграція та можливе становлювальне перетворення здійснюються через участь самої людини.

Таке розуміння дає підстави визначити педагогічний супровід як наскрізний системоутворювальний механізм професійної педагогічної участі у процесуальному становленні людини, який інтегрує три взаємопов'язані компоненти:

- *суб'єктно-процесуально-середовищну систему педагогічних умов;*
- *форми педагогічної взаємодії;*
- *динамічну, адаптивну й контекстуально зумовлену зміну педагогічної підтримки відповідно до актуальної суб'єктної спроможності, досвіду, характеру діяльності та конкретної ситуації людини.*

Їх функціональна єдність переводить сукупність окремих педагогічних дій у цілісну логіку професійної участі у процесуальному становленні.

Система педагогічних умов утворює суб'єктно–процесуально-середовищну основу педагогічного супроводу. Суб'єктні умови забезпечують реальний простір ініціативи, вибору, відповідальності та суб'єктної дії; процесуальні – умови для діяльності, набуття досвіду, його осмислення, співвіднесення, перенесення, повторної дії й корекції; середовищні – відкритість становлення до різноманітних освітніх, професійних, соціальних, культурних і цифрових контекстів.

Їх системна взаємодія не формує готовий маршрут розвитку, а створює педагогічно організований простір умов і доступу, у співвіднесенні з яким конкретна людина може розпізнавати й суб'єктно освоювати можливості становлення.

Форми педагогічної взаємодії конкретизують способи професійної реалізації цього простору. Навчання, виховання, наставництво, партнерство, фасилітація, тьюторство, консультування, оцінювання та рефлексивна підтримка зберігають власну специфіку, однак у межах авторської концепції набувають спільного функціонального спрямування – створювати й підтримувати педагогічно доступні умови суб'єктної участі людини у власному становленні [40; 108; 134; 135; 136].

Жодна з цих форм не має універсального статусу. Їх конкретна конфігурація визначається характером діяльності, складністю ситуації, попереднім досвідом, доступними ресурсами, особливостями середовища та актуальною суб'єктною спроможністю людини.

Принциповою характеристикою педагогічного супроводу є динамічне, адаптивне й контекстуально зумовлене співвідношення зовнішньої педагогічної підтримки та суб'єктної участі людини. У педагогіці становлення людини не діє універсальна формула «чим більше розвитку – тим менше педагога». В одній сфері людина може діяти самостійно й потребувати лише партнерства або консультації, тоді як у новій, складній чи кризовій ситуації – більшого структурування, пояснення, наставництва або зворотного зв'язку.

Тому міра педагогічної участі визначається не формальним віком, етапом освіти або припущеним «рівнем зрілості», а конкретним співвідношенням характеру діяльності, попереднього досвіду, доступних ресурсів, умов середовища й актуальної суб'єктної спроможності людини.

Стратегічним вектором педагогічного супроводу стає не механічне послаблення зовнішньої підтримки, а розширення здатності людини суб'єктно визначати характер власної участі та необхідної їй підтримки у конкретній ситуації. Здатність ставити або співвизначати цілі, організовувати й регулювати діяльність, оцінювати результати, осмислювати досвід і приймати рішення поєднується зі здатністю розпізнавати межі власної компетентності, звертатися по допомогу, вступати у співдію та відповідально використовувати професійну підтримку.

Це дозволяє уточнити й місце інтеріоризації в механізмі педагогічного супроводу. Вона не означає простого перенесення всіх зовнішніх педагогічних функцій «усередину» людини або поступового досягнення повної незалежності від інших.

Для авторської концепції точнішою є категорія суб'єктного освоєння педагогічно підтримуваних функцій: цілепокладання, планування, моніторингу, оцінювання, рефлексії, пошуку ресурсів, прийняття рішень та відповідальності за них [124; 125; 126; 41; 147]. Йдеться не про механічне копіювання зовнішніх способів дії, а про їх активне осмислення, адаптацію та включення у власну діяльність людини.

У цьому контексті динамічна автономія може використовуватися як пояснювальна характеристика співвідношення самостійної дії, співдії та зовнішньої підтримки. Вона не є окремим функціональним виміром суб'єктної спроможності, а характеризує здатність людини контекстуально визначати адекватну форму власної участі та необхідної підтримки, зберігаючи авторство власних рішень і відповідальність за їх наслідки.

Педагогічний супровід безпосередньо співвідноситься з рекурсивним контуром процесуального становлення: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Водночас професійна педагогічна участь має власну функціональну логіку: *створення й трансформація педагогічно доступних умов → розширення доступу до знань, ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності → підтримка суб'єктної дії → створення педагогічно значущих ситуацій набуття досвіду → підтримка його осмислення, співвіднесення й перенесення → створення умов для суб'єктної інтеграції досвіду → адаптивна зміна педагогічної підтримки та умов.*

Педагогічний супровід може створювати й трансформувати умови, робити доступними ресурси й середовища, підтримувати дію, організовувати діяльність і взаємодію, створювати ситуації набуття досвіду та умови для його рефлексивного осмислення, співвіднесення й перенесення. Проте він не може здійснити суб'єктну інтеграцію досвіду, внутрішню зміну суб'єктної спроможності та конфігурацію індивідуальної траєкторії замість самої людини.

Саме розмежування цих двох контурів визначає межу педагогічної відповідальності й водночас зберігає суб'єктний статус людини.

У цьому полягає системоутворювальне значення педагогічного супроводу: він забезпечує функціональний зв'язок між педагогічними умовами, формами взаємодії, середовищами, ресурсами, діяльністю, ситуаціями набуття досвіду, рефлексивною підтримкою та актуальною суб'єктною спроможністю людини. Саме через цей механізм теоретичні положення педа-

гогіки становлення людини переходять у площину професійно організованої педагогічної діяльності.

Суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього в цій системі не є послідовними етапами, які педагог має забезпечити або «сформувати». Вони характеризують взаємопов'язані функціональні виміри суб'єктної спроможності людини, що можуть одночасно актуалізуватися, нерівномірно виявлятися та рекурсивно взаємодіяти в конкретній ситуації становлення.

Відповідно педагогічний супровід спрямовується не на переведення людини з одного «рівня» на інший, а на створення такої адаптивної конфігурації умов, діяльності, середовищ, ресурсів і підтримки, яка відкриває простір для суб'єктної дії, набуття й осмислення досвіду та розширення способів участі людини у власному становленні.

Саме ця теза визначає адаптивний характер педагогічного супроводу. Він передбачає постійне професійне співвіднесення педагогічної дії не з наперед заданим образом бажаної людини, а з характером конкретної ситуації та суб'єктною відповіддю самої людини: чи створює запропонована підтримка реальний простір вибору; чи робить доступними нові ресурси; чи підтримує власну діяльність, не підміняючи її; чи створює умови для набуття й осмислення досвіду; чи відповідає актуальній суб'єктній спроможності та складності ситуації.

Отже, адаптивність педагогічного супроводу полягає не лише у пристосуванні окремих методів до індивідуальних особливостей, а у здатності педагогічної системи динамічно перебудовувати конфігурацію власної присутності, умов, ресурсів і взаємодії відповідно до актуальної ситуації становлення.

Педагогічна підтримка може посилюватися, послаблюватися, змінювати форму або переходити у партнерський, наставницький, консультативний чи фасилітаційний режим без припущення, що її розвиток завжди має лінійно рухатися до повного самостійного функціонування людини.

У такому розумінні критерієм зрілості є не максимальна незалежність від інших, а здатність людини відповідально співвідносити самостійну дію, співдію та професійну підтримку відповідно до конкретної ситуації.

Методологічно важливо також розмежовувати безпосередній професійний результат педагогічного супроводу та становлювально значущий результат суб'єктної участі людини.

Безпосередній професійний результат педагогічного супроводу полягає у якості створених і трансформованих умов, доступності ресурсів і середовищ, характері діяльності та взаємодії, реальності простору вибору, якості зворотного зв'язку, рефлексивної підтримки та адаптивності педагогічної присутності.

Становлювально значущим результатом взаємодії цих умов із суб'єктною діяльністю людини може бути зміна й розширення її суб'єктної спроможності – здатності розпізнавати й освоювати можливості, здійснювати відповідальний вибір, організовувати та регулювати діяльність, осмислювати й інтегрувати досвід, формувати й переглядати внутрішню позицію, співвідносити її з реальною діяльністю, відповідально працювати з перспективами майбутнього та визначати доцільну форму самостійної дії, співдії й підтримки.

Цей підхід не заперечує конкретних освітніх результатів. Знання, уміння, компетентності, цінності та способи діяльності залишаються необхідними результатами освіти, однак їх значення не вичерпується фактом засвоєння або сформованості. У педагогіці становлення людини вони водночас виступають ресурсами суб'єктної дії та подальшого становлення, якщо можуть бути використані людиною в нових ситуаціях, співвіднесені з попереднім досвідом і включені у подальшу діяльність.

Отже, процесуальне становлення не протиставляється результативності освіти, а включає конкретний освітній результат у відкриту перспективу подальшого становлення.

У запропонованій концепції педагогічний супровід виконує шість взаємопов'язаних функцій: середовищно-умовну, суб'єктно-підтримувальну, діяльнісно-досвідну, рефлексивно-трансферну, координаційну та адаптивну.

Середовищно-умовна функція полягає у створенні й трансформації педагогічно доступних умов, розширенні доступу до ресурсів, зв'язків, середовищ і способів діяльності та формуванні простору, у якому конкретна людина може розпізнавати можливості становлення.

Суб'єктно-підтримувальна функція полягає у створенні реального простору ініціативи, вибору, дії та відповідальності без заміщення суб'єктної участі людини.

Діяльнісно-досвідна функція реалізується через організацію педагогічно значущої діяльності й взаємодії та створення ситуацій, у межах яких людина може набувати досвіду вибору, дії, співпраці, помилки, наслідків і відповідальності.

Рефлексивно-трансферна функція полягає у створенні умов для осмислення, критичного співвіднесення й переоцінювання набутого досвіду, а також у педагогічній підтримці встановлення зв'язків між різними видами досвіду та його можливого перенесення в нові ситуації діяльності.

Рис. 4.2. Педагогічний супровід як системоутворювальний механізм процесуального становлення людини
(авторська розробка)



Рисунок 4.2. Педагогічний супровід як системоутворювальний механізм процесуального становлення людини (авторська розробка)

Координаційна функція полягає в узгодженні освітніх, соціальних, професійних і цифрових середовищ, ресурсів, учасників, видів діяльності та форм педагогічної підтримки в педагогічно доцільну конфігурацію, що забезпечує їхню взаємопов'язаність і доступність для конкретної людини.

Адаптивна функція полягає в динамічній зміні характеру, інтенсивності та форм педагогічної підтримки відповідно до актуальної суб'єктної спроможності, досвіду, характеру діяльності й конкретної ситуації становлення.Узагальнення зазначених положень дає підстави представити педагогічний супровід як цілісну систему взаємозв'язку людини-у-становленні, її суб'єктної спроможності, педагогічних умов, форм педагогічної взаємодії, середовищ і ресурсів, рекурсивної процесуальної логіки та адаптивної зміни педагогічної підтримки. Концептуальну архітектуру цієї системи доцільно подати на рис. 4.2.

Графічна модель має відображати педагогічний супровід не як зовнішній механізм керування становленням, а як систему професійного педагогічного опосередкування, що взаємодіє із суб'єктною активністю людини. Педагогічні умови, середовища, ресурси та форми взаємодії формують і трансформують педагогічно доступний простір; педагогічна дія підтримує входження людини у діяльність і створює умови для набуття, осмислення й перенесення досвіду; людина суб'єктно діє, осмислює й інтегрує цей досвід у власну траєкторію становлення.

У такому розумінні педагогічний супровід набуває особливого методологічного статусу. Він не є окремою технологією, однією з функцій педагога або сукупністю підтримувальних методів, а виступає наскрізним системоутворювальним механізмом професійної педагогічної участі у процесуальному становленні людини.

Саме через нього закономірності й принципи концепції, інтегральна структурно-процесуальна модель, педагогічні умови, середовища, ресурси й конкретні форми педагогічної взаємодії поєднуються в єдину педагогічну систему.

Концептуальна новизна

Концептуальна новизна запропонованого підходу полягає не у введенні самого поняття педагогічного супроводу і не в авторстві окремих форм наставництва, фасилітації, тьюторства, консультування чи партнерства. Авторське прирощення полягає у системній реконцептуалізації педагогічного супроводу як механізму педагогіки становлення людини.

Його новизна виявляється у взаємозв'язку кількох положень:

1. педагогічний супровід набуває наскрізного системоутворювального статусу, що поєднує теоретичну модель становлення з професійною педагогічною практикою;

2. професійна педагогічна дія та внутрішня процесуальна логіка становлення розмежовуються у вигляді двох взаємопов'язаних, але нетотожних контурів;

3. зміст і міра педагогічного супроводу співвідносяться не з універсальною стадією розвитку, а з актуальною конфігурацією суб'єктної спроможності, досвідом, діяльністю та конкретною ситуацією;

4. педагогічні умови організуються в суб'єктно-процесуально-середовищну систему, що конкретизує педагогічно доступну частину простору становлення;

5. педагогічна підтримка має динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений характер і може посилюватися, послаблюватися або змінювати форму без лінійної логіки переходу до повної незалежності;

6. професійний результат педагогічного супроводу й внутрішній становлювально значущий результат принципово розмежовуються: педагогіка відповідає за якість умов, взаємодії, діяльності, доступу, зворотного зв'язку та підтримки, тоді як зміна суб'єктної спроможності виникає через суб'єктну участь самої людини.

Таким чином, авторське прирощення полягає не у створенні ще однієї форми педагогічної підтримки, а у перетворенні педагогічного супроводу на системоутворювальний механізм функціонування цілісної педагогічної концепції, побудованої навколо рекурсивної процесуальної логіки становлення людини.

Отже, педагогічний супровід виступає наскрізним системоутворювальним механізмом практичного функціонування педагогіки становлення людини. Його стратегічне призначення полягає не у програмуванні індивідуальної траєкторії та не в поступовому усуненні педагогічної підтримки, а у створенні й адаптивному трансформуванні такого педагогічно доступного простору умов, ресурсів, діяльності та взаємодії, у якому людина може суб'єктно діяти, набувати й осмислювати досвід, відповідально здійснювати вибір, використовувати необхідну підтримку, інтегрувати досвід у власну діяльність і відкривати нові можливості подальшого становлення.

У концентрованій формі авторську логіку педагогічного супроводу можна подати так: *педагогіка створює й адаптивно трансформує педагогічно доступні умови та розширює доступ до ресурсів, середовищ і способів діяльності → підтримує суб'єктну дію та створює ситуації набуття педагогічно значущого досвіду → створює умови для його осмислення, співвіднесення й перенесення → людина суб'єктно інтегрує досвід → може змінюватися її актуальна суб'єктна спроможність і спосіб бачення нових можливостей → педагогічний супровід перебудовується відповідно до нової ситуації становлення.*

Ця формула фіксує не лінійний причинний ланцюг, а рекурсивну взаємодію педагогічної та суб'єктної дії, у якій педагогічний супровід зберігає власну професійну дієвість, не привласнюючи авторства над внутрішньою зміною та індивідуальною траєкторією людини.

Центральна межа авторської концепції може бути сформульована так: *педагогіка відповідає за професійну якість педагогічно створюваних умов, доступу до ресурсів і середовищ, організованої діяльності, взаємодії, зворотного зв'язку, рефлексивної підтримки й адаптивності супроводу; людина залишається суб'єктом розпізнавання й освоєння можливостей, інтеграції досвіду, внутрішньої зміни та власної індивідуальної траєкторії становлення.*

4.5. Індивідуальна траєкторія процесуального становлення людини

4.5.1. Від стандартизованого освітнього маршруту до індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини

Обґрунтування процесуального становлення людини як центральної категорії педагогіки становлення людини закономірно зумовлює переосмислення поширеного поняття індивідуальної освітньої траєкторії. У сучасній педагогічній теорії вона переважно пов'язується з персоналізацією освітнього маршруту, можливістю врахування здібностей, потреб, інтересів, темпу навчання, професійних намірів і освітнього ви-

бору людини [124; 145; 125; 126; 132; 9]. Такий підхід істотно розширює суб'єктну участь здобувача освіти, однак переважно залишається в межах організації формального або інституційно опосередкованого освітнього процесу.

У педагогіці становлення людини поняття індивідуальної траєкторії набуває ширшого методологічного змісту. Якщо процесуальне становлення триває впродовж життя і не обмежується інституційними межами освіти, то його індивідуальна траєкторія також не може бути зведена до послідовності освітніх програм, курсів, кваліфікацій чи професійних виборів.

Освіта залишається одним із визначальних просторів становлення, однак поряд із нею значущими є професійна діяльність, сім'я, соціальні відносини, культура, громадянські практики, життєві події, цифрові середовища, взаємодія із системами штучного інтелекту та власний життєвий досвід людини [127; 128; 129; 131; 2; 132; 1; 15; 16; 11]. Це потребує принципового розмежування освітнього маршруту та індивідуальної траєкторії процесуального становлення.

Освітній маршрут може бути спроєктований, нормативно структурований і частково передбачений: людина вступає до закладу освіти, опановує освітню програму, переходить між її етапами, здобуває визначені результати навчання й кваліфікації. Педагогічна система може істотно впливати на його зміст, послідовність, варіативність і доступність.

Індивідуальна траєкторія процесуального становлення має іншу природу. Вона виникає у взаємодії людини з умовами й обмеженнями її життя, різними середовищами, іншими людьми, непередбачуваними подіями, власними рішеннями, досвідом і відкритою перспективою майбутнього і тому не може бути повністю спроєктована ні освітньою системою, ні педагогом, ні навіть самою людиною.

Педагогічно організований освітній маршрут може входити до структури індивідуальної траєкторії, але не вичерпує її. Саме тут виявляється одна з фундаментальних відмінностей педагогіки становлення людини від педагогічних моделей, орієнтованих переважно на стандартизований результат: спільність педагогічних умов і ресурсів не передбачає однаковості траєкторій їх суб'єктного освоєння.

Люди можуть перебувати в одному освітньому середовищі, навчатися за однією програмою, мати доступ до тих самих ресурсів і взаємодіяти з тими самими педагогами, але по-

різному розпізнавати можливості, здійснювати різні вибори, набувати неоднакового досвіду, по-різному його осмислювати та інтегрувати у власне життя.

Кожна людина входить у нову ситуацію з власним попереднім досвідом, системою смислів і цінностей, актуальними ресурсами, соціальними зв'язками, життєвими обставинами та певною конфігурацією суб'єктної спроможності. Тому навіть однакова зовнішня педагогічна умова може бути по-різному розпізнана як можливість, стати джерелом різного досвіду й відкрити різні напрями подальшого становлення.

У цьому контексті універсальність авторської концепції полягає не у встановленні універсальної послідовності рівнів або етапів, яку повинна пройти кожна людина, а у виявленні загальної структурно-процесуальної логіки становлення: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Цей рекурсивний контур може багаторазово відтворюватися в різних сферах і на різних етапах життя. Проте його конкретне наповнення, інтенсивність, тривалість, наслідки та подальші напрями не є однаковими.

Саме через неповторність таких циклів, їх поєднання, переривання, повернення, зміни напрямів і переосмислення формується індивідуальна траєкторія процесуального становлення людини.

Така позиція дає змогу по-новому інтерпретувати суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляцію, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього. Вони не становлять універсальної «драбини», яку людина повинна послідовно пройти від нижчого до вищого рівня.

Їх доцільно розглядати як взаємопов'язані функціональні виміри суб'єктної спроможності, що можуть неоднаково актуалізуватися, поєднуватися, поглиблюватися, послаблюватися й перебудовуватися в конкретних життєвих ситуаціях.

Людина може виявляти високу саморегуляцію у професійній діяльності й водночас потребувати значної підтримки в новій освітній ситуації; бути автономною в одних життєвих рішеннях і залежною від зовнішнього структурування в інших; мати відносно усталену систему цінностей і водночас

переосмислювати її під впливом нового досвіду. Така неоднорідність не є відхиленням від нормативної траєкторії, а становить природну характеристику процесуального становлення.

Звідси випливає принципове методологічне положення: *процесуальне становлення має універсальну структурно-процесуальну логіку, але індивідуальну життєву конфігурацію.*

Універсальною є не конкретна послідовність життєвих подій, рівнів або результатів, а функціональна логіка взаємодії умов – розпізнаних можливостей – суб'єктної дії – досві ду – осмислення – інтеграції – зміни способів подальшої участі людини.

Індивідуальними є життєві ситуації, доступне поле умов і ресурсів, спосіб розпізнавання можливостей, здійснені вибори, зміст набутого досвіду, характер його осмислення та інтеграції, зміни суб'єктної спроможності й напрями подальшого становлення.

Це положення дозволяє уникнути прихованого нормативізму, за якого педагогічна теорія спочатку конструює універсальну модель «правильного розвитку», а потім оцінює конкретну людину за ступенем наближення до неї.

Педагогіка становлення людини не встановлює єдиного ідеального життєвого маршруту. Вона визнає принципову множинність способів людського становлення за умови збереження людської гідності, суб'єктності, відповідальності, поваги до інших і відкритості до подальшого становлення.

Людина може помилятися, відмовлятися від доступних можливостей, повертатися до попередніх способів дії, переживати кризи, втрати й суперечності. Саме тому важливими залишаються педагогічний супровід, критичне осмислення досвіду, відповідальність за наслідки власних рішень і можливість їх перегляду.

Для педагогічної теорії принципово важливо, що індивідуальна траєкторія не є педагогічно керованою конструкцією в цілому, але окремі умови її розгортання можуть і повинні бути предметом професійної педагогічної дії.

Педагогіка може впливати на доступність ресурсів і середовищ, створювати й трансформувати педагогічні умови, відкривати альтернативні освітні контексти, організовувати діяльність і взаємодію, підтримувати рефлексію, створювати умови для переходу між різними середовищами й адаптивно змінювати характер супроводу.

Проте вона не може визначити, які з цих умов будуть розпізнані конкретною людиною як життєво значущі можливості, яким чином вони будуть суб'єктно освоєні й інтегровані в досвід і яку загальну конфігурацію утворить її траєкторія.

Особливого значення тому набуває співвідношення педагогічно доступних умов і суб'єктного освоєння можливостей.

Педагогіка може й повинна прагнути до розширення доступності освітніх ресурсів і середовищ, усунення педагогічно подоланних бар'єрів, створення безпечного й підтримувального середовища та забезпечення реального простору вибору. Проте вона не може гарантувати однакового способу використання цих умов і не повинна вимагати однакових траєкторій становлення.

Люди по-різному актуалізують і освоюють доступні можливості відповідно до попереднього досвіду, прагнень, рішень, життєвих обставин, середовищ і актуальної суб'єктної спроможності. Саме тут набуває педагогічного змісту співвідношення рівності та індивідуальної відмінності.

Рівність означає передусім рівну людську гідність, право на освіту й становлення та необхідність справедливого доступу до педагогічно значущих умов, ресурсів і можливостей. Вона не означає однаковості здібностей, виборів, темпів, життєвих обставин, характеру досвіду або досягнутих результатів.

Завдання педагогіки полягає тому не у вирівнюванні людей до одного нормативного зразка, а у розширенні педагогічно доступного простору умов і ресурсів, у якому кожна людина може суб'єктно розпізнавати, оцінювати й освоювати можливості власного становлення.

Саме ця позиція поєднує людиноцентричність із педагогічною відповідальністю й не перетворює індивідуалізацію на просте пристосування освіти до будь-якого індивідуального вибору.

Індивідуальна траєкторія тому не є наперед прокладеним шляхом. Вона формується ретроспективно і перспективно водночас: попередній досвід впливає на поле актуально розпізнаваних можливостей; сьогоднішні рішення змінюють конфігурацію подальших умов і можливостей; уявлення про бажане чи можливе майбутнє впливає на актуальний вибір.

Кожний цикл становлення одночасно переосмислює минуле, актуалізує теперішнє й відкриває певний горизонт майбутнього.

Це означає, що траєкторія не існує окремо від суб'єктного перетворення досвіду. Саме осмислений і інтегрований досвід попередньої діяльності може змінювати спосіб, у який людина бачить себе, доступні альтернативи, власні ресурси, обмеження та майбутні перспективи. Тому індивідуальна траєкторія формується не лише послідовністю зовнішніх подій, а способом їх суб'єктного освоєння, осмислення, інтеграції та включення в подальший життєвий рух.

За такого підходу особливого значення набуває педагогічний супровід. Його завдання полягає не у конструюванні траєкторії замість людини, а у створенні й адаптивній трансформації педагогічно доступних умов, розширенні доступу до ресурсів і середовищ, підтримці суб'єктної дії, створенні ситуацій набуття педагогічно значущого досвіду, умов для його осмислення, співвіднесення й перенесення та адаптивному відкритті нових просторів діяльності.

При цьому педагогічний супровід має персоналізований і адаптивний характер, але не перетворюється на індивідуальне програмування людини. Персоналізація означає співвіднесення змісту, форм, ресурсів і міри підтримки з конкретною ситуацією та актуальною суб'єктною спроможністю людини. Програмування передбачало б зовнішнє визначення бажаної траєкторії й послідовності її проходження.

Саме від другого педагогіка становлення людини принципово відмовляється. Відтак педагогічно доцільною є не спроба «побудувати» індивідуальну траєкторію за людину, а підтримка її здатності дедалі більш усвідомлено брати участь у конфігуруванні власного становлення: бачити альтернативи, оцінювати доступні ресурси й обмеження, приймати рішення, переосмислювати досвід, змінювати напрями діяльності, входити в нові середовища та відповідально співвідносити актуальний вибір із можливими подальшими наслідками.

Авторське визначення

Індивідуальна траєкторія процесуального становлення людини – це унікальна, відкрита, нелінійна й безперервно реконфігурована життєва форма розгортання її процесуального становлення, що виникає у взаємодії умов і обмежень, розпізнаних можливостей, суб'єктних дій і виборів, набутого, осмисленого та інтегрованого досвіду, життєвих обставин, взаємодій і різноманітних середовищ та може суп-

роводжуватися зміною актуальної суб'єктної спроможності й відкриттям нових можливостей подальшого становлення.

У запропонованому визначенні принциповим є поняття конфігурації, а не маршруту.

Маршрут передбачає відносно визначені початкову й кінцеву точки, задану або принаймні прогнозовану послідовність і можливість попереднього прокладання шляху між ними.

Траєкторія процесуального становлення не має наперед заданої кінцевої точки. Вона виникає, змінюється й реконфігурується в самому процесі життя. Людина водночас входить у вже наявні обставини, стикається з непередбачуваними подіями, здійснює власний вибір, приймає або відхиляє можливості й своєю діяльністю змінює поле подальшого становлення.

Термін «безперервно реконфігурована» принципово точніший за уявлення про просте поступове продовження маршруту. Йдеться не про безперервність однакового руху, а про можливість зміни напряму, повернення, перегляду попередніх рішень, входження в нові середовища, переосмислення досвіду та перебудови самого співвідношення між цілями, умовами, можливостями й способами діяльності.

Якщо інтегральна структурно-процесуальна модель пояснює, як у принципі може відбуватися становлювальна зміна, то категорія індивідуальної траєкторії пояснює, чому ця зміна набуває неповторної конфігурації в житті конкретної людини.

У структурі авторської концепції індивідуальна траєкторія виконує індивідуалізувально-інтегративну функцію. Вона поєднує універсальну процесуальну логіку становлення з неповторністю конкретної людини, її досвіду, виборів, життєвих обставин, середовищ, доступних ресурсів, розпізнаних можливостей і бачення майбутнього.

Саме через цю категорію педагогіка становлення людини переходить від загальної теоретичної моделі до реального різноманіття людських життєвих шляхів, не претендуючи на їх педагогічне програмування.

- від проєктування універсальної послідовності розвитку – до створення педагогічно доступних умов для множинності індивідуальних конфігурацій становлення;
- від нормативного образу завершеного результату – до підтримки суб'єктної участі та можливої зміни або реконфігурації суб'єктної спроможності людини;

- від педагогічного програмування траєкторії – до педагогічного супроводу її відкритого становлення;
- від однаковості маршруту – до справедливості доступу до умов і ресурсів та визнання неповторності їх суб'єктного освоєння.

Саме в цьому розумінні індивідуальна траєкторія процесуального становлення поєднує універсальність структурно–процесуальної логіки з неповторністю конкретного людського життя та створює методологічну основу для подальшого аналізу чинників і закономірностей, які визначають її конфігурацію, динаміку, відкритість майбутньому та можливості педагогічного супроводу.

4.5.2. Закономірності конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини

Обґрунтування індивідуальної траєкторії як життєвої форми конкретизації процесуального становлення людини закономірно актуалізує питання про стійкі взаємозв'язки й тенденції, через які ця траєкторія набуває своєї конкретної конфігурації та змінюється впродовж життя. Така траєкторія не є випадковою сукупністю освітніх, професійних і життєвих подій, але водночас не може бути наперед задана зовнішнім педагогічним або соціальним алгоритмом. Вона виникає й реконфігурується у взаємодії життєвих умов і обмежень, суб'єктної активності людини, набутого досвіду, різноманітних середовищ, розпізнаних можливостей, здійснених виборів, педагогічного супроводу та відкритої перспективи майбутнього.

У межах авторської концепції закономірності конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії доцільно розуміти як стійкі взаємозв'язки й тенденції процесуального становлення, через які загальна структурно-процесуальна логіка становлення набуває конкретної, індивідуально неповторної життєвої конфігурації.

Вони виявляються у взаємодії умов і обмежень, розпізнаних можливостей, суб'єктної дії, набутого досвіду, його осмислення та інтеграції, зміни суб'єктної спроможності, середовищ і відкриття нових можливостей подальшого становлення.

Таке розмежування дозволяє зберегти цілісність концепції: загальні закономірності визначають фундаментальні взаємозв'язки педагогіки становлення людини, тоді як законо-

мірності індивідуальної траєкторії пояснюють процесуальний характер її конфігурації та реконфігурації. Саме це дозволяє уникнути перетворення закономірностей на нормативні приписи або технологічні правила формування людини.

Методологічною основою такого розуміння є положення про те, що процесуальне становлення розгортається не як проходження універсальної послідовності наперед визначених стадій, а як відкритий, нелінійний, рекурсивний і циклічно-спіральний процес.

Освітні, професійні, соціальні й життєві ситуації формують певну конфігурацію умов і обмежень; у співвіднесенні з досвідом, потребами, цінностями й актуальною суб'єктною спроможністю людини частина цих умов може бути розпізнана як можливість. Людина здійснює вибір і дію, набуває досвіду, осмислює та може суб'єктно інтегрувати його у подальші способи діяльності.

Унаслідок цього можуть змінюватися способи її вибору, самоспрямованості, саморегуляції, смислового й ціннісного самовизначення, діяльнісного втілення власної позиції, взаємодії з іншими та відповідального ставлення до майбутнього. Змінена конфігурація суб'єктної спроможності, своєю чергою, впливає на те, які наступні умови людина помічає, які можливості розпізнає, як їх оцінює та яким способом вступає з ними у взаємодію.

У цій логіці доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних закономірностей конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії процесуального становлення:

- закономірність індивідуалізації процесуального становлення;
- закономірність нелінійності й циклічно-спіральної реконфігурації;
- закономірність становлювальної значущості суб'єктної інтеграції досвіду;
- закономірність відкритості майбутньому;
- закономірність рекурсивної зміни суб'єктної спроможності.

Закономірність індивідуалізації процесуального становлення

Першою є закономірність індивідуалізації процесуального становлення, відповідно до якої подібні освітні, професійні, соціальні чи життєві умови не породжують однакових траєкторій становлення.

Їх конкретне становлювальне значення опосередковується попереднім досвідом людини, системою її смислів і цінностей, актуальними потребами й цілями, особливостями життєвого контексту, суб'єктною спроможністю, здійсненими виборами та характером осмислення й інтеграції набутого досвіду [40; 21; 123; 124; 54; 129; 131].

Відмінність визначається не лише зовнішніми умовами, а характером їх суб'єктного співвіднесення з конкретною людиною та способом освоєння розпізнаних можливостей.

Індивідуалізація при цьому не означає ізольованості людини від суспільства, заперечення спільних культурних цінностей, освітніх стандартів чи соціальної відповідальності. Вона характеризує індивідуальний спосіб освоєння загальнокультурного, освітнього, професійного й соціального досвіду, у процесі якого зовнішні умови й культурно-соціальні ресурси набувають конкретного життєвого значення та включаються у неповторну конфігурацію становлення [108; 120; 54; 129; 130; 131].

Для педагогіки з цієї закономірності випливає принципове положення: *спільність освітніх умов і справедливість доступу до ресурсів не передбачають однаковості способів їх суб'єктного освоєння та однаковості траєкторій становлення.*

Людиноцентрична освіта має не уніфікувати траєкторії, а створювати умови, у яких різні люди можуть реально діяти, здійснювати вибір, набувати досвіду, осмислювати його та суб'єктно використовувати в подальшому становленні.

Педагогічним наслідком закономірності індивідуалізації є тому не необмежена персоналізація всіх складників освітнього процесу, а варіативність, доступність і адаптивність педагогічних умов та підтримки. Педагогіка може пропонувати спільний культурний і освітній зміст, спільні вимоги та критерії, але повинна визнавати можливість різних способів діяльності, темпів освоєння, інтерпретацій досвіду й індивідуальних конфігурацій подальшого становлення.

Закономірність нелінійності й циклічно-спіральної реконфігурації

Другою є закономірність нелінійності й циклічно-спіральної реконфігурації процесуального становлення.

Становлення людини не відбувається як безперервний односпрямований рух від простіших до складніших форм або

як послідовне проходження наперед визначених стадій. Зміни життєвих обставин, професійної діяльності, соціальних ролей, міжособистісних відносин, системи цінностей і світоглядних орієнтирів можуть актуалізувати необхідність повторного самовизначення, переосмислення попереднього досвіду, зміни цілей, перебудови саморегуляції або пошуку нових способів практичного втілення власної позиції [41; 127; 128; 54; 129].

Такі повернення не обов'язково є проявом регресу. Людина може повторно звертатися до тих самих фундаментальних питань – власної ідентичності, цінностей, професійного вибору, відповідальності чи життєвих цілей – уже з іншим досвідом, в іншій ситуації та з іншою конфігурацією суб'єктної спроможності.

Тому процесуальне становлення має не замкнено-циклічний, а циклічно-спіральний характер: повернення до попередньо осмисленого питання відбувається не в тотожно тій самій позиції, а в іншій конфігурації досвіду, умов, смислів, ресурсів і можливостей.

Нелінійність виявляється також у нерівномірності становлення в різних сферах життя. Людина може демонструвати високу самоспрямованість і саморегуляцію у професійній діяльності, але водночас переживати необхідність нового ціннісного самовизначення в особистісній або громадянській сфері. Вона може бути суб'єктно спроможною в одному контексті й потребувати значної зовнішньої підтримки в іншому. Саме тому індивідуальна траєкторія не може бути адекватно описана через єдину універсальну шкалу розвитку.

Для педагогіки закономірність нелінійності означає відмову від припущення, що однаково організована послідовність педагогічних впливів має закономірно приводити різних людей до однакового внутрішнього результату.

Педагогічний супровід має бути рекурсивним, адаптивним і контекстуально зумовленим: передбачати можливість повернення до попередньо опрацьованих способів діяльності, повторної дії, перегляду цілей, переосмислення досвіду й зміни характеру підтримки відповідно до нової ситуації.

Закономірність становлювальної значущості суб'єктної інтеграції досвіду

Третьою є закономірність становлювальної значущості суб'єктної інтеграції досвіду.

Процесуальне становлення людини відбувається у взаємодії різноманітних джерел досвіду – формальної, нефор-

мальної та інформальної освіти, професійної діяльності, сімейного життя, міжособистісних відносин, громадянської участі, культурних практик, міжнародної взаємодії, цифрового середовища та взаємодії із системами штучного інтелекту [54; 129; 131; 2; 132; 1; 15; 16; 11].

Жодна із цих сфер сама по собі не визначає траєкторії становлення. Її відносна цілісність виникає через суб'єктне співвіднесення людиною різнорідного досвіду з власною діяльністю, смислами, цінностями, попереднім досвідом і життєвими орієнтирами.

Інтеграція досвіду означає не усунення всіх суперечностей між різними життєвими контекстами, а суб'єктне співвіднесення й включення значущого досвіду у подальші способи діяльності, вибору, саморегуляції, смислового самовизначення та бачення майбутнього. Саме через цей процес минуле може ставати ресурсом актуальної суб'єктної позиції та впливати на наступні рішення людини.

Для педагогіки ця закономірність має особливе значення, оскільки чітко визначає межу професійної участі. Педагог не інтегрує життєвий досвід замість людини. Він може створювати зв'язки між освітніми й професійними контекстами, організовувати діяльність, підтримувати рефлексію, допомагати зіставляти різні позиції, відкривати можливості перенесення знань і способів дії та створювати умови для повторного використання досвіду в нових ситуаціях.

Закономірність відкритості майбутньому

Четвертою є закономірність відкритості майбутньому.

Жодний досягнутий результат процесуального становлення не може розглядатися як остаточний стан людини. Зміни суспільства, культури, професійної діяльності, технологій, соціальних ролей і життєвих обставин постійно створюють нові ситуації, у яких попередньо сформовані способи діяльності, ціннісні орієнтири й життєві стратегії можуть потребувати переосмислення [7; 59; 2; 3; 6; 132; 9].

Відкритість майбутньому не означає нестійкості особистості, відсутності життєвих орієнтирів або необхідності безперервно змінювати власні цінності. Вона передбачає здатність зберігати відносну внутрішню цілісність і водночас залишатися відкритою до перегляду способів її практичного втілення відповідно до нових обставин, знань, викликів і можливостей.

У цьому полягає перспективна спрямованість індивідуальної траєкторії: результат попереднього циклу становлення

стає однією з передумов наступного. Набутий та інтегрований досвід може змінювати спосіб взаємодії людини з новими умовами й можливостями, а майбутнє постає не лише як зовнішня реальність, до якої необхідно адаптуватися, а як відкритий горизонт альтернатив, ризиків і наслідків, щодо яких людина може займати відповідальну суб'єктну позицію [7; 59; 2; 3; 6].

Для педагогіки закономірність відкритості майбутньому означає, що освітній результат не може розглядатися лише як завершення певного етапу. Знання, компетентності, цінності й способи діяльності мають водночас ставати ресурсами подальшої діяльності та становлення, якщо людина здатна використовувати, перевіряти, переносити й переосмислювати їх у нових контекстах.

Звідси випливає педагогічна необхідність створювати умови для роботи з відкритими завданнями, альтернативами, невизначеністю, ризиками, можливими майбутніми наслідками та перенесенням досвіду в нові ситуації.

Педагогіка не визначає майбутню траєкторію людини, але може підтримувати її здатність залишатися суб'єктом вибору й діяльності за умов принципової незавершеності власного становлення.

Закономірність рекурсивної зміни суб'єктної спроможності

П'ятою є закономірність рекурсивної зміни суб'єктної спроможності, відповідно до якої суб'єктно осмислений та інтегрований досвід може змінювати актуальну конфігурацію здатності людини взаємодіяти з умовами й можливостями власного становлення, а змінена суб'єктна спроможність, своєю чергою, впливає на спосіб розпізнавання, оцінювання й освоєння наступних можливостей.

У процесі набуття, осмислення й інтеграції досвіду можуть поглиблюватися або перебудовуватися здатності людини визначати або співвизначати цілі, здійснювати усвідомлений вибір, організовувати діяльність, регулювати власні дії, критично осмислювати досвід, виробляти й переглядати внутрішні підстави власної позиції, діяльнісно втілювати її та співвідносити актуальні рішення з можливими довготривалими наслідками [107; 21; 124; 41; 127; 128; 54; 129; 131; 6].

Принциповим у цьому формулюванні є слово «може».

Осмислений та інтегрований досвід не гарантує автоматичної й безперервної зміни суб'єктної спроможності. Людина

може переживати кризи, втрачати звичні орієнтири, вступати в ситуації, у яких попередніх способів саморегуляції або самоспрямування недостатньо, чи потребувати значно більшої підтримки.

Тому закономірність характеризує не телеологічний рух до дедалі «вищого рівня», а стійку рекурсивну залежність між характером суб'єктно інтегрованого досвіду, актуальною конфігурацією суб'єктної спроможності та способом подальшої взаємодії людини з новими умовами й можливостями.

Одним із можливих напрямів такої зміни є розширення суб'єктної спроможності – поглиблення здатності людини усвідомлено й відповідально брати участь у власній діяльності та становленні.

Проте таке розширення не слід розуміти як поступовий рух до повної незалежності від інших людей. Людське становлення відбувається у взаємозалежності, діалозі, співдії та соціальній взаємодії. Нові життєві, професійні або технологічні ситуації можуть актуалізувати потребу в педагогічній, соціальній чи професійній підтримці навіть у людини з розвиненою суб'єктною спроможністю.

Йдеться про іншу тенденцію: у міру осмислення й інтеграції досвіду може змінюватися спосіб співвіднесення людиною самостійної дії, співдії, зовнішньої підтримки, власних способів самовизначення, самоспрямування, саморегуляції, смислової рефлексії та відповідальної дії [107; 122; 21; 126; 41; 147; 127; 128; 134; 135; 136].

Педагогічно підтримувані способи діяльності можуть суб'єктно освоюватися людиною та ставати її власними ресурсами, завдяки яким вона отримує змогу не лише використовувати вже доступні ресурси й умови, а й самостійніше шукати, оцінювати та відповідально освоювати нові можливості.

Саме ця закономірність найвиразніше розкриває внутрішню рекурсивність процесуального становлення: *інтегрований досвід може змінювати актуальну суб'єктну спроможність людини, а змінена суб'єктна спроможність змінює спосіб її взаємодії з наступними умовами й можливостями становлення.*

Унаслідок цього кожний наступний цикл розпочинається не з тотожної вихідної позиції, а з іншою конфігурацією досвіду, способів дії, смислів, ресурсів, обмежень і розпізнаваних можливостей.

Для педагогіки з цієї закономірності випливає важливий критерій супроводу: його стратегічним орієнтиром є не максимальна залежність від професійно організованої підтримки й не механічне її згортання, а створення умов для можливого розширення здатності людини суб'єктно діяти з умовами, можливостями, досвідом, середовищами та самою підтримкою.

Системний взаємозв'язок закономірностей

Зазначені закономірності функціонують не ізольовано, а утворюють взаємопов'язану процесуально-аналітичну систему конкретизації індивідуальної траєкторії.

Індивідуалізація пояснює неповторність конкретної конфігурації становлення.

Нелінійність і циклічно-спіральна реконфігурація – її динамічний, нерівномірний і відкритий характер.

Становлювальна значущість суб'єктної інтеграції досві ду – залежність подальшої зміни способів діяльності від того, як пережите осмислюється та включається людиною у подальший життєвий рух.

Відкритість майбутньому – принципову незавершеність траєкторії та її перспективну спрямованість.

Рекурсивна зміна суб'єктної спроможності – взаємозалежність між інтегрованим досвідом, актуальною здатністю людини до суб'єктної участі та способом її подальшої взаємодії з новими умовами й можливостями.

Їх системну взаємодію відображає загальний рекурсивний процесуальний контур: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Цей контур не слід трактувати як жорсткий алгоритм або універсальну послідовність психологічного розвитку. Він відображає функціональну логіку процесуального становлення, конкретна реалізація якої залежить від попереднього досвіду людини, життєвого контексту, доступних ресурсів і середовищ, здійснених виборів, актуальної суб'єктної спроможності, непередбачуваних подій і характеру педагогічного супроводу.

Саме варіативність взаємодії цих складових породжує неповторність індивідуальної траєкторії.

Педагогічно ця система закономірностей визначає необхідність узгодження професійної дії з процесуальною приро-

дою становлення людини. Індивідуальність траєкторії передбачає варіативність педагогічної підтримки; її нелінійність – можливість повернення до попереднього досвіду, корекції, повторної дії та зміни характеру супроводу; становлювальна значущість суб'єктної інтеграції досвіду – створення умов для його осмислення, співвіднесення й перенесення без підміни внутрішньої інтеграції педагогічною дією. Відкритість становлення майбутньому потребує збереження перспективи подальшого розвитку за межами нормативно визначеного освітнього результату, тоді як рекурсивна зміна суб'єктної спроможності зумовлює необхідність адаптивного співвіднесення педагогічної підтримки з її актуальною конфігурацією без заміщення суб'єктної дії людини.

Виявлені закономірності не є жорсткими причинно–наслідковими правилами, за якими певна педагогічна умова автоматично породжує визначену особистісну зміну. Вони відображають стійкі взаємозв'язки й тенденції, що дозволяють теоретично пояснювати характер конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії, не заперечуючи суб'єктності людини, невизначеності життєвих обставин, множинності можливих рішень і принципової відкритості становлення.

Саме це розмежування визначає межу педагогічної відповідальності. Педагогіка може створювати й адаптивно змінювати педагогічно доступні умови, розширювати доступ до ресурсів і середовищ, організовувати діяльність і взаємодію, підтримувати рефлексію та переходи між контекстами, але не може використовувати виявлені закономірності як технологічні правила «вироблення» заданої траєкторії.

У запропонованій концепції індивідуальна траєкторія процесуального становлення розглядається як відкрита, нелінійна, динамічна й безперервно реконфігурована життєва форма конкретизації процесуального становлення людини, що виникає у взаємодії умов і обмежень, розпізнаних можливостей, суб'єктної активності, набутого досвіду, його осмислення та інтеграції, різноманітних середовищ, життєвих обставин, педагогічного супроводу та відкритої перспективи майбутнього.

Авторське переосмислення полягає в тому, що закономірності індивідуальної траєкторії пов'язуються не з нормативною послідовністю проходження універсальних стадій розвитку, а з функціональною логікою повторюваного рекурсивного контуру становлення.

Людина вступає у взаємодію з певною конфігурацією умов; частина з них може бути розпізнана як можливість; людина здійснює вибір і дію, набуває досвіду, осмислює та може інтегрувати його, внаслідок чого змінюються способи її подальшої взаємодії зі світом.

Саме повторюваність цієї функціональної логіки за постійної зміни самої людини, умов і середовищ надає становленню рекурсивного та циклічно-спірального характеру.

У межах цієї логіки індивідуалізація, нелінійність і циклічно-спіральна реконфігурація, становлювальна значущість суб'єктної інтеграції досвіду, відкритість майбутньому та рекурсивна зміна суб'єктної спроможності набувають статусу взаємопов'язаних закономірностей конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії.

Їх теоретичними підставами виступають концепції агентності й автономії, самоспрямованого та саморегульованого навчання, самоавторства, трансформативного й експерієнціального навчання, навчання впродовж життя, людського розвитку та відповідальної орієнтації на майбутнє [107; 122; 7; 21; 125; 126; 41; 147; 127; 128; 54; 129; 131; 2; 6; 132].

Авторський внесок полягає не у проголошенні окремих феноменів індивідуальності, нелінійності, досвіду або відкритості майбутньому як нових для сучасної науки, а в їх методологічній інтеграції у похідну процесуально-аналітичну систему закономірностей, яка пояснює, яким чином універсальна структурно-процесуальна логіка становлення набуває неповторної життєвої конфігурації у конкретної людини та які педагогічні орієнтири випливають із цієї процесуальної природи.

Її неповторність визначається не відсутністю закономірностей, а унікальністю співвідношення життєвих умов, попереднього досвіду, середовищ, ресурсів, обмежень, розпізнаних можливостей, здійснених виборів, способів суб'єктного освоєння досвіду та відкритості майбутньому.

У педагогічному вимірі ця система закономірностей виконує пояснювально-орієнтувальну функцію: вона не задає педагогу алгоритму побудови траєкторії, а визначає принципові межі та орієнтири професійної дії – визнавати індивідуальність становлення; враховувати його нелінійність; створювати умови для осмислення й можливої суб'єктної інтеграції досвіду; зберігати відкритість майбутньому; адаптивно співвідносити супровід із актуальною суб'єктною спроможністю та

підтримувати можливість її розширення без підміни авторства самої людини.

Людина не змінює напрям діяльності, цілі, внутрішню позицію або спосіб взаємодії з середовищем безпідставно. Потреба в новому виборі, переосмисленні досвіду, оновленні цілей чи перебудові способів діяльності виникає у взаємодії внутрішніх потреб, прагнень, смислів і суперечностей із зовнішніми викликами, умовами, можливостями й змінами життєвого середовища.

Саме ці взаємодії утворюють рушійні сили процесуального становлення людини, обґрунтування яких становить предмет наступного підрозділу.

4.5.3. Рушійні сили та механізм динамічного оновлення індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини

Індивідуальна траєкторія процесуального становлення не є самодостатнім механізмом і не змінюється автоматично під впливом часу або простого накопичення життєвого досвіду. Її динамічне оновлення виникає у взаємодії внутрішніх і зовнішніх джерел, які можуть актуалізувати потребу людини переосмислювати попередній досвід, переглядати цілі, змінювати способи діяльності, входити в нові середовища, перебудовувати власну позицію та відкривати нові можливості особистісного, освітнього, професійного й суспільного становлення.

Саме взаємодія цих джерел підтримує відкритий, нелінійний, рекурсивний і циклічно-спіральний характер індивідуальної траєкторії. У запропонованій концепції рушійні сили процесуального становлення розглядаються не як ізольовані мотиви, окремі чинники чи жорсткі детермінанти розвитку, а як динамічна система внутрішніх і зовнішніх джерел становлювальної напруги, взаємодія яких може актуалізувати нові цикли суб'єктної дії, набуття й переосмислення досвіду та реконфігурації індивідуальної траєкторії.

Вони не визначають наперед напрям і результат становлення. Їх значення залежить від актуальної суб'єктної спроможності людини, життєвої ситуації, попереднього досвіду, доступних ресурсів, середовищ, характеру взаємодії та того, які умови в конкретній ситуації можуть бути розпізнані людиною як реальні можливості подальшої дії.

Для педагогічної теорії це розмежування має принципове значення. Педагогіка може розпізнавати, підтримувати або професійно опосередковувати окремі умови актуалізації рушійних сил, однак не може безпосередньо «запустити» становлення людини чи гарантувати характер його подальшого розгортання.

Рушійна сила набуває становлювального значення лише у взаємодії з суб'єктною спроможністю людини, конкретною ситуацією, доступним полем умов і ресурсів, розпізнаними можливостями та способом суб'єктного освоєння досвіду.

У межах авторської концепції доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних джерел становлювальної динаміки:

- внутрішню потребу у смисловій, діяльнісній або життєвій зміні;
- життєві виклики та зміни середовища;
- рефлексивну суперечність і потребу переосмислення досвіду;
- соціальну взаємодію та співдію як джерело нових можливостей і становлювальної напруги;
- образ майбутнього як перспективний регулятор становлення.

Внутрішня потреба у смисловій, діяльнісній або життєвій зміні

Першим внутрішнім джерелом динаміки є потреба людини у зміні способу власної діяльності, внутрішньої позиції, життєвої орієнтації або способу взаємодії зі світом. Процесуальне становлення не може бути зведене лише до реакції на зовнішні вимоги чи педагогічні впливи. Його внутрішніми джерелами можуть виступати прагнення до особистісного розвитку, пошук життєвих смислів, потреба в автономії й самовизначенні, незадоволеність попереднім способом діяльності, усвідомлення нових можливостей або суперечності між актуальним станом і бажаним способом життя [115; 50; 21; 127; 128; 54; 129; 131].

Такий імпульс може переводити навчання, професійний розвиток, самоосвіту й інші види діяльності із зовнішньо заданого обов'язку у сферу суб'єктно значущого вибору.

Тому педагогічно значущим є не безпосереднє «створення мотивації», а створення умов, у яких діяльність може набувати для людини особистісного смислу, співвідноситися з її цілями, дозволяти реальний вибір і відкривати зв'язок між

актуальною дією та можливими життєвими перспективами. Педагогіка може підтримувати перехід від зовнішньо заданої вимоги до суб'єктно прийнятої спрямованості, але не може здійснити внутрішнє прийняття замість людини.

Життєві виклики та зміни середовища

Другим джерелом динаміки є життєві виклики та зміни середовища. Цивілізаційні трансформації, розвиток науки й технологій, професійна мобільність, культурні зміни, глобальні соціальні процеси, цифровізація та поширення систем штучного інтелекту створюють ситуації, у яких попереднього досвіду, знань або способів діяльності може виявитися недостатньо [2; 3; 1; 15; 11; 23].

Такі зміни можуть актуалізувати необхідність оновлювати знання й компетентності, переосмислювати професійні та життєві стратегії, входити в нові середовища, опановувати нові способи діяльності або перебудовувати відносини зі світом. Тому становлювальне значення виклику виникає не з самого факту зовнішньої зміни, а через характер суб'єктної взаємодії людини з нею.

Для педагогіки звідси випливає важливе завдання: не усувати будь-яку складність, суперечність або невизначеність, а створювати безпечні й педагогічно доцільні умови, у яких людина може набувати досвіду роботи з новизною, ризиком, суперечливістю, нестачею готових рішень і необхідністю перебудови способів діяльності. Педагогічно значущим є не захист людини від усіх викликів, а підтримка її здатності суб'єктно діяти в умовах змін.

Рефлексивна суперечність і потреба переосмислення досвіду

Третім джерелом динаміки є рефлексивна суперечність, що виникає тоді, коли новий досвід, результат діяльності або життєва подія не узгоджуються з попередніми уявленнями людини, її цілями, цінностями, способами діяльності чи образом себе. Саме така невідповідність може актуалізувати потребу в осмисленні та переосмисленні досвіду [41; 127; 128; 54; 129; 131].

Рушійним у цьому випадку є не сам факт рефлексії, а виникнення проблемної смислової або діяльнісної напруги, яка робить попередню позицію недостатньою для пояснення чи організації нової ситуації.

Людина може усвідомити, що звичний спосіб діяльності більше не працює; що декларована цінність суперечить реальному вчинку; що попередня професійна або життєва мета

втратила смисл; що новий досвід не вкладається у вже сформоване бачення себе або світу.

Саме ця суперечність може відкривати новий цикл становлення. Рефлексивне осмислення поєднує минулий досвід, актуальну діяльність і майбутні наміри. Завдяки йому подія перестає бути лише фактом біографії та може ставати ресурсом подальшої зміни. При цьому рефлексія не обов'язково підтверджує попередню позицію. Вона може приводити до уточнення, перегляду або відмови від попередніх цілей, оцінок, способів дії й внутрішніх підстав вибору.

У педагогічному вимірі ця сфера має чітку межу. Педагог може створювати рефлексивні ситуації, ставити запитання, забезпечувати зворотний зв'язок, допомагати зіставляти позиції, робити видимими суперечності та причинно-наслідкові зв'язки. Проте осмислити й суб'єктно інтегрувати досвід замість людини він не може.

Соціальна взаємодія та співдія як джерело нових можливостей і становлювальної напруги

Четвертим джерелом динаміки виступає соціальна взаємодія та співдія. Процесуальне становлення здійснюється не ізольовано, а у взаємодії з іншими людьми, сім'єю, професійними спільнотами, культурою, громадянським суспільством, освітнім і цифровим середовищем [108; 7; 2; 134; 135].

Соціальна взаємодія може відкривати нові позиції, способи діяльності та горизонти можливого; створювати простір підтримки, співпраці, конфлікту, аргументації, визнання або критичного зіставлення; змінювати уявлення людини про себе, інших і доступні форми участі.

Її рушійний потенціал тому полягає не в самому факті соціального контакту, а в тому, що взаємодія може створювати нову становлювальну напругу, нові смисли, ресурси, суперечності та можливості, яких не існувало в ізольованій діяльності.

Співдія при цьому не означає розчинення індивідуальної суб'єктності в колективній діяльності. Вона передбачає взаємодію суб'єктів, кожний з яких зберігає власну позицію, але здатний співвідносити її з позиціями інших, брати участь у виробленні спільного рішення та відповідати за власний внесок.

Для педагогіки це означає необхідність організації таких форм взаємодії, у яких партнерство, співпраця й співдія не зводяться до формального групового виконання завдань, а

створюють реальний простір взаємного впливу, аргументації, розподіленої відповідальності, конфлікту позицій і спільного вироблення рішень.

У сучасному цифровому середовищі цей простір доповнюється системами штучного інтелекту, які можуть розширювати можливості пізнання, творчості, комунікації, професійної діяльності та навчання [1; 15; 16; 17; 18; 133; 11; 23]. Становлювальний потенціал такої взаємодії залежить від збереження суб'єктності, критичного мислення, інтелектуальної й моральної автономії та відповідальності самої людини.

Образ майбутнього як перспективний регулятор становлення

П'ятим джерелом динаміки є образ майбутнього як перспективний регулятор процесуального становлення. Людина діє не лише у взаємодії з минулим досвідом і актуальними викликами. Її теперішні рішення значною мірою залежать від того, які можливі й бажані майбутні стани вона уявляє, які життєві орієнтири визнає значущими та які віддалені наслідки пов'язує з власними діями [7; 59; 2; 3; 6]. Образ майбутнього надає індивідуальній траєкторії перспективної спрямованості, поєднуючи смисли, цінності, прагнення, ризики й стратегії діяльності.

Проте він не є готовим сценарієм, який людина повинна реалізувати. Майбутнє залишається відкритим, а його образ може змінюватися під впливом нового досвіду, життєвих обставин, соціальної взаємодії, технологічних трансформацій і переосмислення власних можливостей. Тому образ майбутнього функціонує не як зовнішня кінцева мета, а як змінний перспективний регулятор актуального вибору й діяльності.

У педагогічному вимірі робота з образом майбутнього означає не проєктування педагогом життєвого маршруту людини, а створення умов для осмислення альтернатив, можливих наслідків, довготривалих цілей, ризиків і відповідальності за актуальний вибір. Педагогіка не визначає, яким має бути майбутнє людини, але може підтримувати її здатність відповідально працювати з відкритим горизонтом можливого.

Системна взаємодія рушійних сил

Зазначені рушійні сили не функціонують ізольовано й не утворюють лінійної причинно-наслідкової послідовності. Їх взаємодія формує динамічну конфігурацію становлювальної напруги, у межах якої внутрішня потреба у зміні може виз-

начати особистісну спрямованість діяльності, життєві виклики – актуалізувати необхідність перегляду попередніх способів дії, а рефлексивні суперечності – виявляти недостатність набутого досвіду чи усталеної внутрішньої позиції. Соціальна взаємодія та співдія розширюють поле доступних позицій, ресурсів і можливостей, тоді як образ майбутнього надає актуальній діяльності перспективного смислу й спрямованості.

Тому рушійні сили доцільно розглядати не як п'ять незалежних причин, а як динамічну конфігурацію джерел становлювальної напруги, що змінюється впродовж життя.

В одній ситуації домінантним імпульсом може стати професійний виклик, в іншій – внутрішня потреба у зміні, соціальна взаємодія, кризова суперечність попереднього досвіду або новий образ майбутнього.

Саме неповторна конфігурація їх взаємодії є одним із джерел індивідуальності траєкторії.

Разом із тим для пояснення її динаміки недостатньо визначити лише те, що актуалізує рух. Необхідно пояснити, яким чином взаємодія рушійних сил, умов, можливостей і суб'єктної активності може спричиняти реконфігурацію способів діяльності та подальшої траєкторії.

У запропонованій концепції цей процес пояснюється загальним рекурсивним контуром: *умови → розпізнана можливість → суб'єктна дія → досвід → осмислення → інтеграція досвіду → зміна суб'єктної спроможності → розпізнавання й освоєння нових можливостей.*

Рушійні сили в цій логіці не є додатковою ланкою процесуального контуру. Вони виконують іншу функцію: актуалізують становлювальну напругу, потребу в русі, перегляді або новій дії, яка може змінювати спосіб взаємодії людини з наявними умовами й потенційними можливостями.

Вихідним моментом конкретного циклу виступає певна конфігурація умов, у якій людина може розпізнати можливість становлення. Сама наявність зовнішньої умови або потенційної можливості ще не означає становлювальної зміни. Вона набуває значення тоді, коли людина співвідносить її з власними потребами, цінностями, цілями та актуальною ситуацією і здійснює суб'єктну дію.

У процесі цієї дії людина набуває досвіду, який може бути осмислений, співвіднесений із попереднім досвідом і суб'єктно інтегрований у подальшу діяльність. Саме можли-

вість такої інтеграції має принципове значення для динамічного оновлення індивідуальної траєкторії. Новий досвід не обов'язково лише доповнює попередній: він може змінювати уявлення людини про себе, власні ресурси й обмеження, цілі, смисли, способи діяльності та перспективи майбутнього. Унаслідок цього можлива зміна, розширення або реконфігурація її актуальної суб'єктної спроможності.

Водночас інтеграція досвіду залишається суб'єктним процесом. Педагогічний супровід може створювати умови для його осмислення, співвіднесення, перенесення й повторного використання, але не може здійснити внутрішню інтеграцію замість людини. Саме тому педагогічний і суб'єктний контури необхідно методологічно розмежовувати.

Змінена конфігурація суб'єктної спроможності, своєю чергою, може впливати на те, які умови людина помічає, які можливості розпізнає, як їх оцінює та яким чином діє в нових ситуаціях. Отже, результат попереднього циклу може ставати однією з передумов наступного. Ця рекурсивність пояснює, чому індивідуальна траєкторія не є простою послідовністю життєвих подій: кожний попередній цикл потенційно змінює самого суб'єкта наступної взаємодії.

Співвідношення рушійної сили, умови, можливості та педагогічного супроводу

Для методологічної чистоти концепції принципово розмежувати рушійну силу, умову, можливість і педагогічний супровід.

Рушійна сила – внутрішнє або зовнішнє джерело становлювальної напруги, що може актуалізувати потребу в новому виборі, переосмисленні або зміні способу дії.

Умова – характеристика життєвої, соціальної, освітньої, професійної, культурної або цифрової ситуації, у межах якої відбувається взаємодія людини зі світом.

Можливість становлення – те, що в конкретній конфігурації умов стає для людини розпізнаваним і потенційно освоюваним напрямом суб'єктної дії.

Педагогічний супровід – механізм професійного опосередкування педагогічно доступної частини умов, діяльності, взаємодії, доступу до ресурсів і підтримки осмислення досвіду. Ці категорії не є взаємозамінними.

Наприклад, професійна зміна може виступати життєвим викликом і джерелом становлювальної напруги; освітня прог-

рама – елементом доступного середовища й потенційним ресурсом; можливість нового навчання виникає тоді, коли ця програма співвідноситься з актуальною ситуацією людини і розпізнається нею як реально значущий напрям дії; педагогічний супровід може створювати умови для доступу, входження в діяльність, осмислення й перенесення досвіду. Але жодна з цих ланок не гарантує наперед визначеного становлювального результату. Саме така багаторівнева логіка дозволяє уникнути педагогічного детермінізму.

Індивідуальна траєкторія тому не реконфігурується як механічне проходження шести функціональних вимірів суб'єктної спроможності.

Суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього визначають структурно-функціональну архітектуру суб'єктної спроможності, тоді як конкретна життєва динаміка має відкритий, нелінійний, рекурсивний і циклічно-спіральний характер.

Кожний новий цикл може по-різному актуалізувати ці виміри залежно від життєвої ситуації, попереднього досвіду, середовища, ресурсів і актуальних завдань людини.

Тому методологічно некоректно трактувати рушійні сили як чинники, що послідовно «переводять» людину від одного функціонального виміру до іншого. Вони актуалізують динаміку всієї конфігурації суб'єктної спроможності та індивідуальної траєкторії, а не рух по універсальній шкалі.

У запропонованій концепції система рушійних сил індивідуальної траєкторії процесуального становлення обґрунтовується як динамічна конфігурація взаємопов'язаних джерел становлювальної напруги, що охоплює:

- внутрішню потребу у смисловій, діяльнісній або життєвій зміні;
- життєві виклики та зміни середовища;
- рефлексивну суперечність і потребу переосмислення досвіду;
- соціальну взаємодію та співдію як джерело нових можливостей і становлювальної напруги;
- образ майбутнього як перспективний регулятор.

Теоретичним підґрунтям такого синтезу виступають гуманістичні й мотиваційні концепції розвитку [115; 50; 21], підходи до рефлексії, трансформації та інтеграції досвіду [41;

127; 128; 54; 129; 131], концепції агентності, співдії (co-agency) й орієнтації на майбутнє [7; 2; 6], а також сучасні дослідження цивілізаційних, освітніх і технологічних трансформацій [2; 3; 1; 15; 18; 11; 23].

Авторське переосмислення полягає не у проголошенні кожної із цих рушійних сил новим окремим феноменом, а в їх системній інтеграції з рекурсивним механізмом динамічного оновлення індивідуальної траєкторії.

Жодна рушійна сила не визначає становлення самостійно і не виступає його жорсткою детермінантою. Її становлювальний потенціал реалізується лише у взаємодії з суб'єктною спроможністю людини, конкретною конфігурацією умов, доступними ресурсами, розпізнаними можливостями, діяльністю, досвідом і середовищами.

Функціональна логіка цієї системи може бути представлена так: *рушійні сили актуалізують становлювальну напругу → у конкретній конфігурації умов людина може розпізнати можливість → суб'єктна дія перетворює її на досвід → осмислення й суб'єктна інтеграція досвіду можуть змінювати актуальну суб'єктну спроможність → змінена спроможність впливає на спосіб подальшого розпізнавання умов, можливостей і перспектив майбутнього → виникає новий цикл становлення.*

Ця формула не є жорстким алгоритмом. Вона відображає функціональну взаємодію джерел динаміки, процесуального механізму й суб'єктної участі людини.

У педагогічному вимірі ця логіка конкретизується інакше: педагогічний супровід не є окремою рушійною силою становлення, а механізмом професійного опосередкування педагогічно доступної частини умов, у яких взаємодіють людина, діяльність, ресурси, середовища, досвід і потенційні можливості.

Педагогіка може створювати й трансформувати умови, розширювати доступ до ресурсів і середовищ, створювати значущі ситуації діяльності, підтримувати рефлексію, відкривати нові контексти й адаптивно змінювати характер підтримки, але не може замінити внутрішню динаміку становлення власною професійною дією.

Для цілісного представлення цієї взаємодії систему рушійних сил, рекурсивний процесуальний механізм оновлення траєкторії, середовища та педагогічний супровід узагальнено на рис. 4.3.

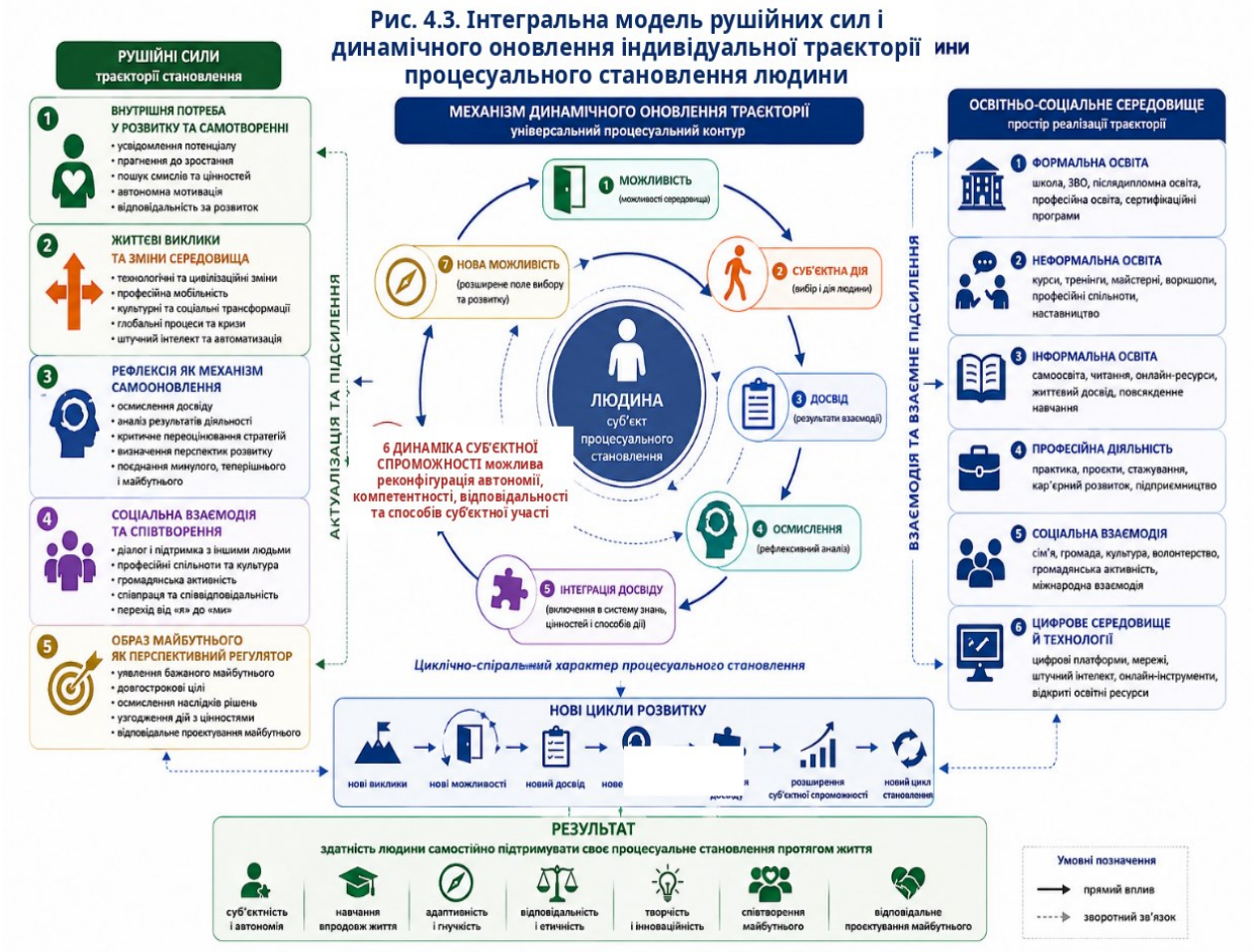


Рисунок 4.3. Інтегральна модель рушійних сил і динамічного оновлення індивідуальної траєкторії процесуального становлення людини (авторська розробка)

Представлена модель має розмежовувати чотири методологічно відмінні, але взаємопов'язані компоненти:

- рушійні сили – актуалізують потребу в русі, переосмисленні або реконфігурації;
- процесуальний механізм – пояснює, як суб'єктна взаємодія з розпізнаною можливістю переходить у досвід, його осмислення, інтеграцію та можливу зміну суб'єктної спроможності;
- багатовимірне життєве й освітнє середовище – формує умови, ресурси, обмеження й потенційне поле можливостей;
- педагогічний супровід – професійно опосередковує педагогічно доступну частину цього простору, не підміняючи суб'єктної логіки становлення.

Таке розмежування дозволяє уникнути ототожнення джерел динаміки, механізму, середовищ і педагогічної участі.

Середовище саме по собі не є рушійною силою, однак у взаємодії людини з ним можуть виявлятися виклики, обмеження, ресурси та потенційні можливості, здатні набувати значення для динаміки її становлення.

Педагогічний супровід не є внутрішнім джерелом динаміки, але може змінювати педагогічну якість і доступність умов, у яких ця динаміка реалізується. Багатовимірне середовище охоплює формальну, неформальну й інформальну освіту, професійну діяльність, соціальні та культурні практики, цифрове середовище й технології.

Одні й ті самі умови або життєві виклики можуть набувати різного становлювального значення залежно від суб'єктної позиції людини, її попереднього досвіду, системи цінностей, актуальних потреб, ресурсів і здатності до рефлексивного осмислення.

Життєві виклики, внутрішня потреба у зміні, соціальна взаємодія, рефлексивні суперечності та образ майбутнього можуть актуалізувати становлювальну напругу, тоді як конкретна конфігурація середовищ і умов відкриває або обмежує потенційні напрями діяльності. У взаємодії з цими умовами людина може розпізнавати можливості становлення, здійснювати суб'єктну дію й набувати досвіду. Його рефлексивне осмислення та можлива суб'єктна інтеграція можуть змінювати способи діяльності, смисли, цінності й актуальну суб'єктну спроможність людини. Своєю чергою, змінена конфігурація суб'єктної спроможності впливає на розпізнавання нових можливостей, бачення майбутнього та характер наступних циклів становлення.

Концептуальне значення запропонованого підходу полягає у поєднанні відносної стійкості загальної структурно-процесуальної архітектури з варіативністю конкретного життєвого шляху. Шість функціональних вимірів суб'єктної спроможності визначають загальну архітектуру способів суб'єктної участі людини у становленні, але не встановлюють однакової для всіх послідовності їх актуалізації, життєвих подій, темпу або нормативного маршруту.

Індивідуальна траєкторія реконфігурується через неповторні цикли взаємодії умов, розпізнаних можливостей, суб'єктної дії, досвіду, його осмислення й інтеграції.

Унаслідок цього кожний новий цикл не є простим повторенням попереднього. Людина входить у нього з іншим досві-

дом, знаннями, переосмисленими цінностями, іншою конфігурацією суб'єктної спроможності та іншим баченням можливого майбутнього.

Саме в цьому полягає циклічно-спіральний характер процесуального становлення: повернення до самовизначення, самоспрямованості, саморегуляції, переосмислення внутрішньої позиції, самотворення чи відповідального проєктування майбутнього відбувається вже в іншій конфігурації досвіду, умов, середовищ і можливостей.

Таким чином, система рушійних сил виконує динамічно-актуалізувальну функцію в архітектурі авторської концепції. Інтегральна структурно-процесуальна модель визначає загальну архітектуру суб'єктної участі людини у становленні, індивідуальна траєкторія відображає конкретну життєву форму її розгортання, а закономірності траєкторії пояснюють стійкі взаємозв'язки її конфігурації та реконфігурації. Педагогічний супровід виступає наскрізним механізмом професійної педагогічної участі, структурно-функціональну основу якого становлять педагогічні умови. У цій системі рушійні сили пояснюють джерела актуалізації становлювальної напруги й потреби в реконфігурації траєкторії, тоді як рекурсивний процесуальний механізм розкриває, яким чином суб'єктна взаємодія з умовами й розпізнаними можливостями може породжувати нові цикли становлення.

Процесуальне становлення постає не як механічне проходження наперед визначених етапів, а як відкритий, рекурсивний і циклічно-спіральний процес взаємодії людини з умовами, можливостями й викликами її життєвого світу. У процесі суб'єктної дії людина набуває досвіду, осмислення та можлива інтеграція якого можуть супроводжуватися зміною або реконфігурацією актуальної суб'єктної спроможності. Така зміна, своєю чергою, впливає на способи подальшої взаємодії людини з умовами власного становлення та відкритими перспективами майбутнього.

У педагогічній площині це означає, що професійне завдання полягає не у створенні рушійних сил замість людини й не в управлінні її траєкторією, а у педагогічному розпізнаванні, створенні й адаптивному опосередкуванні тих умов, у яких внутрішні потреби, життєві виклики, рефлексивні суперечності, соціальна взаємодія та образ майбутнього можуть бути суб'єктно осмислені й включені людиною у новий цикл вибору, діяльності, досвіду та подальшого становлення.

4.6. Цифровий вимір процесуального становлення людини

4.6.1. Цифрова трансформація як цивілізаційний контекст процесуального становлення людини

Цифрова трансформація, окреслена в попередніх розділах як одна з визначальних умов сучасної освітньої реальності, у процесуальній моделі становлення людини набуває середовищного значення. Цифрові технології, глобальні інформаційні мережі та системи штучного інтелекту є вже не лише засобами підтримки освіти, а складовою середовища, у якому людина навчається, діє, приймає рішення, взаємодіє з іншими та продовжує власне становлення [15; 16; 17; 18; 23].

У сучасному міжнародному дискурсі цифрова трансформація розглядається не лише як технологічний процес, а як масштабна суспільна зміна, що впливає на характер освіти, праці, професійного розвитку та соціальної взаємодії. У документах UNESCO, OECD, Європейської Комісії та матеріалах Всесвітнього економічного форуму цифрові технології пов'язуються з формуванням нової освітньої й професійної реальності, у якій особливого значення набувають навчання впродовж життя, критичне осмислення інформації, цифрові компетентності, етичне й відповідальне використання штучного інтелекту та готовність діяти в умовах постійних соціальних і професійних змін [3; 1; 15; 16; 17; 18; 23; 133; 154]. Разом із тим значна частина сучасних стратегічних документів і досліджень концентрується передусім на цифровій грамотності, цифрових компетентностях, інформаційній безпеці та здатності ефективно використовувати цифрові ресурси [17; 18; 133]. Ці напрями мають безсумнівну педагогічну цінність, однак переважно характеризують функціонально-компетентнісний вимір цифрової трансформації.

Для педагогіки становлення людини цього недостатньо. Її принципове питання полягає не лише в тому, наскільки людина володіє цифровими інструментами, а в тому, як цифрове середовище трансформує умови, ресурси, способи діяльності, характер досвіду й взаємодії, не позбавляючи людину статусу суб'єкта власного процесуального становлення. Саме тому цифрова трансформація в межах авторської концепції розглядається не як окремий напрям модернізації освіти й не як

самостійна логіка людського розвитку, а як цивілізаційний контекст процесуального становлення людини.

Такий статус цифрового виміру є принциповим для внутрішньої цілісності концепції. Цифровізація не формує окремої антропологічної архітектури становлення і не створює нового, сьомого функціонального виміру поряд із суб'єктністю, самоспрямованістю, саморегуляцією, самоавторством, самотворенням і відповідальним проєктуванням майбутнього. Вона трансформує середовища, умови, ресурси, засоби діяльності, характер взаємодії, способи набуття досвіду, ризики та педагогічно доступну частину простору становлення [1; 15; 16; 17; 18; 23]. Отже, цифровий вимір має контекстуально-модифікувальний, а не окремий антропологічно-системоутворювальний статус.

Це змінює й одиницю педагогічного аналізу. У центрі уваги перебуває не цифрова технологія як така, а характер взаємодії людини з цифровим середовищем та її педагогічного опосередкування. Аналіз охоплює умови й ресурси, які стають доступними завдяки технологіям, зміни у способах діяльності та набуття досвіду, а також вплив цифрових систем на вибір, самоспрямованість, саморегуляцію, рефлексію, смислове самовизначення й відповідальність людини. Особливого значення набуває визначення меж педагогічної підтримки, необхідної для збереження суб'єктної участі людини у використанні цифрових ресурсів і систем штучного інтелекту.

Особливого значення в цьому контексті набуває стрімкий розвиток систем штучного інтелекту. На відміну від багатьох попередніх цифрових технологій, сучасні системи ШІ здатні підтримувати або виконувати широкий спектр когнітивних операцій: здійснювати пошук і опрацювання інформації, генерувати тексти та інші види контенту, аналізувати дані, моделювати альтернативні рішення, підтримувати творчу, навчальну й дослідницьку діяльність [15; 16; 23]. Унаслідок цього змінюється не лише доступ людини до інформації, а й характер її взаємодії зі знанням, інтелектуальною діяльністю та власним навчанням.

За таких умов педагогічна цінність дедалі меншою мірою може визначатися самим володінням інформацією і дедалі більшою – здатністю людини критично її осмислювати, перевіряти, інтерпретувати, співвідносити з іншими джерелами, перетворювати на знання та відповідально використовувати у

власній діяльності. Можливість швидко отримати відповідь не означає її розуміння; доступ до великого масиву інформації не гарантує формування знання; автоматизоване генерування рішення не тотожне усвідомленому людському вибору.

У цьому розумінні педагогічна проблема зміщується від самого доступу до інформації до створення умов для її критичного осмислення, інтерпретації, перевірки, співвіднесення з досвідом і практичного застосування [15; 16; 18; 133; 11; 23]. Педагогіка може створювати умови для смислотворення – ставити проблеми, організовувати діалог, забезпечувати зіставлення позицій і джерел, створювати ситуації практичного застосування, підтримувати рефлексію, аргументацію та відповідальний вибір. Водночас вона не може надати інформації особистісного смислу замість самої людини; внутрішнє співвіднесення знання з досвідом, цінностями й цілями залишається суб'єктною діяльністю.

Цифрова трансформація водночас істотно змінює потенційне поле умов і ресурсів індивідуальної траєкторії процесуального становлення. Людина отримує доступ до глобальних освітніх ресурсів, професійних спільнот, цифрових платформ, відкритих знань, нових форм творчості, комунікації та співпраці. Системи штучного інтелекту можуть підтримувати пошук альтернатив, персоналізувати окремі види навчальної діяльності, сприяти аналізу інформації, моделюванню рішень, рефлексії та творчому пошуку. Проте технологічне розширення потенційного поля дії не є тотожним динаміці та можливій реконфігурації суб'єктної спроможності.

Для методологічної точності необхідно розрізняти технологічно наявний потенціал, педагогічно забезпечені умови його реальної доступності та суб'єктно розпізнану й освоєну можливість. Технологічно наявний потенціал характеризує те, що цифровий інструмент або система ШІ в принципі дозволяють здійснити. Педагогічно забезпечені умови доступності охоплюють наявність необхідного доступу, компетентностей, правил, підтримки, ресурсів і педагогічної організації, завдяки яким цей потенціал реально входить у поле діяльності конкретної людини. Суб'єктно розпізнана й освоєна можливість виникає тоді, коли людина співвідносить доступний цифровий ресурс із власними цілями, потребами, цінностями та ситуацією, критично оцінює його й включає у власну діяльність та досвід. Таке розмежування пояснює, чому технологічна інно-

вація сама по собі не є ані педагогічним, ані становлювальним результатом.

У цифровому контексті загальний рекурсивний контур процесуального становлення зберігає свою структуру: умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Цифрові технології та системи штучного інтелекту можуть істотно змінювати умови, доступні ресурси, характер діяльності, тип набутого досвіду та засоби його аналізу, але не здійснюють суб'єктну інтеграцію досвіду автоматично. Його перетворення на ресурс подальшого становлення залежить від активної участі самої людини – критичного мислення, смислового співвіднесення, ціннісного вибору, рефлексії та відповідальності.

У педагогічній площині цьому відповідає цифрово модифікований контур професійної участі: проєктування людиноцентричних цифрових умов, забезпечення доступу до цифрових ресурсів і способів діяльності, підтримка суб'єктного використання технологій, створення педагогічно значущих ситуацій цифрово опосередкованої діяльності та набуття досвіду, створення умов для його критичного осмислення, співвіднесення й перенесення, а також адаптивна зміна педагогічної та технологічної підтримки. Як і в загальній моделі, педагогічний і суб'єктний контури не ототожнюються: педагогіка проєктує й трансформує умови, людина розпізнає й освоює можливості, цифрові системи можуть підтримувати діяльність, але суб'єктне осмислення, інтеграція досвіду, смислове самовизначення та відповідальність залишаються людськими функціями.

Тому педагогічна оцінка цифрового середовища не може здійснюватися за принципом «чим більше технологій – тим сучасніша освіта». Визначальним критерієм стає характер людської діяльності, яку технологія підтримує або трансформує: чи допомагає вона ставити запитання, досліджувати, порівнювати, аргументувати, творити, рефлексувати, приймати рішення та відповідально діяти, чи, навпаки, підміняє саме ті інтелектуальні й діяльнісні операції, здійснення яких є необхідною частиною становлювально значущого досвіду.

У цьому контексті принципового значення набуває поняття педагогічно доцільного делегування інтелектуальних операцій цифровим системам. Не кожне делегування послаблює суб'єктність. Автоматизація рутинних операцій може звільняти когнітивні й часові ресурси для складнішого аналізу, творчості, синтезу, діалогу та рефлексії. Проблема виникає тоді, коли людині передається готовий результат замість тієї інтелектуальної діяльності, без здійснення або осмислення якої вона втрачає власне розуміння, здатність перевірити результат, сформувати аргументоване судження або відповідально прийняти рішення.

Педагогічне завдання полягає тому не в максимізації або мінімізації використання технологій, а в професійному визначенні меж і способів їх залучення відповідно до характеру діяльності та того досвіду, який має бути набутий самою людиною. У цьому сенсі використання цифрових систем і ШІ потребує не лише технологічної, а й становлювально–педагогічної доцільності, яка передбачає оцінювання функції технології, необхідної частки власної діяльності людини та впливу цифрового опосередкування на її суб'єктну спроможність.

Відповідно трансформується і місія педагогіки. Поряд із забезпеченням доступу до знань і розвитком цифрових компетентностей визначального значення набуває підтримка здатності людини залишатися суб'єктом власної інтелектуальної діяльності й процесуального становлення: самостійно або у співдії формулювати проблеми й цілі, критично оцінювати інформацію, перевіряти результати цифрових систем, визначати межі делегування, здійснювати смисловий і моральний вибір, зберігати авторство власної позиції та нести відповідальність за остаточне рішення [1; 15; 16; 17; 18; 133; 11].

Цифровий вимір у цьому контексті має наскрізний характер і модифікує умови реалізації кожного із шести функціональних вимірів суб'єктної спроможності. Суб'єктність виявляється у здатності людини залишатися джерелом власної інтелектуальної активності й визначати цілі, способи та межі використання технологій. Самоспрямованість – у здатності суб'єктно організовувати власну діяльність із залученням цифрових ресурсів. Саморегуляція – у здатності контролювати характер, інтенсивність і наслідки цифрової діяльності, перевіряти результати та коригувати способи використання технологій.

Самоавторство – у здатності виробляти й переосмислювати внутрішні смислові та ціннісні підстави власної позиції, не підміняючи їх алгоритмічно згенерованими відповідями. Самотворення – у відповідальному діяльнісному втіленні й перевірці власної позиції у технологічно опосередкованій практиці. Відповідальне проєктування майбутнього – у співвіднесенні використання технологій із можливими особистісними, соціальними, культурними, етичними та міжпоколінними наслідками [107; 122; 7; 21; 127; 128; 54; 129; 2; 6; 15; 16; 18; 133; 23].

Таке наскрізне розуміння має важливий педагогічний наслідок: цифрові компетентності не повинні формуватися як ізольований технічний блок. Їх педагогічна цінність визначається тим, наскільки вони входять у ширшу систему суб'єктної діяльності людини та підтримують її здатність навчатися, приймати рішення, регулювати власну діяльність, осмислювати інформацію, зберігати авторство позиції й відповідально діяти.

Саме тут цифровий вимір безпосередньо пов'язується з педагогічним супроводом. Педагогічна підтримка у цифровому середовищі має динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений характер. В одній ситуації людині може бути потрібне навчання базового використання цифрового інструменту, в іншій – підтримка критичної перевірки отриманої інформації, в третій – обговорення етичних меж застосування ШІ, у четвертій – навмисне обмеження цифрової допомоги для збереження необхідного досвіду самостійного мислення, пошуку, аналізу або виконання певної діяльності. Педагогічний супровід цифрової діяльності тому не зводиться до технологічного інструктування, а охоплює проєктування людиноцентричного цифрового середовища, забезпечення доступу до ресурсів, створення педагогічно значущих ситуацій діяльності, підтримку критичного мислення й рефлексії, визначення меж делегування інтелектуальних операцій та адаптивне співвідношення технологічного й педагогічного опосередкування.

Саме це розмежування дозволяє сформулювати педагогічний критерій людиноцентричності цифрового середовища. Ним є не кількість технологій, не рівень автоматизації й не швидкість отримання результату, а те, наскільки цифрове середовище разом із педагогічним супроводом розширює простір суб'єктної дії людини, зберігає необхідну частину її влас-

ної інтелектуальної та діяльнісної роботи, підтримує критичне осмислення й не позбавляє її авторства та відповідальності.

У запропонованій концепції педагогіки становлення людини цифрова трансформація розглядається як цивілізаційний контекст, що модифікує умови, ресурси, середовища, способи діяльності та форми взаємодії, не змінюючи антропологічного ядра й загальної структурно-процесуальної логіки становлення. Цифровий вимір не утворює сьомого функціонального виміру суб'єктної спроможності, а трансформує умови реалізації суб'єктності, самоспрямованості, саморегуляції, самоавторства, самотворення та відповідального проєктування майбутнього. Його педагогічна значущість визначається не рівнем технологічного оснащення чи автоматизації, а характером можливостей, які відкриваються людині, та впливом цифрового опосередкування на її власну інтелектуальну й діяльнісну участь [1; 15; 16; 11; 23].

Авторське концептуальне переосмислення полягає в інтеграції цифрової трансформації в загальну модель процесуального становлення людини через розмежування технологічного потенціалу, педагогічно доступних умов і суб'єктно освоєних можливостей. Важливим критерієм такої інтеграції виступає педагогічно доцільне делегування інтелектуальних операцій, яке передбачає збереження за людиною діяльності, необхідної для набуття й осмислення досвіду, формування критичного судження, смислового самовизначення та відповідального вибору. У такий спосіб цифрове середовище розширює потенційне поле становлення, педагогічний супровід забезпечує людиноцентричну організацію педагогічно доступних умов, а людина залишається суб'єктом власної діяльності, осмислення й інтеграції досвіду та відповідальності за використання технологічних ресурсів.

4.6.2. Становлення суб'єктності людини в цифровому середовищі

Цифрова трансформація суспільства не змінює антропологічної природи процесуального становлення людини, однак істотно трансформує умови, у яких воно розгортається. Значна частина пізнавальної, професійної, соціальної, комунікативної та творчої діяльності дедалі більшою мірою здійснюється у цифрово опосередкованому середовищі. Унаслідок цього

становлення суб'єктності відбувається одночасно у фізичному й цифровому просторах, що актуалізує необхідність педагогічного осмислення не лише цифрових компетентностей людини, а й її здатності залишатися суб'єктом власного мислення, вибору, діяльності та відповідальності в технологічно трансформованих умовах [1; 16; 11].

Сучасні міжнародні дослідження та стратегічні документи приділяють значну увагу цифровій грамотності, цифровим компетентностям, інформаційній безпеці, критичному використанню інформації та етичним аспектам взаємодії з цифровими технологіями [1; 15; 16; 17; 18; 133]. Ці напрями мають принципове значення для сучасної освіти, оскільки забезпечують здатність людини ефективно, безпечно, критично й відповідально діяти у цифровому середовищі. Водночас функціональна здатність користуватися цифровими технологіями ще не визначає того, хто встановлює цілі діяльності, формує її смисли, оцінює запропоновані альтернативи, приймає остаточне рішення та несе відповідальність за його наслідки.

Саме тому в межах авторської концепції центральним предметом педагогічного аналізу виступає не цифрове середовище саме по собі, а педагогічно доступні умови збереження, реалізації та можливого розширення людської суб'єктності в ньому. Цифровий простір не породжує окремого типу суб'єктності й не створює нового структурно-функціонального виміру процесуального становлення. Він формує нові конфігурації умов, ресурсів, способів діяльності та потенційних можливостей, у яких людина має залишатися джерелом власної активності, визначати або приймати цілі, здійснювати усвідомлений вибір, критично осмислювати інформацію, регулювати власну діяльність і брати відповідальність за її наслідки [107; 122; 7; 21; 1; 15; 16; 18; 133].

Для педагогіки це означає принципову зміну постановки питання. Недостатньо запитувати, чи вміє людина користуватися технологією. Необхідно з'ясовувати, який характер суб'єктної діяльності підтримує або трансформує ця технологія, які функції вона посилює, які може поступово підміняти та які педагогічні умови необхідні для збереження авторства самої людини. Саме така постановка питання переводить цифрову проблематику з рівня технологічної ефективності на рівень процесуального становлення.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах стрімкого розвитку систем штучного інтелекту. На відміну від

багатьох попередніх цифрових технологій, сучасні генеративні системи здатні брати участь у виконанні складних когнітивних операцій – пошуку й аналізі інформації, генеруванні текстів, моделюванні альтернатив, програмуванні, розв'язанні проблем і підтримці творчої діяльності [1; 15; 11]. Такі можливості істотно розширюють інтелектуальний і діяльнісний потенціал людини, однак водночас актуалізують принципово важливе для педагогіки питання: *які функції можуть бути делеговані технологічним системам без втрати людиною авторства власного мислення, вибору й відповідальності?*

У цьому виявляється одна з фундаментальних педагогічних суперечностей цифрової цивілізації: чим ширшими стають можливості цифрових систем виконувати когнітивні операції, тим більшого значення набуває здатність людини зберігати авторство власного мислення та відповідального вибору. Технологічне розширення доступного потенціалу саме по собі не гарантує зміни суб'єктної спроможності людини. За недостатнього критичного мислення, рефлексії, автономії та відповідальності цифрові системи можуть не лише підтримувати діяльність, а й сприяти поступовому перенесенню на алгоритмічні системи функцій оцінювання, інтерпретації, вибору та прийняття рішень [1; 15; 17; 18; 133; 11].

Тому визначальним критерієм людиноцентричного використання цифрових технологій стає не обсяг технологічних можливостей і не інтенсивність їх застосування, а характер співвідношення між технологічною підтримкою та людською суб'єктністю. Цифрові системи можуть здійснювати пошук інформації, виконувати обчислення, аналізувати великі масиви даних, генерувати варіанти, моделювати альтернативи й підтримувати творчу діяльність. Водночас визначення життєвих і діяльнісних цілей, смислотворення, ціннісне й моральне оцінювання, усвідомлений вибір, прийняття остаточного рішення та відповідальність за його наслідки залишаються сферою людської суб'єктності [1; 15].

Однак межа між людською та технологічно підтримуваною діяльністю не може бути однаковою для всіх видів завдань і ситуацій. Частина когнітивних операцій може бути педагогічно доцільно делегована цифровим системам, якщо таке делегування звільняє ресурси людини для складнішого аналізу, творчості, рефлексії або прийняття рішень. Водночас

делегування стає суб'єктно ризикованим тоді, коли людина перестає розуміти логіку отриманого результату, втрачає здатність його перевірити, не може сформувати власне судження або фактично передає системі визначення цілей, критеріїв оцінювання чи остаточного вибору.

У такому контексті становлення суб'єктності в цифровому середовищі передбачає не лише здатність користуватися цифровими ресурсами, а й здатність визначати цілі та межі їх використання, перевіряти й критично оцінювати інформацію, розрізняти власні судження та алгоритмічно сформовані пропозиції, осмислювати альтернативи, усвідомлювати можливі наслідки цифрової діяльності й брати за них відповідальність [1; 15; 17; 18; 133]. Суб'єктність виявляється, таким чином, не в кількості освоєних цифрових інструментів і не в технологічній самостійності як такій, а у здатності людини зберігати авторство смислово-цільової та відповідальної рамки власної діяльності.

Цифрове середовище водночас включається в загальний механізм суб'єктного перетворення досвіду. Цифрові ресурси та системи штучного інтелекту можуть розширювати доступ до інформації, підтримувати діяльність, модифікувати умови її здійснення й створювати нові ситуації набуття досвіду, однак становлювального значення цей досвід набуває через його критичне осмислення, ціннісне співвіднесення та суб'єктну інтеграцію самою людиною.

У цифровому контексті загальний рекурсивний механізм процесуального становлення зберігає свою структуру, набуваючи такої контекстуальної конкретизації: *цифрово модифіковані умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктно визначена або прийнята мета використання цифрового ресурсу → суб'єктна дія у взаємодії з цифровою системою → набутий досвід → критична перевірка й осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння цифрових або позацифрових можливостей становлення.*

Ця конкретизація не створює окремого механізму «цифрового становлення». Вона лише показує, що цифрова технологія входить у вже обґрунтований загальний процесуальний контур як компонент середовища, ресурс і посередник діяльності, але не як суб'єкт внутрішньої зміни людини.

У цьому контексті принципового значення набуває розмежування цифрової компетентності та цифрової суб'єктності.

Цифрова компетентність характеризує здатність людини ефективно, безпечно, критично й відповідально використовувати цифрові технології та інформаційні ресурси в освітній, професійній, соціальній та інших сферах діяльності [17; 18; 133].

Цифрова суб'єктність у межах авторської концепції доцільно визначити як специфічну форму реалізації загальної людської суб'єктності в цифрово опосередкованих умовах, що виявляється у здатності людини зберігати й реалізовувати авторство власного мислення, цілепокладання, смислотворення, ціннісного самовизначення, вибору, діяльності та відповідальності у взаємодії з цифровими технологіями й системами штучного інтелекту.

Таке визначення принципово важливе. Воно не перетворює цифрову суб'єктність на нову інтегральну категорію поряд із суб'єктною спроможністю і не створює нового структурно-функціонального виміру процесуального становлення. Цифрова суб'єктність є контекстуальною формою реалізації загальної людської суб'єктності в технологічно трансформованих умовах.

Розмежування цифрової компетентності та цифрової суб'єктності виявляється насамперед у характері питань, на які відповідають ці категорії. Цифрова компетентність характеризує здатність людини ефективно, критично й безпечно використовувати технології, тоді як цифрова суб'єктність визначає, чи зберігає людина авторство цілей, смислів, оцінок, вибору та відповідальності у процесі технологічно опосередкованої діяльності.

Педагогічно значущим тому є не лише оволодіння цифровими засобами, а збереження й можливе розширення позиції суб'єкта, який визначає цілі їх використання, критично оцінює отримані результати, співвідносить їх із власними знаннями, досвідом і цінностями та приймає відповідальність за остаточний вибір.

У цьому полягає принципова відмінність між технологічною самостійністю та цифровою суб'єктністю. Людина може технічно самостійно користуватися складними цифровими системами, але залишатися залежною від їхніх рекомендацій у постановці проблеми, інтерпретації результатів або оцінюванні альтернатив. Тому цифрова суб'єктність визначається не

автономністю користування інструментом, а збереженням авторства всієї смислово-цільової, оцінювальної та відповідальнісної рамки діяльності.

У межах інтегральної структурно-процесуальної моделі цифрова суб'єктність не утворює окремого додаткового функціонального виміру. Вона наскрізно виявляється в усій архітектурі суб'єктної спроможності.

У цифровому середовищі суб'єктність виявляється у збереженні людиною авторства власних цілей і дій, автономії судження та здатності не підміняти власний вибір алгоритмічними рекомендаціями. Самоспрямованість характеризує суб'єктну організацію діяльності із залученням цифрових ресурсів, тоді як саморегуляція охоплює контроль характеру, інтенсивності й наслідків цифрової взаємодії, критичну перевірку результатів і перебудову способів використання технологій. Самоавторство пов'язане зі збереженням і критичним осмисленням власних смислів, переконань, цінностей та критеріїв вибору, а самотворення – з відповідальним діяльнісним втіленням власної позиції в технологічно опосередкованій практиці. Відповідальне проєктування майбутнього передбачає співвіднесення технологічних рішень із їхніми можливими довготривалими особистісними, соціальними, культурними, етичними та міжпоколінними наслідками.

Для педагогічної теорії це означає, що цифрова суб'єктність не може безпосередньо «формуватися» через збільшення кількості цифрових завдань або інтенсивності використання технологій. Педагогічно значущими є такі умови, у яких людина отримує реальний простір інтелектуального авторства: сама або у співдії формулює проблему, визначає мету використання цифрового інструменту, порівнює альтернативи, перевіряє отримані результати, аргументує власне рішення й відповідає за спосіб використання технологічної підтримки.

Першою принциповою педагогічною умовою є прозорість авторства діяльності. Людина має розуміти, які елементи отриманого результату є продуктом її власного аналізу, судження й вибору, які – результатом функціонування цифрової системи, а які виникли у взаємодії між ними. Така прозорість особливо важлива в освітньому процесі, оскільки дозволяє оцінювати не лише кінцевий продукт, а й характер інтелектуальної участі самої людини.

Другою умовою є збереження необхідного простору самостійної інтелектуальної діяльності. Якщо технологія система-

тично виконує за людину ті когнітивні операції, через які вона мала б набувати досвіду аналізу, аргументації, синтезу, оцінювання чи творення, цифрова ефективність може супроводжуватися педагогічною втратою. Тому педагогічно доцільним є диференційоване використання систем ШІ: в одних ситуаціях – як засобу підтримки й розширення діяльності, в інших – свідоме обмеження технологічної допомоги для збереження необхідного становлювально значущого досвіду самостійної інтелектуальної роботи.

Наведені у Education and Training Monitor 2025 результати експериментального дослідження узгоджуються з таким розмежуванням: використання генеративного ШІ може підвищувати поточну результативність навчальної діяльності, однак після усунення технологічної підтримки цей ефект не обов'язково зберігається. Натомість педагогічно організоване використання ШІ, за якого система спрямовує самостійну роботу, а не просто надає готові відповіді, істотно послаблює такий негативний ефект [139]. Ці дані не верифікують авторську категорію цифрової суб'єктності безпосередньо, але підтримують важливість характеру розподілу інтелектуальної діяльності між людиною і цифровою системою.

Третьою умовою є критична перевірюваність цифрового результату. Людина має не лише отримувати результат від системи, а володіти достатнім знанням, критеріями й процедурами перевірки, щоб оцінити його достовірність, релевантність, аргументованість і прийнятність. Якщо користувач не здатний перевірити те, що пропонує цифрова система, його формальна можливість прийняти або відхилити результат ще не означає повноцінної суб'єктної позиції.

Четвертою умовою є рефлексія способу використання технології. Педагогічно значущим стає не лише питання про правильність отриманого результату, а й осмислення того, чому було обрано саме цей цифровий інструмент, які операції були делеговані системі, що залишилося діяльністю самої людини, як технологія змінила спосіб мислення та які ризики й можливості створило таке делегування. Саме така рефлексія переводить цифрову діяльність із суто інструментальної площини в становлювально значущу.

П'ятою умовою є збереження людської відповідальності за остаточний результат і його наслідки. Використання цифрової системи не переносить моральної, професійної або

соціальної відповідальності за рішення на технологію. Саме людина або відповідальна людська спільнота мають визначати, чи прийнятним є результат, яким чином він буде використаний і які можливі наслідки спричинить.

На цій основі педагогічно доступну конфігурацію підтримки суб'єктності в цифровому середовищі можна представити через взаємопов'язані напрями професійної діяльності: *проєктування людиноцентричних цифрових умов → забезпечення простору інтелектуального авторства → педагогічне узгодження цілей і способів використання цифрових ресурсів → визначення педагогічно доцільних меж технологічного делегування → організація ситуацій самостійної інтелектуальної діяльності → забезпечення умов для критичної перевірки й рефлексії → підтримка відповідального вибору → адаптивне узгодження педагогічної та технологічної підтримки.*

Ця схема не описує внутрішню зміну людини безпосередньо. Вона визначає педагогічно доступну конфігурацію умов, у яких людина може набувати досвіду суб'єктного використання цифрових технологій. Як і в загальній логіці педагогічного супроводу, педагог не створює цифрову суб'єктність замість людини, а проєктує й адаптивно трансформує умови, які підтримують її авторство, критичність, відповідальність і можливість суб'єктно використовувати набуте.

У цьому контексті особливого значення набуває оцінювання. Якщо результат освітньої діяльності створюється із залученням систем штучного інтелекту, традиційне оцінювання лише кінцевого продукту дедалі меншою мірою дозволяє визначити характер суб'єктної участі людини. Тому педагогічно доцільним стає зміщення уваги до процесу постановки проблеми, обґрунтування мети, аргументації вибору інструмента, перевірки цифрового результату, пояснення прийнятих рішень, рефлексії та здатності захистити власну позицію. Саме ці компоненти роблять видимим людське авторство в технологічно опосередкованій діяльності.

Таке оцінювання не заперечує значення кінцевого продукту, але включає його в ширший контекст процесуального авторства. Педагогічне питання полягає вже не лише в тому, що було створено, а й у тому, яку частину інтелектуальної роботи виконала сама людина, як вона використовувала технологічну підтримку, чи здатна пояснити логіку отриманого

результату, критично його оцінити й відповідати за прийняте рішення.

Це положення безпосередньо пов'язує становлення суб'єктності в цифровому середовищі з педагогічним супроводом. Міра педагогічної підтримки має бути динамічною, адаптивною та контекстуально зумовленою. Людина може потребувати допомоги в опануванні інструмента, критичній перевірці результату, визначенні меж делегування або етичному оцінюванні наслідків. У міру набуття досвіду частина відповідних функцій може дедалі більшою мірою суб'єктно освоюватися самою людиною.

Разом із тим високий рівень цифрової компетентності не означає автоматичного зникнення потреби в педагогічному супроводі. Навпаки, що потужнішими стають цифрові системи, то складнішими можуть бути питання авторства, достовірності, інтелектуальної залежності, етичної відповідальності та меж автоматизації. Тому педагогічний супровід суб'єктності в цифровому середовищі не зводиться до початкового навчання користуванню технологіями, а може залишатися актуальним упродовж життя.

У запропонованій концепції цифрова суб'єктність розглядається як контекстуальна форма реалізації загальної людської суб'єктності в технологічно трансформованих умовах. Вона не утворює окремого функціонального виміру суб'єктної спроможності, а виявляється через збереження людиною авторства мислення, цілепокладання, смислотворення, ціннісного вибору та відповідальності у взаємодії з цифровими технологіями. Її антропологічно-регулятивне значення полягає у визначенні межі між технологічним розширенням людської діяльності та заміщенням тих інтелектуальних, смислових і відповідальнісних функцій, здійснення яких є необхідним для суб'єктного становлення.

У педагогічному вимірі це зумовлює необхідність створення й адаптивного узгодження умов, за яких людина зберігає реальний простір інтелектуального авторства, розуміє співвідношення власного й технологічного внеску в результат, критично перевіряє цифрову інформацію, рефлексує способи використання технологій і відповідає за прийняті рішення. Педагогічно доцільне делегування окремих інтелектуальних операцій має враховувати не лише ефективність виконання завдання, а й необхідність збереження досвіду самостійної

діяльності. Отже, цифрова компетентність характеризує здатність використовувати технології, цифрова суб'єктність – характер авторської позиції людини в такому використанні, а педагогічний супровід – професійне створення й адаптивне узгодження умов для її збереження та можливої зміни.

Таке розуміння цифрової суб'єктності визначає методологічні передумови людиноцентричної взаємодії людини зі штучним інтелектом, у межах якої особливого значення набувають співвідношення людських і технологічних функцій, педагогічні межі делегування інтелектуальних операцій та збереження за людиною авторства й відповідальності.

4.6.3. Людиноцентрична взаємодія людини зі штучним інтелектом

Стрімкий розвиток систем штучного інтелекту відкриває перед освітою якісно нові можливості й водночас актуалізує фундаментальне питання про характер взаємодії людини з технологічними системами, здатними виконувати дедалі складніші когнітивні операції. Якщо попередні цифрові технології переважно забезпечували збереження, передавання, пошук та опрацювання інформації, то сучасні системи штучного інтелекту здатні аналізувати значні масиви даних, генерувати тексти й інші види контенту, моделювати альтернативи, створювати програмний код, підтримувати дослідницьку, творчу та професійну діяльність [1; 15; 11]. Унаслідок цього трансформується не лише технологічний інструментарій освіти, а й саме співвідношення між людською та технологічно підтримуваною діяльністю.

У сучасному науковому й нормативному дискурсі взаємодія людини зі штучним інтелектом значною мірою осмислюється крізь призму технологічної ефективності, академічної доброчесності, цифрових компетентностей, етики та правового регулювання [1; 15; 16; 17; 18; 133; 11]. Ці аспекти мають принципове значення, однак переважно відповідають на питання, як доцільно, безпечно й відповідально використовувати штучний інтелект. У педагогіці становлення людини постає методологічно ширша проблема – яким має бути місце штучного інтелекту в процесуальному становленні людини.

Відповідь на неї потребує виходу за межі суто інструментального розуміння технології. У межах авторської кон-

цепції штучний інтелект розглядається не як самостійний суб'єкт процесуального становлення, а як технологічний партнер у функціональному значенні, здатний підтримувати й розширювати окремі можливості людської діяльності. Поняття партнерства в цьому випадку має функціональний, а не антропологічний зміст: суб'єктом процесуального становлення залишається людина, тоді як штучний інтелект включається в її діяльність як технологічний ресурс. Тому педагогічно значущим стає не лише те, які операції здатна виконувати система, а й яке місце виконувана нею функція посідає в цілісній структурі людської діяльності та становлення.

Людиноцентрична взаємодія людини зі штучним інтелектом потребує функціонального розмежування сфер технологічної підтримки та людського авторства. Інтелектуальні системи можуть здійснювати пошук і структурування інформації, аналізувати дані, виявляти закономірності, генерувати можливі варіанти, моделювати альтернативи, виконувати рутинні когнітивні операції та підтримувати творчу діяльність [1; 15; 11]. Проте отриманий результат сам по собі не визначає його смислу, цінності й місця в індивідуальній траєкторії становлення конкретної людини.

Межа між функціями людини та штучного інтелекту тому проходить не за критерієм складності операції. Технологічна система потенційно може виконувати окремі операції швидше, точніше або в більшому масштабі, ніж людина. Визначальною є інша межа – антропологічний статус діяльності. Цілепокладання, смислотворення, ціннісне самовизначення, моральне оцінювання, співвіднесення альтернатив із життєвими орієнтирами, прийняття остаточного рішення та відповідальність за його наслідки в межах педагогіки становлення людини залишаються сферою людської суб'єктності [1; 15].

Таке розмежування дозволяє уникнути двох крайніх позицій. Перша полягає в технологічному редукціонізмі, за якого розширення функціональних можливостей ШІ автоматично інтерпретується як підстава для дедалі ширшого заміщення людської діяльності. Друга – у технологічному консерватизмі, що розглядає саме делегування когнітивних операцій інтелектуальним системам як апріорну загрозу людському розвитку. Людиноцентрична позиція не заперечує делегування як такого, але ставить питання про його педагогічно доцільні межі.

Звідси випливає одне з принципових положень авторської концепції: *делегувати можна операцію, але не авторство процесуального становлення.*

Людина може передавати штучному інтелекту пошук інформації, первинне структурування матеріалу, обчислення, аналіз даних, генерування альтернатив або інші допоміжні операції, якщо таке делегування розширює можливості її пізнання й діяльності. Проте визначення того, навіщо здійснюється діяльність, яке значення мають отримані результати, які альтернативи є прийнятними з погляду цінностей і відповідальності та яке остаточне рішення має бути прийняте, не може бути механічно перенесене на технологічну систему без зміни самого статусу людини як суб'єкта.

На цій основі взаємодію людини зі штучним інтелектом у межах педагогіки становлення людини доцільно визначити як асиметричне інтелектуальне партнерство.

Асиметричність такого партнерства не означає протиставлення людини й технології або оцінювання одного учасника взаємодії як «вищого» чи «нижчого». Йдеться про принципову відмінність їх функціонального й антропологічного статусу. Штучний інтелект може розширювати інформаційні, аналітичні, моделювальні, комунікативні та допоміжні творчі можливості діяльності, тоді як людина визначає її цілі й смисли, здійснює ціннісне та моральне оцінювання, приймає остаточне рішення й несе відповідальність за його наслідки [1; 15; 11].

У цьому значенні партнерство полягає не в симетричності функцій, а в комплементарності можливостей. Людина й інтелектуальна система можуть виконувати різні функції в межах технологічно опосередкованої діяльності, а педагогічно значущим стає характер їх поєднання. Технологія набуває людиноцентричного значення тоді, коли посилює ті можливості людини, які допомагають їй глибше пізнавати, критичніше мислити, бачити більше альтернатив, продуктивніше творити, рефлексувати та приймати більш обґрунтовані рішення.

Педагогічна цінність штучного інтелекту тому не може визначатися кількістю функцій, переданих технології. Вищий рівень автоматизації не обов'язково означає вищу педагогічну результативність. У певних ситуаціях значне технологічне делегування може бути доцільним, якщо воно звільняє людину від рутинних операцій і створює простір для складнішого аналізу, творчості й рефлексії. В інших ситуаціях виконання певної дії самою людиною є необхідною умовою набуття

досвіду, формування судження, розвитку критичного мислення або саморегуляції.

Отже, педагогічно значущим є не питання про те, що здатний виконати ШІ взагалі, а про те, що доцільно делегувати йому в конкретній ситуації становлення людини. Саме тут виникає критерій становлювальної значущості самої людської діяльності: якщо виконання певної інтелектуальної, рефлексивної чи практичної операції необхідне для набуття досвіду, формування судження, розвитку саморегуляції, смислотворення або відповідальності, її повне делегування технологічній системі може бути педагогічно недоцільним навіть тоді, коли ШІ здатний виконати її швидше й точніше. Педагогічний критерій у цьому випадку визначається не технологічною ефективністю, а значенням самої діяльності для становлення людини.

Межа делегування тому має визначатися через співвідношення трьох взаємопов'язаних питань: що може виконати технологія; що педагогічно доцільно делегувати в конкретній ситуації; що людина має здійснити або принаймні осмислити сама, щоб зберегти необхідний становлювальний досвід.

Така постановка проблеми безпосередньо пов'язує взаємодію зі штучним інтелектом з інтегральною структурно-процесуальною моделлю становлення людини. Характер технологічної підтримки може змінюватися залежно від конкретної ситуації, виду діяльності й актуальної суб'єктної спроможності. В одному випадку ШІ може допомагати знаходити й порівнювати альтернативи, в іншому – підтримувати планування діяльності, рефлексію й саморегуляцію, створювати простір для аналізу різних позицій, сприяти творчій або професійній діяльності чи моделювати можливі сценарії майбутнього. Проте в кожному випадку педагогічним критерієм залишається те, чи створює така взаємодія умови для збереження суб'єктної спроможності людини та її можливої зміни або реконфігурації, зокрема розширення.

Особливого значення при цьому набуває зв'язок взаємодії зі штучним інтелектом із механізмом суб'єктного перетворення досвіду. Технологічна система може розширити доступне людині поле інформації, запропонувати альтернативи, підтримати аналіз або створення певного продукту, однак сам факт використання ШІ не засвідчує становлювального ефекту як зафіксованої зміни профілю суб'єктної спроможності людини

між циклами діяльності. Можливість такої зміни пов'язана з тим, чи стає технологічно опосередкована діяльність досвідом, який людина критично осмислює, співвідносить із власними цілями й цінностями та може суб'єктно інтегрувати у подальші способи діяльності.

У цьому контексті асиметричне інтелектуальне партнерство конкретизує введену в попередньому підрозділі категорію цифрової суб'єктності. Якщо цифрова суб'єктність характеризує те, хто залишається автором технологічно опосередкованої діяльності, то асиметричне інтелектуальне партнерство пояснює, яким чином можуть бути розподілені функції між людиною та інтелектуальною системою без втрати цього авторства.

Те, що є продуктивною підтримкою в одному випадку, в іншому може стати передчасним заміщенням діяльності, через яку мала б набуватися відповідна спроможність. Автоматизація рутинного аналізу для досвідченого фахівця може звільняти ресурси для складнішого професійного судження, тоді як аналогічне делегування в навчальній ситуації може позбавити здобувача саме того інтелектуального досвіду, який необхідний для оволодіння відповідним способом мислення чи діяльності.

У цьому виявляється безпосередній зв'язок асиметричного інтелектуального партнерства з педагогічним супроводом. Завдання педагога полягає вже не лише в тому, щоб дозволяти або забороняти використання штучного інтелекту, а в тому, щоб педагогічно проєктувати характер взаємодії людини з ним: визначати, які функції доцільно підтримати технологічно, які мають бути виконані самою людиною, де необхідна критична перевірка результату, де – рефлексія, а де – самостійне ціннісне або моральне рішення.

Таке педагогічне проєктування має враховувати мету діяльності, становлювальне значення конкретної операції, актуальну суб'єктну спроможність людини, її здатність перевірити й пояснити отриманий результат, ризик підміни необхідної людської діяльності та характер відповідальності за остаточне рішення. Саме ці критерії переводять питання використання ШІ з площини загальної дозволеності чи заборони у площину професійно обґрунтованого педагогічного рішення.

Відповідно педагогічний супровід взаємодії зі штучним інтелектом має бути спрямований не на максимізацію або мінімізацію використання технологій, а на динамічне, адаптивне й контекстуально зумовлене співвідношення технологічної

підтримки та суб'єктної діяльності людини відповідно до цілей і конкретної ситуації її процесуального становлення. Саме такий підхід дозволяє інтегрувати штучний інтелект у людиноцентричну педагогічну систему без його абсолютизації або штучного обмеження.

У практичному вимірі взаємодія зі ШІ може набувати різних функціональних режимів. Він може виступати інформаційним ресурсом, аналітичним помічником, генератором альтернатив, засобом розширення перспективи або творчим інструментом. Водночас ці режими не змінюють антропологічного статусу людини як суб'єкта цілепокладання, смислотворення, оцінювання, остаточного вибору й відповідальності. Тому педагогічно значущим є не саме різноманіття режимів використання ШІ, а збереження зрозумілого й відповідального розподілу функцій між людиною та технологічною системою.

Ця вимога має безпосереднє значення і для оцінювання результатів технологічно опосередкованої діяльності. Людина має бути здатна пояснити, яку роль ШІ відіграв у створенні результату, які операції були делеговані, які рішення залишилися за нею, за якими критеріями вона перевіряла запропонований результат і чому вважає остаточне рішення обґрунтованим. У такий спосіб стає видимою не лише участь технології, а й характер суб'єктної участі самої людини.

Звідси змінюється і логіка педагогічного оцінювання. У технологічно опосередкованій діяльності педагогічно значущим стає не лише кінцевий продукт, а процес людського авторства: постановка проблеми, визначення цілей, вибір способу використання ШІ, критична перевірка його результатів, аргументація остаточного рішення, рефлексія та відповідальність. Саме це дозволяє відрізняти використання ШІ як ресурсу становлення від простого заміщення діяльності людини готовим технологічним продуктом.

Межа педагогічно доцільного делегування при цьому не є незмінною. У міру зміни досвіду, компетентності та актуальної суб'єктної спроможності людини вона може перебудовуватися. Те, що на певному етапі має виконуватися самостійно для набуття базового досвіду, згодом може бути делеговане для звільнення ресурсів під складніші види діяльності. Саме тому педагогічно доцільна межа делегування має динамічний і контекстуальний характер.

Це положення особливо важливе в логіці навчання впродовж життя. У професійній діяльності досвідчена людина мо-

же продуктивно делегувати ШІ значно ширший спектр операцій, ніж здобувач освіти, який лише опановує відповідні способи мислення й діяльності. Водночас навіть експерт має зберігати здатність оцінити результат, усвідомити ризики, визначити межі довіри до системи й узяти відповідальність за остаточне рішення.

У запропонованій концепції асиметричне інтелектуальне партнерство визначається як людиноцентрична модель взаємодії людини зі штучним інтелектом, за якої функціональні можливості інтелектуальної системи використовуються для підтримки й розширення людського пізнання, творчості, рефлексії та діяльності, тоді як авторство цілей, смислів, ціннісного вибору, остаточних рішень і відповідальність за їхні наслідки зберігаються за людиною. Асиметричність такого партнерства відображає відмінність антропологічного статусу людини й функціонального статусу технології, а не заперечення можливостей їхньої продуктивної взаємодії.

У структурі педагогіки становлення людини асиметричне інтелектуальне партнерство виконує дві взаємопов'язані функції. Розмежувальна функція визначає сферу людського авторства та відрізняє її від операцій, які можуть підтримуватися або виконуватися технологічною системою. Педагогічно-регулятивна функція конкретизує підстави для контекстуального й адаптивного визначення меж технологічного делегування з урахуванням цілей діяльності, актуальної суб'єктної спроможності людини, становлювального значення необхідного досвіду та відповідальності за прийняті рішення.

Отже, педагогічна доцільність взаємодії зі штучним інтелектом визначається не масштабом автоматизації, а тим, чи зберігає людина можливість здійснювати становлювально значущу діяльність, критично осмислювати її результати та відповідально використовувати технологічну підтримку. Це положення завершує обґрунтування асиметричного інтелектуального партнерства й створює підстави для інтегрального осмислення цифрового виміру процесуального становлення людини.

4.6.4. Авторський синтез: цифровий вимір процесуального становлення людини

Проведений теоретико-методологічний аналіз дозволяє визначити цифровий вимір процесуального становлення людини як наскрізний цивілізаційний контекст, що модифікує

умови, ресурси, способи діяльності та можливості набуття досвіду, не змінюючи антропологічного ядра авторської концепції. Цифрові технології та системи штучного інтелекту набувають педагогічного значення не завдяки власній функціональній складності чи рівню автоматизації, а залежно від характеру їх включення в діяльність людини, збереження її суб'єктної участі, авторства мислення, ціннісного вибору та відповідальності за прийняті рішення [1; 15; 16; 11; 23].

Теоретичне узагальнення цифрового блоку дозволяє виокремити три взаємопов'язані концептуальні положення, які не утворюють паралельних теорій, а послідовно конкретизують цифровий вимір авторської концепції.

Перше положення – цифрова трансформація як цивілізаційний контекст процесуального становлення людини. Цифрові технології не створюють окремої антропологічної моделі, але трансформують конфігурацію умов, характер діяльності, доступ до ресурсів, способи набуття досвіду та умови його осмислення й інтеграції. Унаслідок цього може змінюватися конкретна конфігурація індивідуальної траєкторії, але не фундаментальна структурно-процесуальна логіка становлення.

Друге положення – цифрова суб'єктність як контекстуальна форма реалізації загальної людської суб'єктності в технологічно опосередкованому середовищі. Вона характеризує здатність людини залишатися автором власного мислення, цілей, смислів, ціннісного вибору й відповідальності в умовах взаємодії з цифровими системами. Цифрова суб'єктність не є новим типом суб'єктності й не утворює окремого структурного рівня становлення; вона конкретизує спосіб реалізації людської суб'єктності в цифровому контексті.

Третє положення – асиметричне інтелектуальне партнерство як людиноцентрична модель взаємодії людини зі штучним інтелектом. Його сутність полягає у функціональній комплементарності за збереження антропологічної асиметрії: штучний інтелект може підтримувати й розширювати окремі інформаційні, аналітичні, моделювальні, комунікативні та творчі операції, тоді як людина зберігає цілепокладання, смислотворення, ціннісне оцінювання, моральний вибір, остаточне рішення та відповідальність за його наслідки.

Єдність цих трьох положень визначає концептуальний статус цифрового виміру в педагогіці становлення людини. Цифрова трансформація визначає контекст, цифрова суб'єкт-

ність – антропологічний критерій збереження людського авторства, а асиметричне інтелектуальне партнерство – функціональну модель педагогічно доцільної взаємодії людини зі штучним інтелектом. Їх поєднання дозволяє інтегрувати цифрову трансформацію в педагогіку становлення людини без технологічного редукціонізму й без конструювання окремої антропології «цифрової людини».

Узагальнення зазначених положень дозволяє представити цифровий вимір процесуального становлення як цілісну людиноцентричну систему, графічну репрезентацію якої доцільно подати на рис. 4.4.

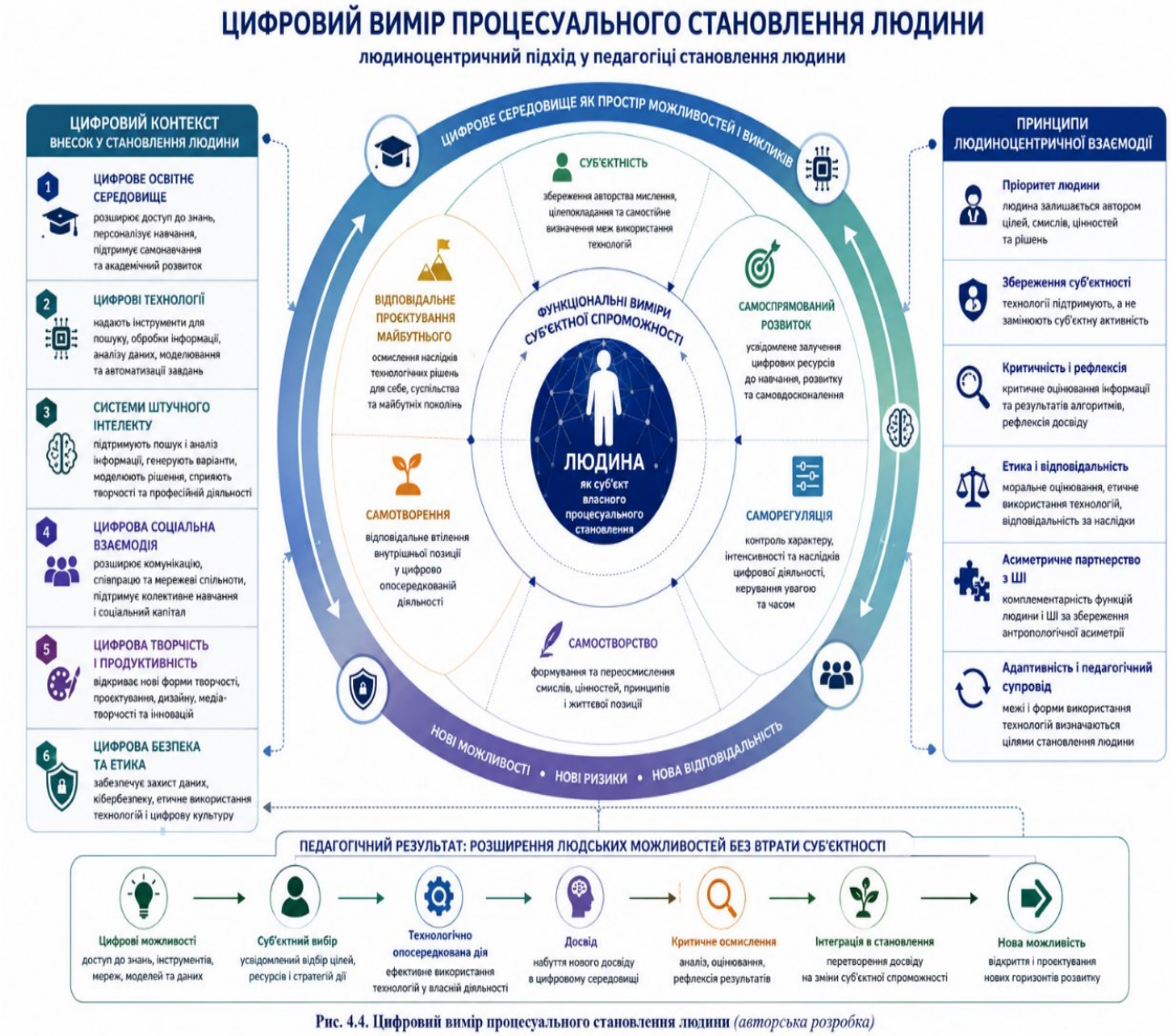


Рис. 4.4. Цифровий вимір процесуального становлення людини *(авторська розробка)*

Рисунок 4.4. Цифровий вимір процесуального становлення людини (авторська розробка)

Представлена модель має радіально-інтегративний характер. У її центрі перебуває людина як суб'єкт власного становлення, а цифрові середовища, технології, системи штучного інтелекту, цифрова соціальна взаємодія, творчість, безпека та етика формують взаємопов'язаний контекст, який може розширювати, обмежувати або трансформувати педагогічно доступну частину простору становлення. Їх значення визначається не самою наявністю технологічних ресурсів, а тим, наскільки вони підтримують суб'єктну дію, осмислення досвіду, автономність мислення й відповідальність людини.

Внутрішній контур моделі не слід трактувати як послідовність фіксованих стадій. Суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього виступають взаємопов'язаними функціональними вимірами суб'єктної спроможності, які можуть по-різному актуалізуватися в цифровому середовищі. Цифровий контекст не утворює окремої траєкторії розвитку, а модифікує способи реалізації цих вимірів у конкретній життєвій, освітній і професійній ситуації.

У межах представленої моделі загальний рекурсивний механізм становлення набуває такої цифрової конкретизації: цифрово модифіковані умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія з використанням або без використання технологічної підтримки → набутий досвід → критичне осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.

Цей контур не формує окремої моделі «цифрового становлення». Він лише конкретизує загальну структурно-процесуальну логіку в технологічно трансформованому середовищі. Цифрова система може змінювати умови, розширювати доступне поле ресурсів, підтримувати дію, пропонувати альтернативи або надавати додаткові засоби аналізу, однак перетворення цифрово опосередкованого досвіду на становлювально значущий ресурс залежить від суб'єктної участі самої людини.

Визначальним критерієм педагогічної доцільності цифрових технологій і систем штучного інтелекту є характер їх включення в діяльність людини та можливий вплив на реалізацію її суб'єктної спроможності. Цей критерій конкретизується через становлювальну доцільність технологічного делегування й прозорість людського авторства. Перше положення передбачає врахування значення конкретної діяльності для

набуття досвіду, критичного мислення, саморегуляції та відповідального вибору; друге – можливість розрізнити людський і технологічний внесок у результат, обґрунтувати прийняті рішення та визначити відповідальність за їхні наслідки.

Педагогічний супровід у цьому контексті спрямований на проєктування й адаптивне узгодження умов технологічно опосередкованої діяльності відповідно до її мети, актуальної суб'єктної спроможності людини та становлювального значення необхідного досвіду. Педагогічно доцільна взаємодія зі штучним інтелектом не передбачає ані максимізації автоматизації, ані її безумовного обмеження. Її зміст полягає у створенні умов, за яких технологічна підтримка розширює можливості діяльності, не заміщуючи необхідної суб'єктної участі людини.

У цьому безпосередньо виявляється зв'язок цифрового виміру з педагогічним супроводом. Завдання педагога полягає не в максимізації чи мінімізації використання технологій, а в педагогічному проєктуванні й адаптивній трансформації такої конфігурації взаємодії, за якої технологічна підтримка відповідає конкретній ситуації, характеру діяльності й актуальній суб'єктній спроможності людини, не підміняючи її суб'єктної участі. Предметом педагогічного рішення стає тому не лише вибір цифрового засобу, а міра, спосіб, межі та становлювальна доцільність його включення в діяльність людини.

У структурі авторської концепції цифровий вимір виконує контекстуально-модифікувальну функцію. Він не формує автономної теорії розвитку й не змінює антропологічного ядра становлення, а трансформує простір умов і ресурсів, інструменти, способи діяльності, характер досвіду та ризики його набуття й використання. Саме ця функція забезпечує органічне включення цифрової трансформації в педагогіку становлення людини без конструювання окремої педагогічної антропології «цифрової людини».

Наукова новизна авторського підходу полягає в тому, що цифрові технології та штучний інтелект розглядаються в єдності з процесуальним становленням людини. Цифрова трансформація змінює умови її діяльності, цифрова суб'єктність характеризує збереження людського авторства, а асиметричне інтелектуальне партнерство визначає характер взаємодії людини зі штучним інтелектом. Поєднання цих положень дозволяє обґрунтувати педагогічні умови використання технологій, за яких вони розширюють можливості людини, не підміняючи її самостійного мислення, вибору та відповідальності.

4.7. Людина як суб'єкт безперервного процесуального становлення

Обґрунтування процесуального становлення як методологічного ядра авторської концепції потребує визначення антропологічного статусу людини як суб'єкта власного становлення. Саме це визначає спрямованість педагогічної діяльності та загальну архітектуру концепції. Якщо нормативно-результативні моделі освіти переважно описують результат педагогічної діяльності через сукупність знань, умінь, компетентностей та очікуваних особистісних характеристик, педагогіка становлення людини переносить центр уваги на здатність людини залишатися суб'єктом власного становлення впродовж життя. Людина розглядається не як завершений результат освіти, а як суб'єкт безперервного процесуального становлення, відкритий до переосмислення досвіду, зміни способів діяльності, уточнення життєвих орієнтирів і відповідальної взаємодії з мінливими умовами життя [40; 115; 50; 108; 120; 86; 51; 121; 52; 132].

У запропонованій концепції людина постає не як об'єкт педагогічного впливу й не як носій наперед визначеного набору характеристик, а як активний суб'єкт власної діяльності та становлення, здатний усвідомлено брати участь у визначенні цілей і напрямів дії, організовувати й регулювати власну діяльність, формувати та переосмислювати систему життєвих смислів і цінностей, діяльнісно втілювати й перевіряти власну позицію та співвідносити актуальні рішення з можливими майбутніми наслідками. Саме здатність суб'єктно брати участь у власному становленні, осмислювати й інтегрувати досвід та продовжувати відкриту взаємодію з новими умовами і можливостями виступає інтегральною антропологічною характеристикою людини в авторській концепції.

Безперервність становлення виявляється в тому, що досягнення певних освітніх, професійних чи особистісних результатів не вичерпує можливостей подальшої зміни людини. Кожний новий життєвий етап може актуалізувати переосмислення попереднього досвіду, набуття нових знань і компетентностей, уточнення системи цінностей, зміну життєвих і професійних орієнтирів та перегляд способів взаємодії зі світом. Безперервність у цьому розумінні є не окремою характеристикою розвитку, а фундаментальним способом розгортання

процесуального становлення протягом життя [147; 148; 127; 128; 132].

Узагальнення результатів проведеного теоретико-методологічного дослідження дає змогу представити інтегральну модель людини як суб'єкта безперервного процесуального становлення. Вона не описує окремого типу особистості й не встановлює нормативного ідеалу людини, а відображає структурно-процесуальну архітектуру її відкритого становлення. Концептуальну модель подано на рис. 4.5.

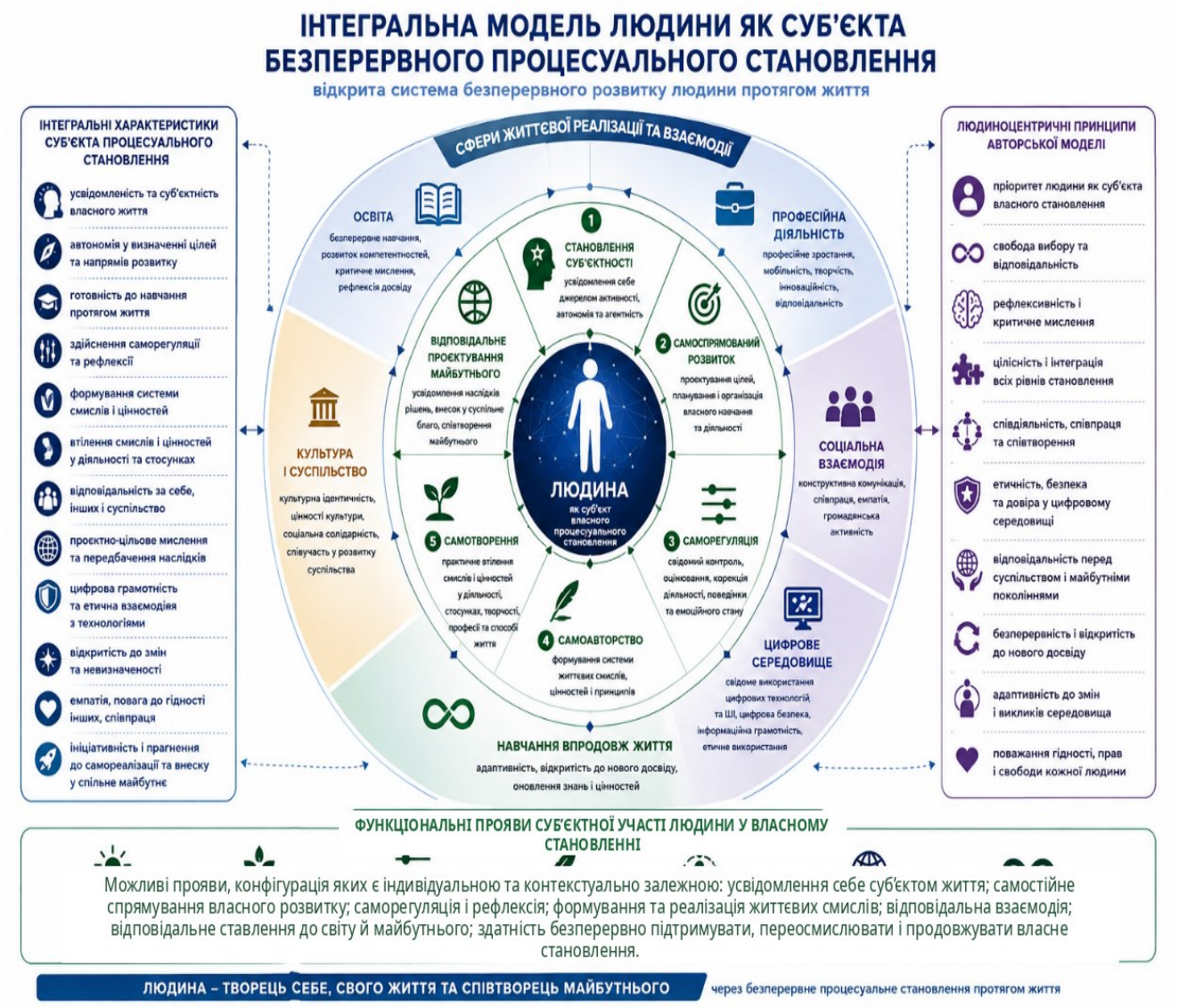


Рисунок 4.5. Інтегральна модель людини як суб'єкта безперервного процесуального становлення (авторська розробка)

Центральне положення людини репрезентує її статус суб'єкта власного становлення, тоді як взаємопов'язана архі-

тектура моделі відображає функціональну єдність суб'єктності, самоспрямованості, саморегуляції, самоавторства, самотворення та відповідального проєктування майбутнього. Їх просторове розташування не встановлює ієрархії або універсальної послідовності розвитку, а відображає взаємопроникнення й рекурсивну взаємодію різних вимірів суб'єктної спроможності.

Зовнішній контур моделі охоплює основні сфери життєвої реалізації людини – освіту, професійну діяльність, соціальну взаємодію, цифрове середовище, культуру, громадянські практики та навчання впродовж життя. Саме в їх взаємодії процесуальне становлення набуває конкретних життєвих форм і формує неповторну індивідуальну траєкторію.

Відкритий характер моделі передбачає можливість різних індивідуальних траєкторій становлення, зумовлених життєвими обставинами, професійною діяльністю, культурним середовищем і набутим досвідом. Модель не визначає наперед, якою людина повинна стати, а розкриває можливості її суб'єктної участі у власному становленні, осмисленні досвіду, відповідальному виборі та відкритті нових перспектив життя.

Таке розуміння означає методологічний перехід від нормативної моделі «готової людини» до процесуальної моделі безперервного становлення. Людина не розглядається як завершений продукт педагогічного впливу, оскільки її становлення не може бути остаточно вичерпане певним набором освітніх результатів. Вона постає відкритим суб'єктом, здатним переосмислювати життєві орієнтири, оновлювати способи діяльності, інтегрувати новий досвід, змінювати індивідуальну траєкторію та відповідально брати участь у власному житті. Педагогічна діяльність у такій логіці спрямовується не на завершення процесу формування людини, а на створення умов і здійснення супроводу, які підтримують її здатність продовжувати становлення.

Особливого значення така модель набуває в умовах цивілізаційних, соціальних і технологічних трансформацій XXI століття. Постійне оновлення знань, зміни професійної структури, розвиток штучного інтелекту, цифровізація суспільства та зростання невизначеності потребують від людини не лише здатності адаптуватися до нових умов, а й здатності критично переосмислювати досвід, навчатися впродовж життя, визначати або переосмислювати напрями діяльності, прий-

мати відповідальні рішення та працювати з відкритим горизонтом майбутнього [129; 130; 131; 1; 15; 16; 11; 23].

У цифровому середовищі ця антропологічна позиція зберігає своє значення: технології та системи штучного інтелекту можуть розширювати можливості людської діяльності, але не замінюють людину як суб'єкта власного становлення. Характер їх використання має узгоджуватися з необхідністю збереження людського авторства, самостійного вибору та відповідальності [1; 15; 17; 18; 133; 11].

Водночас становлення людини не відбувається поза соціальним і культурним світом. Суб'єктність не означає ізольованої самодостатності, а автономія – незалежності від інших людей. Самотворення реалізується у взаємодії, співпраці, професійній і громадянській діяльності, культурній участі та відповідальності за наслідки власних рішень. Тому суб'єктна спроможність виявляється не лише у здатності людини організовувати власну діяльність і осмислювати власний досвід, а й у здатності конструктивно взаємодіяти з іншими, визнавати їхню гідність і суб'єктність, співвідносити власні прагнення з правами та інтересами інших і відповідально брати участь у спільному житті.

За такого підходу змінюється й розуміння результативності педагогічної діяльності. Засвоєння знань, сформованість компетентностей, набуття способів діяльності та досягнення нормативно встановлених освітніх результатів зберігають свою педагогічну значущість, однак не вичерпують її. В авторській концепції вони включаються в ширшу логіку процесуального становлення й можуть набувати становлювального значення тією мірою, якою стають частиною досвіду людини, суб'єктно осмислюються, інтегруються та використовуються у подальшій діяльності.

Тому необхідно розмежовувати безпосередній результат педагогічної діяльності та становлювально значущий результат суб'єктної участі людини. Перший пов'язаний із якістю створених педагогічних умов, організації діяльності, взаємодії, доступу до ресурсів, зворотного зв'язку й супроводу. Другий може виявлятися у зміні або реконфігурації суб'єктної спроможності людини, що відображає характер її участі у власному становленні. Саме це розмежування дозволяє уникнути суперечності між визнанням людини суб'єктом власного становлення і професійною відповідальністю педагогіки.

Авторське визначення

Людина в педагогіці становлення людини – це суб'єкт безперервного процесуального становлення, здатний усвідомлено брати участь у власній діяльності та житті, осмислювати й інтегрувати досвід, взаємодіяти з іншими людьми та середовищем і відповідально визначати власне майбутнє. Ця здатність реалізується через взаємозв'язок суб'єктності, самоспрямованості, саморегуляції, самоавторства, самотворення та відповідального проєктування майбутнього.

У цьому визначенні людина характеризується не через завершений перелік сформованих якостей, компетентностей або досягнутих освітніх результатів, а через відкриту процесуальну здатність залишатися суб'єктом власного становлення впродовж життя. Саме це становить системоутворювальну антропологічну характеристику людини в авторській концепції.

Запропоноване розуміння людини як суб'єкта безперервного становлення змінює педагогічний орієнтир освіти. Знання, компетентності та досягнуті результати залишаються важливими, але не вичерпують можливостей подальшого становлення людини. Визначального значення набувають її здатність осмислювати досвід, самостійно приймати рішення, змінювати способи діяльності та відповідально взаємодіяти зі світом.

Наукова новизна авторського підходу полягає в обґрунтуванні людини як відкритого суб'єкта власного становлення та визначенні меж професійної педагогічної участі в цьому процесі. Педагог може створювати й змінювати умови, організовувати діяльність, забезпечувати ресурси та підтримувати осмислення досвіду, але не може здійснювати внутрішнє становлення замість самої людини. Саме це розмежування поєднує професійну відповідальність педагога з визнанням людського авторства власного життя.

Висновки до розділу 4

У розділі 4 обґрунтовано антропологічні та процесуальні засади педагогіки становлення людини. Її методологічним ядром визначено процесуальне становлення як відкритий, безперервний, нелінійний і рекурсивний процес, що розгортається

впродовж життя у взаємодії людини з умовами, діяльністю, досвідом, іншими людьми та різними середовищами. Це дозволяє перенести педагогічну увагу з переважного формування наперед визначених характеристик на створення умов і здійснення супроводу, які підтримують суб'єктну участь людини у власному становленні.

За такого підходу людина не розглядається як завершений продукт педагогічного впливу або носій наперед заданого набору якостей і компетентностей. Вона постає суб'єктом безперервного процесуального становлення, здатним усвідомлено брати участь у власній діяльності, здійснювати вибір, організовувати й регулювати її, осмислювати та інтегрувати життєвий досвід, формувати й переглядати внутрішні смислові та ціннісні підстави власної позиції, діяльнісно втілювати її й відповідально співвідносити актуальні рішення з можливими майбутніми наслідками.

Теоретично обґрунтовано інтегральну структурно-процесуальну модель становлення людини, у центрі якої перебуває людина-у-становленні, а структурно-функціональну архітектуру її суб'єктної спроможності утворюють шість взаємопов'язаних функціональних вимірів: суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне проєктування майбутнього. Зазначені виміри не утворюють жорсткої ієрархії або універсальної стадійної послідовності, а функціонують як відкрита, взаємопов'язана й контекстуально змінювана система.

Процесуальну динаміку становлення конкретизовано через рекурсивний контур: *умови → розпізнана можливість становлення → суб'єктна дія → набутий досвід → осмислення → можлива суб'єктна інтеграція досвіду → можлива зміна або реконфігурація суб'єктної спроможності → нове розпізнавання й освоєння можливостей становлення.* Цей механізм відображає відкритий характер становлення: набутий досвід не гарантує зміни суб'єктної спроможності, але може ставати підставою для її подальшої динаміки.

Обґрунтовано педагогічний супровід як наскрізний системоутворювальний механізм професійної педагогічної участі у процесуальному становленні людини. Його призначення полягає не у зовнішньому керуванні внутрішнім розвитком і не в послідовному переведенні людини між наперед визначеними рівнями, а у створенні, підтримці й адаптивній трансформації

педагогічно доступних умов, розширенні доступу до ресурсів, зв'язків і середовищ, організації діяльності та взаємодії, створенні ситуацій набуття педагогічно значущого досвіду, підтримці суб'єктної дії, рефлексії, співвіднесення й перенесення досвіду.

Принципово розмежовано суб'єктний контур процесуального становлення людини та контур професійної педагогічної участі. Педагогіка може створювати й трансформувати умови, організовувати діяльність і взаємодію, відкривати доступ до ресурсів і середовищ, забезпечувати зворотний зв'язок і підтримувати рефлексію. Водночас розпізнавання можливості, суб'єктне освоєння досвіду, його внутрішня інтеграція, зміна суб'єктної спроможності та конфігурування індивідуальної життєвої траєкторії не можуть бути здійснені педагогом замість людини.

Це розмежування визначає межі професійної відповідальності педагога. Безпосереднім результатом педагогічної діяльності є якість створених умов, організації діяльності, взаємодії та супроводу. Становлювальний ефект, який виявляється у зміні профілю суб'єктної спроможності людини між циклами діяльності, залежить також від її власної суб'єктної участі й не може бути безпосередньо гарантований педагогічним впливом.

Встановлено динамічний, адаптивний і контекстуально зумовлений характер педагогічного супроводу. Його зміст, форми та інтенсивність мають співвідноситися не лише з віком або формальним освітнім статусом людини, а з характером діяльності, складністю конкретної ситуації, попереднім досвідом, доступними ресурсами та актуальною суб'єктною спроможністю. Зростання самостійності в одній сфері не означає лінійного зменшення педагогічної присутності в усіх інших: нові, складні або кризові ситуації можуть знову актуалізувати потребу в більш інтенсивному структуруванні, наставництві, партнерстві, фасилітації або консультуванні.

Розроблено авторську суб'єктно-процесуально-середовищну систему педагогічних умов, що становить структурно-функціональну основу педагогічного супроводу. Суб'єктні умови забезпечують реальний простір ініціативи, вибору, відповідальності й суб'єктної дії; процесуальні – діяльнісну насиченість, рефлексивність, можливість співвіднесення, перенесення, повторної дії та корекції; середовищні – відкритість до різнома-

нітних освітніх, професійних, соціальних, культурних і цифрових контекстів, ресурсів і зв'язків.

Концептуально переосмислено поняття індивідуальної освітньої траєкторії й обґрунтовано індивідуальну траєкторію процесуального становлення людини як унікальну, відкриту й нелінійну життєву траєкторію, що може змінюватися та реконфігуруватися впродовж життя. На відміну від освітнього маршруту, який може бути педагогічно спроєктований і структурований, індивідуальна траєкторія не може бути повністю визначена ні педагогом, ні освітньою системою, ні самою людиною. Вона виникає у взаємодії життєвих умов та обмежень, розпізнаних можливостей, суб'єктних дій і виборів, набутого, осмисленого й інтегрованого досвіду, взаємодій, середовищ і відкритої перспективи майбутнього.

Конкретизовано похідний процесуально-аналітичний рівень закономірностей конфігурації та розгортання індивідуальної траєкторії процесуального становлення. До нього віднесено: закономірність індивідуалізації процесуального становлення; закономірність нелінійності й циклічно-спіральної реконфігурації; закономірність становлювальної значущості суб'єктної інтеграції досвіду; закономірність відкритості майбутньому; закономірність рекурсивної зміни суб'єктної спроможності.

Обґрунтовано також систему рушійних сил динамічного оновлення індивідуальної траєкторії, до якої віднесено: внутрішню потребу у смисловій, діяльнісній або життєвій зміні; життєві виклики та зміни середовища; рефлексивну суперечність і потребу переосмислення досвіду; соціальну взаємодію та співдію як джерело нових можливостей і становлювальної напруги; образ майбутнього як перспективний регулятор.

Цифрову трансформацію інтегровано в архітектуру педагогіки становлення людини як цивілізаційний контекст процесуального становлення, що модифікує середовище, засоби, ресурси, потенційні можливості, форми діяльності, взаємодії та педагогічні умови, не створюючи окремої антропологічної логіки людського становлення. Цифровий вимір виконує контекстуально-модифікувальну функцію: змінює умови реалізації суб'єктності, самоспрямованості, саморегуляції, самоавторства, самотворення та відповідального проєктування майбутнього, але не утворює додаткового структурно-функціонального виміру.

Концептуально розмежовано цифрову компетентність і цифрову суб'єктність. Перша характеризує здатність людини ефективно, критично, безпечно й відповідально використовувати цифрові технології, тоді як друга – контекстуальну форму реалізації загальної людської суб'єктності в технологічно опосередкованій діяльності, що виявляється у збереженні авторства власного мислення, цілепокладання, смислотворення, ціннісного вибору та відповідальності.

Обґрунтовано модель асиметричного інтелектуального партнерства людини зі штучним інтелектом, за якої функціональні можливості технологічної системи використовуються для підтримки й розширення інформаційних, аналітичних, моделювальних, комунікативних і творчих операцій, тоді як цілепокладання, смислотворення, ціннісне й моральне оцінювання, прийняття остаточного рішення та відповідальність за його наслідки залишаються сферами людської суб'єктності.

Педагогічним критерієм використання штучного інтелекту визначено становлювальну доцільність технологічного делегування. Межі технологічного делегування визначаються не лише можливостями штучного інтелекту, а й значенням конкретної діяльності для набуття людиною досвіду, розвитку мислення, саморегуляції та відповідальності.

Узагальнення результатів розділу дозволяє визначити людину як суб'єкта безперервного становлення, здатного осмислювати власний досвід, змінювати способи діяльності, відповідально приймати рішення та відкривати нові можливості свого життя. Педагогічна діяльність у цій логіці спрямована не на формування наперед визначеного результату, а на створення умов і здійснення супроводу, які підтримують людину в її власному становленні.

РОЗДІЛ 5.
ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Особистість учителя є головним "інструментом" його успішної діяльності».
Іван Зязюн, «Педагогічна майстерність»

5.1. Професійна місія педагога в умовах цивілізаційних та освітніх трансформацій

5.1.1. Трансформація професійної місії педагога в умовах цивілізаційних змін

Трансформація педагогічної професії є одним із виразних проявів цивілізаційних змін в освіті XXI століття. Її зазвичай пов'язують з оновленням професійних функцій педагога, розширенням компетентнісного профілю, розвитком цифрових і комунікативних здатностей, посиленням професійної автономії та необхідністю діяти в технологічно насиченому освітньому середовищі [119; 150; 155]. Однак зміна функцій і компетентностей є лише зовнішнім проявом глибшого процесу – переосмислення професійної місії педагога.

У педагогіці становлення людини професійна місія розглядається як системоутворювальна характеристика педагогічної діяльності, що визначає її стратегічне призначення, ціннісну спрямованість, характер взаємодії, межі професійної участі та відповідальності педагога. Відповідно центральною проблемою стає визначення місця педагога у становленні іншої людини та меж його професійної відповідальності.

Історично професійна місія педагога змінювалася разом із суспільством і розумінням призначення освіти. У системі масової освіти, орієнтованій на передавання культурно й соціально значущого досвіду та підготовку людини до відносно усталених професійних і соціальних ролей, центральними були передавання систематизованого знання, організація навчання та контроль результатів [2; 171; 52]. Ця логіка

ніколи не вичерпувала всього різноманіття педагогічних теорій і практик, проте тривалий час визначала домінантний інституційний образ професії.

Ускладнення освітніх завдань поступово розширювало цей образ: поряд із передаванням знань дедалі більшого значення набували організація самостійної діяльності, індивідуалізація навчання, педагогічна взаємодія, наставництво, підтримка пізнавальної активності та особистісного розвитку. Гуманістична й людиноцентрична педагогічна традиція посилила увагу до гідності, унікальності, свободи вибору та внутрішньої активності людини [171; 52; 172; 173]. Отже, професійна місія педагога історично не замінювала одну функцію іншою, а поступово ускладнювалася й інтегрувала нові способи педагогічної участі.

Цивілізаційні трансформації XXI століття радикально прискорили цей процес. Глобалізація, цифровізація, мережевий характер соціальної взаємодії, швидке оновлення знань, зміна професійних траєкторій, поширення систем штучного інтелекту та зростання невизначеності змінюють умови, у яких людина навчається, працює, приймає рішення й вибудовує власну життєву траєкторію [7; 1; 3; 157].

Особливо очевидною стає зміна інформаційного статусу педагога: інформація більше не є дефіцитним ресурсом, а доступ до неї – унікальною професійною перевагою вчителя чи викладача. Цифрові системи та генеративний штучний інтелект здатні здійснювати пошук і структурування інформації, генерувати контент, аналізувати дані та підтримувати значну частину когнітивних операцій [15; 26; 163; 28]. Проте було б помилкою пояснювати трансформацію педагогічної професії лише технологічними змінами.

Штучний інтелект не створює кризу педагогічної професії – він особливо виразно показує обмеженість розуміння педагога переважно як носія і транслятора знань. Глибинна причина трансформації має цивілізаційно-антропологічний характер, оскільки змінюється педагогічне розуміння самої людини. Якщо вона розглядається не лише як здобувач освіти, що має засвоїти визначений зміст і продемонструвати встановлений результат, а як відкритий і незавершений суб'єкт власного становлення, закономірно змінюється й професійне призначення педагога.

Педагог уже не може мислитися автором становлення іншої людини: він не може прожити замість неї досвід,

здійснити її вибір, сформувати її смисли, прийняти її життєве рішення або гарантувати наперед визначений внутрішній результат. Це не робить педагогічну діяльність менш значущою, а, навпаки, дозволяє точніше окреслити сферу її професійної відповідальності.

Педагог може створювати й трансформувати педагогічно доступні умови, організовувати діяльність і взаємодію, відкривати доступ до знань, культури, професійного й соціального досвіду, забезпечувати ресурси, створювати ситуації змістовного вибору, підтримувати рефлексію та допомагати людині розпізнавати нові можливості власної діяльності. Педагог не здійснює становлення замість людини – він професійно працює з умовами, у яких її становлення може відбуватися.

Саме тут проходить фундаментальна межа між педагогікою формування та педагогікою становлення. У першому випадку педагогічна дія легко інтерпретується через логіку «вплив → наперед визначений результат», у другому вона набуває характеру професійного супроводу відкритого процесу, результат якого залежить не лише від педагогічної дії, а й від суб'єктної участі самої людини. Звідси випливає центральна трансформація професійної місії: *від переважної логіки передавання знань і педагогічного впливу – до логіки педагогічного супроводу становлення людини.* Отже, трансформація професійної місії педагога полягає в переході від переважної логіки передавання знань і педагогічного впливу до логіки педагогічного супроводу становлення людини.

Цей перехід не означає відмови від викладання, виховання, пояснення, вимог, оцінювання, керівництва або контролю. Змінюється їхній статус у педагогічній діяльності: вони перестають бути засобами прямого конструювання наперед заданої людини й стають варіативними способами створення та підтримки умов її суб'єктної діяльності й набуття досвіду.

Педагогічний супровід не послаблює професійної ролі педагога, а, навпаки, ускладнює її, оскільки педагогові недостатньо знати, що викладати і як організувати навчання. Він має професійно визначати, коли, для кого, за яких умов, якою мірою і в якій формі необхідна його участь. В одному випадку педагогічно доцільними можуть бути чітке пояснення, структура й зовнішнє керівництво; в іншому – наставництво; у третьому – партнерство або фасилітація; ще в іншому – свідоме зменшення безпосередньої підтримки й розширення простору самостійної дії.

Отже, професіоналізм виявляється не лише в здатності педагогічно діяти, а й у здатності визначати педагогічно доцільну міру власної присутності. Це положення особливо важливе для педагогіки становлення людини, оскільки надмірна підтримка може обмежувати становлення так само, як її недостатність, якщо вона підміняє власне цілепокладання, вибір, дію, прийняття рішень або відповідальність людини.

Тому логіка педагогічного супроводу не може бути зведена до формули «чим самостійніша людина – тим менше педагога». Змінюється не просто кількість педагогічної підтримки – змінюються її функція, форма і міра відповідно до людини, діяльності та ситуації. Саме адаптивність професійної участі стає однією з визначальних характеристик сучасної педагогічної місії.

Водночас суб'єктна спрямованість педагогічної діяльності не означає індивідуалістичного розуміння становлення. Людина стає собою у взаємодії з іншими людьми, культурою, професійними й соціальними спільнотами, освітніми інституціями, інформаційними ресурсами та цифровими середовищами. Тому професійна місія педагога включає не лише безпосередню взаємодію з людиною, а й роботу з педагогічно доступним середовищем її становлення: створення зв'язків між ресурсами й середовищами, відкриття доступу до нових способів діяльності, організацію продуктивної взаємодії та підтримку переходів між різними контекстами досвіду.

Цивілізаційні зміни додають до цієї місії ще один принциповий вимір – професійно відповідальне використання технологій. Чим більше операцій може бути передано цифровим системам і штучному інтелекту, тим важливішою стає здатність педагога визначати, яке технологічне делегування справді розширює можливості людини, а яке позбавляє її становлювально необхідного досвіду. Технологічна трансформація не усуває професійну суб'єктність педагога, а підвищує вимоги до неї: педагог має не лише користуватися технологіями, а й професійно визначати межі їх педагогічно доцільного використання, зберігаючи людське авторство, суб'єктну дію та відповідальність.

Таким чином, трансформація професійної місії педагога має кумулятивно-інтегративний характер. Вона не означає відмови від традиційних професійних функцій: педагог залишається носієм знань, навчає, організовує діяльність, здійснює наставницьку, виховну й оцінювальну функції. Проте

жодна з них окремо вже не може вичерпно визначати його професійне призначення; вони інтегруються в складнішу систему педагогічного супроводу становлення людини.

Саме цю логіку еволюції професійної місії представлено на рис. 5.1.



Рисунок 5.1. Кумулятивно-інтегративна еволюція професійної місії педагога (авторська розробка)

Модель відображає не послідовну заміну професійних ролей, а їх поступове включення в ширшу систему педагогічної діяльності. Передавання знань зберігається, але поєднується з організацією діяльності; організаційна функція доповнюється наставництвом і фасилітацією; педагогічна взаємодія розширюється через роботу з ресурсами й середовищами становлен-

ня; цифрова трансформація актуалізує функцію професійно відповідального визначення меж технологічного посередництва.

Інтегральним результатом цієї еволюції стає не здатність педагога «розвивати людину», а його професійна спроможність створювати, трансформувати, інтегрувати й адаптивно підтримувати педагогічно доступні умови її процесуального становлення. Це потребує принципового розмежування двох суб'єктних позицій: *людина є суб'єктом власного становлення, тоді як педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу.*

Педагог відповідає за професійну якість педагогічно доступних умов, організацію діяльності й взаємодії, доступність ресурсів і середовищ, характер підтримки та доцільність власної педагогічної присутності. Людина натомість зберігає авторство власного вибору, діяльності, осмислення й інтеграції досвіду, самотворення та подальшого життєвого руху. Саме це розмежування не послаблює педагогіку, а встановлює межу її професійної відповідальності.

У педагогіці становлення людини професійна місія педагога полягає у створенні й адаптивному узгодженні умов, ресурсів і способів підтримки, які допомагають людині усвідомлено діяти, набувати й осмислювати досвід та відповідально здійснювати власний вибір. Педагог залишається суб'єктом професійної діяльності, але не підміняє людину як суб'єкта її власного становлення. Таке розуміння професійної місії потребує подальшого співвіднесення з тим, як трансформація педагогічної професії осмислюється в сучасному міжнародному освітньому дискурсі.

5.1.2. Міжнародний дискурс трансформації педагогічної професії

Трансформація професійної місії педагога, обґрунтована в попередньому підрозділі як складова ширшого цивілізаційно-антропологічного переосмислення освіти, має виразні відповідники в сучасному міжнародному освітньому дискурсі. Документи OECD, UNESCO, Європейської комісії, Eurydice, результати TALIS та сучасні дослідження педагогічної професії засвідчують поступове розширення уявлень про професійну діяльність педагога: від переважного викладання й організації навчання – до професійної автономії, партнерства,

наставництва, педагогічного лідерства, безперервного професійного розвитку та відповідального використання цифрових технологій [119; 150; 155].

Ці процеси не утворюють єдиної завершеної міжнародної концепції педагогічної професії. Вони представлені в різних теоретичних, політичних і нормативних контекстах через категорії *agency*, *co-agency*, *teacher autonomy*, *leadership*, *mentoring*, *professional learning*, *digital competence*, *AI competence* та інші поняття. Тому їх доцільно розглядати не як прямі аналоги педагогіки становлення людини, а як концептуальний контекст, у співвіднесенні з яким чіткіше виявляються передумови й специфіка авторської позиції.

Однією з найбільш значущих тенденцій є посилення суб'єктної спрямованості освіти. У OECD Learning Compass 2030 категорія *student agency* пов'язується зі здатністю людини визначати напрям власного руху, приймати відповідальні рішення та впливати на власне життя і навколишній світ, тоді як поняття *co-agency* підкреслює взаємодійний характер цього процесу – участь педагогів, однолітків, сім'ї та ширших соціальних спільнот [7]. У документах UNESCO цей вектор доповнюється увагою до людської гідності, співпраці, солідарності, відповідальності та освіти як спільного суспільного блага [2].

Для педагогіки становлення людини важливим є сам напрям такого зміщення: людина дедалі виразніше розглядається не лише як адресат освітньої дії, а як активний учасник власного навчання й розвитку. Водночас авторська концепція виходить за межі освітньої агентності, розглядаючи суб'єктну участь у ширшій процесуальній перспективі становлення людини впродовж життя. Відповідно професійна діяльність педагога спрямовується на створення й адаптивну трансформацію педагогічно доступних умов, що забезпечують можливості для суб'єктної участі людини у власному становленні.

Другий взаємопов'язаний вектор – посилення професійної автономії та агентності самого педагога. У матеріалах TALIS, OECD та європейських дослідженнях педагогічної професії акцентовано професійне судження, автономію, співпрацю, рефлексію, участь в ухваленні рішень і здатність педагога впливати на розвиток освітнього середовища [119; 150; 151; 155; 156].

Для авторської концепції принциповим є взаємозв'язок суб'єктної участі людини у власному становленні та профе-

сійної суб'єктності педагога, необхідної для її педагогічного супроводу. Педагогічний супровід потребує постійного професійного судження – інтерпретації конкретної ситуації, співвіднесення характеру підтримки з актуальною суб'єктною спроможністю людини, вибору відповідної конфігурації педагогічних умов та її зміни відповідно до динаміки взаємодії. Тому професійна автономія є не лише характеристикою статусу педагога, а передумовою його здатності діяти контекстуально й відповідально.

Із цією тенденцією безпосередньо пов'язане посилення наставницького, фасилітативного та партнерського вимірів педагогічної діяльності. Дослідження наставництва підкреслюють його значення для професійного й особистісного розвитку, рефлексії, підтримки самостійності та переосмислення досвіду [184; 185], тоді як фасилітативні підходи акцентують створення просторів, у яких учасники не лише отримують готові рішення, а спільно формулюють проблеми, осмислюють досвід, виробляють судження та шукають способи діяльності [186; 187].

Проте наставництво, фасилітацію і партнерство недоцільно перетворювати на нову універсальну модель педагогічної професії. У педагогіці становлення людини вони розглядаються як варіативні способи педагогічного супроводу, доцільність і співвідношення яких визначаються конкретною людиною, ситуацією, метою діяльності, попереднім досвідом та актуальною суб'єктною спроможністю. Це дозволяє уникнути простої заміни традиційного образу «педагога-транслятора» настільки ж універсалізованим образом «педагога-фасилітатора».

Інша важлива тенденція пов'язана з розширенням середовищного виміру педагогічної діяльності. Сучасне навчання дедалі менше локалізується в одному фізичному чи інституційному просторі й розгортається у взаємодії формальних і неформальних середовищ, професійних та соціальних спільнот, цифрових платформ, мереж і різноманітних інформаційних ресурсів. Концепції розподілених освітніх екосистем акцентують множинність джерел навчання та значення зв'язків між ними [181; 182].

За таких умов педагог уже не може претендувати на роль єдиного джерела освітнього впливу, але його професійна функція не зникає. Вона набуває інтегративного характеру:

педагог може відкривати доступ до ресурсів і видів діяльності, створювати та підтримувати зв'язки між різними середовищами, організовувати переходи між ними й допомагати людині співвідносити досвід, набутий у різних контекстах. Це дає підстави розглядати педагога як інтегратора педагогічно доступних середовищ і ресурсів становлення, який підтримує зв'язки між ними, не підміняючи суб'єктного осмислення та інтеграції досвіду самою людиною.

Водночас безперервний професійний розвиток дедалі виразніше стає не додатковою вимогою, а внутрішньою характеристикою педагогічної професії. Швидкість соціальних, технологічних та освітніх змін робить недостатньою модель, за якої професійна підготовка завершується отриманням кваліфікації, а подальше навчання має переважно компенсаторний характер. Професійне навчання, співпраця, рефлексія, обмін досвідом і педагогічне лідерство в сучасних міжнародних підходах розглядаються як постійні складові професійної діяльності [119; 150; 156].

Для педагогіки становлення людини ця тенденція має додатковий антропологічний зміст. Якщо незавершеність і відкритість становлення є характеристиками людини впродовж життя, педагог не може бути винесений за межі цієї логіки. Він також залишається суб'єктом власного професійного становлення, а здатність супроводжувати становлення іншої людини передбачає готовність рефлексувати, переосмислювати досвід, змінювати способи діяльності й продовжувати власний професійний розвиток.

Нарешті, особливого значення набуває переосмислення професійної суб'єктності педагога в умовах штучного інтелекту. Міжнародні нормативні документи дедалі чіткіше пов'язують використання ШІ в освіті не лише з опануванням нових інструментів, а з етичним судженням, критичною оцінкою технологічних рішень, захистом людської автономії та відповідальністю за педагогічно значущі рішення [16; 26; 33]. Сучасні дослідження професійної агентності педагогів також порушують питання про вплив ШІ на професійне судження, ідентичність і співвідношення людського та алгоритмічно підтримуваного прийняття рішень [158; 159; 160; 161; 188; 189; 190; 191].

Для педагогіки становлення людини проблема полягає не в самому факті технологічного делегування, а в межах його

педагогічної доцільності. Якщо інформаційні, аналітичні чи окремі дидактичні операції можуть бути передані інтелектуальним системам, педагог має оцінювати, як таке делегування змінює характер педагогічної діяльності та освітнього досвіду людини. Професійне й ціннісне судження, визначення педагогічної доцільності, етична оцінка наслідків та відповідальність за характер педагогічної взаємодії залишаються за педагогом і не можуть бути делеговані технологічній системі. Концепція *meaningful human control* додатково актуалізує необхідність збереження змістовного людського контролю над технологічно опосередкованими рішеннями [192].

Зіставлення зазначених тенденцій дозволяє побачити спільний напрям трансформації педагогічної професії. Сучасний педагог дедалі меншою мірою може бути описаний через одну домінантну функцію – передавання знань, організацію навчання, наставництво, фасилітацію чи цифрову компетентність. Його професійна діяльність набуває багатовимірного, суб'єктного, рефлексивного, середовищного й технологічно відповідального характеру.

Міжнародний дискурс трансформації педагогічної професії охоплює різні концептуальні напрями, зокрема професійну автономію, агентність, наставництво, фасилітацію, педагогічне лідерство, безперервний професійний розвиток і відповідальне використання цифрових технологій. Ці напрями не утворюють єдиної теорії професійного призначення педагога, однак відображають багатовимірність сучасної педагогічної діяльності та створюють підстави для її цілісного теоретичного осмислення.

У педагогіці становлення людини зазначені напрями інтегруються навколо проблеми професійної участі педагога у становленні іншої людини. Їх об'єднувальним орієнтиром є створення й адаптивне узгодження педагогічно доступних умов, які розширюють можливості суб'єктної діяльності людини без підміни її власного вибору, осмислення досвіду та відповідальності. У цьому полягає специфіка авторського підходу до переосмислення професійної місії педагога.

Наступним кроком є перевірка цієї логіки в українському освітньому контексті, де загальноцивілізаційні зміни поєднуються з власною педагогічною традицією, європейською інтеграцією, цифровою трансформацією та досвідом функціонування освіти в умовах війни.

5.1.3. Трансформація професійної місії педагога в українському освітньому контексті

Трансформація педагогічної професії в Україні відбувається в руслі загальноєвропейського й світового переосмислення цілей освіти, професійної автономії педагога, характеру педагогічної взаємодії та вимог до професійної компетентності. Водночас український контекст має власну історико-культурну й суспільну специфіку. Сучасні зміни розгортаються на перетині національної педагогічної традиції, модернізації системи освіти, європейської інтеграції, цифрової трансформації, досвіду повномасштабної війни та перспективи повоєнного відновлення країни [164; 180; 238; 240]. Тому трансформацію професійної місії українського педагога доцільно розглядати не лише як реакцію на сучасні виклики, а і як переосмислення власної педагогічної традиції в нових цивілізаційних умовах.

Українська інтелектуальна й педагогічна традиція містить глибокі передумови людиноцентричного розуміння освіти. У спадщині Григорія Сковороди ідеї самопізнання, «внутрішньої людини» та сродності пов'язують становлення людини з пізнанням себе, власного покликання і відповідного способу життя [80; 81]. Йдеться не про пряме перенесення цих ідей у сучасну педагогічну теорію, а про важливу антропологічну передумову: життєвий шлях людини не може бути повністю сконструйований зовнішнім впливом. Педагог може відкривати можливості й створювати умови, але не може визначити замість людини, ким вона має стати.

Людиноцентрична лінія української педагогіки надалі розвивається через увагу до гідності, неповторності й внутрішнього світу людини, а також до особистісного характеру педагогічної взаємодії. У працях Івана Зязюна педагогічна діяльність осмислюється як професійна дія, що потребує не лише методичної підготовленості, а й педагогічної культури, майстерності, рефлексивності та особистісної відповідальності [52; 114]. Для педагогіки становлення людини принципово важливим є саме цей поворот: професіоналізм педагога визначається не тільки тим, що він робить, а й тим, як він розуміє людину, ситуацію та межі власної педагогічної дії. Між українською педагогічною традицією та педагогікою становлення людини простежується інтелектуальна спадкоємність, а

не пряме запозичення теоретичних положень. Ідеї самопізнання, людської гідності, педагогічної культури та професійної відповідальності створюють підґрунтя для сучасного осмислення педагогічної діяльності, у якій людина залишається суб'єктом власного становлення.

На рівні сучасної освітньої політики людиноцентричний вектор набув нормативного оформлення в концепції Нової української школи, де акцентовано компетентнісний підхід, педагогіку партнерства, критичне мислення, відповідальність, самостійність та активну участь здобувача освіти [164; 75]. Професійний стандарт учителя також відображає багатовимірність сучасної педагогічної діяльності та розширення її компетентнісного поля [168]. Це означає поступовий відхід від моделі, у якій професійне призначення педагога може бути зведене переважно до трансляції навчального змісту.

Новий вимір трансформації створила цифровізація освіти. Дистанційне і змішане навчання, цифрові платформи, електронні ресурси та нові засоби комунікації змінили форми педагогічної взаємодії й вимоги до професійної готовності педагога [169; 178]. Цифрова компетентність уже не може означати лише володіння технологічними засобами. Вона передбачає здатність педагогічно доцільно використовувати цифрове середовище, підтримувати критичне ставлення до інформації та відповідальне використання технологій.

Розвиток штучного інтелекту ще виразніше актуалізує професійну суб'єктність педагога. Частина інформаційних, аналітичних і дидактичних операцій може бути технологічно делегована, але відповідальність за педагогічну доцільність такого делегування, ціннісні підстави взаємодії, розуміння конкретної ситуації та наслідки професійних рішень залишається за людиною [166; 168; 178]. Розширення технологічних можливостей не змінює принципового положення: педагог залишається суб'єктом власної професійної діяльності та відповідальним за педагогічні рішення.

Особливого змісту професійна місія українського педагога набула в умовах повномасштабної війни. Воєнний стан актуалізував проблеми безперервності освіти, фізич-ної й психологічної безпеки, збереження освітніх зв'язків, соціальної згуртованості та людського потенціалу [180]. Освітнє середовище за таких обставин стає не лише простором навчання, а й середовищем збереження соціальних і культурних зв'язків, певної передбачуваності життя та перспективи майбутнього.

Водночас розширення підтримувальної функції не повинно стирати межі професійної відповідальності педагога. Він не замінює психолога, соціального працівника чи інших фахівців, а діє передусім педагогічними засобами: організовує діяльність і взаємодію, забезпечує доступ до освітніх ресурсів, підтримує осмислення досвіду та створює умови для продовження навчання і становлення людини.

Український досвід війни особливо виразно показує, що педагогічний супровід не можна ототожнювати ні з постійним керівництвом, ні з мінімізацією педагогічної участі. У кризовій ситуації потреба в підтримці може зростати, але її стратегічним орієнтиром залишається відновлення або розширення спроможності людини орієнтуватися в ситуації, здійснювати вибір, організовувати власну діяльність, взаємодіяти з іншими й продовжувати власне становлення.

Іншим визначальним вектором є європейська інтеграція української освіти, яка посилює значення професійної автономії, академічної доброчесності, педагогічного партнерства, безперервного професійного розвитку та відповідальності за якість освітнього процесу [164; 165; 167; 168]. Проте європейська інтеграція не означає механічного перенесення зовнішніх моделей. Їх педагогічна продуктивність залежить від осмислення й адаптації до українського культурного, інституційного та суспільного контексту.

Професійна автономія в такій перспективі нерозривно пов'язана з професійною відповідальністю. Педагог, який підтримує суб'єктну участь іншої людини у власному становленні, сам має діяти як рефлексивний і відповідальний суб'єкт професійної діяльності.

Звідси особливого значення набуває безперервне професійне становлення самого педагога. Українські дослідження професійно-особистісного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників наголошують на значенні саморозвитку, рефлексії та постійного оновлення професійної діяльності [176; 177; 179]. Професійна підготовка вже не може розглядатися як завершене набуття стабільного набору компетентностей: педагог сам перебуває у відкритому процесі професійного становлення. У педагогіці становлення людини педагог також розглядається як людина, що перебуває у процесі власного становлення. Водночас його професійна позиція має особливий характер: *він є суб'єктом власного професійного розвит-*

ку та відповідає за педагогічний супровід становлення іншої людини, не підміняючи її суб'єктної участі.

Український освітній контекст поєднує національну педагогічну традицію із сучасними суспільними, освітніми й технологічними змінами. Особливого значення професійна місія педагога набуває в умовах війни, коли необхідно одночасно підтримувати безперервність освіти, безпеку, людську гідність і можливості подальшого становлення особистості. У цих умовах педагогічний супровід постає не як відмова від традиційних професійних функцій, а як спосіб їх відповідального поєднання відповідно до потреб людини та конкретної ситуації.

5.2. Педагогічний супровід становлення людини як професійна місія педагога

5.2.1. Методологічний статус педагога у процесуальному становленні людини

Перехід від розуміння професійної місії педагога як переважно передавання знань і педагогічного впливу до педагогічного супроводу потребує точного визначення його методологічного статусу. Вихідною для педагогіки становлення людини є принципова відмінність двох суб'єктних позицій: *людина є суб'єктом власного становлення, тоді як педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу цього становлення* [7; 2; 52].

Це розмежування не послаблює ролі педагога, а встановлює межі його професійної дії та відповідальності. Педагог не може здійснити замість людини її внутрішнє перетворення, надати досвіду особистісного смислу чи гарантувати наперед визначений результат становлення. Людина співвідносить педагогічно створені можливості з попереднім досвідом, цінностями, життєвими цілями та конкретною ситуацією, приймає або відхиляє певні способи дії, осмислює набутий досвід і визначає спосіб його подальшої інтеграції у власну діяльність і життєву траєкторію. Саме тому авторство становлення зберігається за самою людиною.

Професійні можливості педагога є реальними, але мають іншу природу. Предметом його відповідальності виступає передусім педагогічно доступний простір становлення: органі-

зація діяльності та взаємодії, забезпечення доступу до знань, культурного досвіду, ресурсів і середовищ, створення реальних ситуацій вибору й відповідальності, підтримка осмислення та рефлексії, зворотний зв'язок, відкриття різних способів дії й адаптивна зміна міри підтримки відповідно до конкретної ситуації [52; 172; 173].

Таке розмежування змінює системоутворювальну логіку професійної педагогічної діяльності. Педагогічний вплив не зникає: пояснення, вимоги, оцінювання, корекція, організація та керівництво залишаються необхідними складовими педагогічної практики. Однак жодна з них не може претендувати на статус універсальної моделі взаємодії. Системоутворювальною логікою стає педагогічний супровід, у межах якого конкретна форма педагогічної дії визначається її доцільністю в конкретній ситуації становлення людини.

Педагогічний супровід тому не означає пасивної присутності, невтручання або відмови від професійного керівництва. Навпаки, він висуває вищі вимоги до професійного судження педагога, який має визначати, яка міра і форма підтримки потрібні конкретній людині в конкретній ситуації: де необхідні пояснення та структурування, де – наставництво, фасилітація чи партнерська взаємодія, а де доцільно розширити простір самостійної діяльності [184; 185; 186; 187].

Звідси випливає одна з центральних характеристик професійної педагогічної діяльності – динамічна відповідність міри педагогічної підтримки актуальній суб'єктній спроможності людини. Ця відповідність не може визначатися лінійною формулою «чим самостійніша людина – тим менше педагога». Висока самостійність в одному виді діяльності може поєднуватися з потребою в суттєвій підтримці в іншій, новій або кризовій ситуації. Тому характер педагогічної участі визначається співвідношенням попереднього досвіду людини, складності діяльності, доступних ресурсів, умов ситуації та її актуальної спроможності діяти суб'єктно.

Стратегічним вектором педагогічного супроводу є, відповідно, не механічне скорочення зовнішньої підтримки, а створення й адаптивна трансформація умов, у яких людина набуває здатності дедалі точніше співвідносити власну дію, взаємодію з іншими та необхідну професійну підтримку з конкретною ситуацією. Звернення по допомогу за такого розуміння не суперечить суб'єктності: здатність усвідомлювати межі

власної компетентності, знаходити необхідні ресурси й відповідально вступати у взаємодію з іншими може бути проявом зрілої суб'єктної позиції [7; 2].

Таке розуміння дозволяє уникнути двох методологічних крайнощів. Педагогічний детермінізм перебільшує можливості педагогічної дії, приписуючи їй здатність безпосередньо створювати наперед визначені особистісні результати. Педагогічний редукціонізм, навпаки, з визнання автономії людини робить висновок про необхідність мінімізації професійної ролі педагога. Педагогіка становлення людини займає іншу позицію: педагог не конструює становлення людини, але професійно створює, трансформує та підтримує умови, у яких ресурси, середовища, способи діяльності й взаємодії стають реально доступними для її суб'єктного освоєння.

У цій перспективі професійна відповідальність педагога має подвійний характер. *По-перше,* він відповідає за якість власної професійної дії – обґрунтованість педагогічних цілей, доцільність змісту і методів, характер взаємодії, безпечність та інклюзивність середовища, коректність оцінювання, етичність рішень і відповідність підтримки конкретній ситуації [119; 155; 156; 168]. *По-друге,* педагог відповідає за дотримання меж власної професійної участі: не приписує собі авторства внутрішніх змін людини, не програмує її індивідуальну траєкторію як завершений маршрут і не підміняє власною активністю її вибір, рефлексію та відповідальність. Професійна компетентність педагога виявляється не лише у здатності організовувати педагогічну діяльність, а й у вмінні визначати доцільну міру власної участі. Це потребує врахування попереднього досвіду людини, складності діяльності, доступних ресурсів і конкретної ситуації. Залежно від цих умов педагог обирає відповідні форми підтримки – пояснення, наставництво, фасилітацію, партнерську взаємодію або розширення простору самостійної діяльності.

Методологічний статус педагога передбачає здатність реалізовувати основні функції педагогічного супроводу відповідно до конкретної ситуації становлення людини. Це охоплює середовищно-умовну, суб'єктно-підтримувальну, діяльнісно-досвідну, рефлексивну, перехідно-трансферну й адаптивну логіку професійної педагогічної діяльності.

Ця методологічна позиція зберігає значення і в технологічно насиченому освітньому середовищі. Розширення можливостей цифрових систем і штучного інтелекту змінює інст-

рументарій педагогічної діяльності, але не скасовує необхідності професійного людського судження, етичної відповідальності та визначення педагогічної доцільності. Межі технологічного делегування й специфіка педагогічної відповідальності у взаємодії зі штучним інтелектом потребують окремого розгляду в наступних підрозділах.

На цій підставі в межах авторської концепції пропонується таке визначення: *педагог як суб'єкт педагогічного супроводу становлення людини – це фахівець, який на основі педагогічного знання, ціннісної відповідальності та рефлексивного професійного судження створює й адаптивно змінює педагогічно доступні умови, організовує діяльність і взаємодію, забезпечує доступ до ресурсів та середовищ і визначає доцільні форми підтримки. Його професійна діяльність спрямована на розширення можливостей людини самостійно діяти, набувати й осмислювати досвід, здійснювати відповідальний вибір та продовжувати власне становлення.*

Це визначення фіксує принципову асиметрію педагогічної взаємодії без заперечення суб'єктності жодної зі сторін. Людина залишається автором власного становлення, тоді як педагог є автором професійної педагогічної дії та несе відповідальність за її якість, доцільність і межі.

Методологічний статус педагога реалізується через різні форми професійної участі, зокрема наставництво, фасилітацію, партнерство та інтеграцію педагогічно доступних середовищ і ресурсів. Їх співвідношення визначається конкретною ситуацією становлення людини. Подальший аналіз спрямований на розкриття змісту цих взаємопов'язаних вимірів педагогічного супроводу.

5.2.2. Наставницький вимір педагогічного супроводу становлення людини

Одним із важливих вимірів педагогічного супроводу є наставництво, яке поєднує професійну підтримку з повагою до автономії, відповідальності та суб'єктного авторства людини [184; 185]. Його зміст та інтенсивність визначаються ситуацією становлення, характером діяльності, попереднім досвідом і актуальною суб'єктною спроможністю людини.

У сучасному педагогічному дискурсі наставництво розглядається як багатовимірна професійна практика, що охоп-

лює когнітивну, соціальну, емоційну та рефлексивну підтримку, сприяє осмисленню досвіду, професійному розвитку та виробленню більш усвідомлених способів діяльності [184; 185]. У педагогіці становлення людини наставництво розглядається не лише як передавання досвіду чи підтримка професійного розвитку, а як спосіб педагогічного супроводу, що сприяє самовизначенню людини, осмисленню її досвіду та відповідальному вибору.

Наставництво ґрунтується на розмежуванні професійної педагогічної участі та внутрішнього процесу становлення людини. Наставник не визначає за людину її життєві цілі чи остаточну позицію, а допомагає осмислювати досвід, виявляти суперечності між цілями, цінностями й діями, розпізнавати доступні ресурси та альтернативи. Його професійне завдання полягає у створенні умов, за яких людина може самостійно приймати рішення, оцінювати їхні наслідки та визначати способи подальшої діяльності.

Наставництво в педагогіці становлення людини є педагогічним опосередкуванням самовизначення і можливого самотворення, але не їх заміщенням. Педагог створює простір для діалогу, рефлексії, самооцінювання та осмислення труднощів, помилок і суперечностей, тоді як сама людина надає цьому досвіду особистісного значення й визначає його місце у власній подальшій діяльності.

Саме тому наставництво не можна зводити до надання порад або передавання готових життєвих рішень. Надмірно директивна наставницька позиція здатна відтворити логіку зовнішнього формування: педагог починає визначати цілі за людину, інтерпретувати її досвід єдино правильним способом або пропонувати власну життєву модель як нормативний зразок. За таких умов професійна підтримка ризикує перетворитися на приховане патерналістське регулювання.

Отже, одним із головних критеріїв професійної якості наставництва є здатність підтримувати суб'єктну участь людини, не підміняючи її. Це потребує не тільки знань і методів педагогічної взаємодії, а й професійного судження щодо міри власної участі. В одній ситуації необхідним може бути чіткий професійний орієнтир або допомога у структуруванні проблеми, в іншій – запитання, що стимулює рефлексію, у третій – можливість самостійно діяти й аналізувати наслідки власного вибору. Сучасні дослідження наставницької компетентності

також підкреслюють залежність наставництва від контексту, характеру взаємодії та здатності наставника підтримувати навчання і професійне становлення іншої людини [184; 185].

Особливе значення в наставницькому вимірі має рефлексивна підтримка. Становлення не зводиться до накопичення досвіду; важливим є його осмислення, співвіднесення з цінностями, цілями, попередніми рішеннями та уявленнями людини про себе. Педагог-наставник підтримує цей процес, допомагаючи людині аналізувати власні способи діяльності, виявляти суперечності між цінностями й поведінкою, переосмислювати попередні рішення та розпізнавати нові можливості становлення.

Рефлексивний вимір безпосередньо пов'язаний із ціннісним. Повага до автономії людини не означає ціннісної нейтральності педагогічної діяльності. Педагог не нав'язує готової системи життєвих орієнтирів, але може створювати умови, у яких людина усвідомлює ціннісні підстави власного вибору, співвідносить особисті рішення з їх наслідками для себе й інших, розпізнає етичні суперечності та відповідальніше ставиться до власного авторства життєвих рішень [2; 171; 172].

Тому свобода і відповідальність у наставницькій взаємодії є взаємопов'язаними. Розширення простору вибору має супроводжуватися можливістю осмислити його наслідки та прийняти відповідальність за здійснене рішення. Педагогічно продуктивне наставництво не усуває складності вибору, а допомагає людині набувати досвіду відповідального ставлення до власних рішень.

Наставницький вимір пов'язаний і з індивідуальною траєкторією становлення. Оскільки така траєкторія не може бути повністю спроєктована зовнішнім суб'єктом, педагог не пропонує людині завершеного маршруту, а допомагає їй осмислювати власний досвід, ресурси, обмеження, альтернативи й можливі напрями подальшого руху. Наставництво підтримує суб'єктну участь людини у визначенні та перегляді власної траєкторії відповідно до набутого досвіду, нових можливостей і змінених життєвих обставин.

Це положення особливо важливе з огляду на безперервність становлення. Потреба в наставницькій підтримці не завершується разом із дитинством, юністю чи формальною освітою. Перехід до нового професійного середовища, зміна соціальних ролей, технологічні трансформації, кризові події або необхідність переосмислення власної життєвої траєкторії можуть знову

актуалізувати потребу в професійній взаємодії, яка допомагає людині осмислити ситуацію, побачити альтернативи та визначити подальший напрям діяльності [175; 176; 177].

Водночас наставництво не слід ототожнювати з педагогічним супроводом загалом. Воно є однією з можливих конфігурацій професійної участі й набуває особливого значення тоді, коли педагогічне завдання пов'язане з осмисленням досвіду, самовизначенням, ціннісним вибором, професійним або життєвим орієнтуванням. В інших ситуаціях доцільнішими можуть бути пряме навчання, фасилітація, консультування, партнерство, організація діяльності або інші способи педагогічної взаємодії.

Саме тому важливо розмежувати наставницький і фасилітативний виміри. Обидва ґрунтуються на повазі до суб'єктності людини, однак мають різний функціональний акцент: наставництво зосереджується передусім на осмисленні індивідуального досвіду, самовизначенні та відповідальному виборі, тоді як фасилітація – на створенні умов для активної діяльності, взаємодії, спільного пошуку й самостійного вироблення рішень. Тому вони є не конкуруючими, а взаємодоповнювальними способами педагогічного супроводу.

У межах авторської концепції наставницький вимір педагогічного супроводу становлення людини визначається як професійно організована форма педагогічної взаємодії, спрямована на створення й підтримку умов для осмислення людиною власного досвіду, цінностей, ресурсів і альтернатив, самовизначення та відповідального вибору за збереження її суб'єктного авторства щодо власного становлення.

Таке визначення встановлює межу професійної наставницької участі. Педагог може ділитися знаннями й досвідом, пропонувати альтернативи, ставити проблемні запитання, підтримувати рефлексію та допомагати передбачати можливі наслідки рішень, але не привласнює собі право здійснювати остаточний вибір за іншу людину. Саме ця межа між професійною підтримкою та суб'єктним авторством становить методологічне й етичне ядро наставницької позиції педагога.

5.2.3. Фасилітативний вимір педагогічного супроводу становлення людини

Фасилітативний вимір педагогічного супроводу зосереджений на створенні умов для суб'єктної діяльності людини. На відміну від наставництва, орієнтованого переважно на

осмислення досвіду, самовизначення та відповідальний вибір, фасилітація акцентує організацію діяльності, взаємодії та спільного пошуку. Вона не замінює навчання чи педагогічного керівництва, а виступає одним зі способів професійної підтримки активної участі людини у власному становленні [186; 187].

У сучасному педагогічному дискурсі фасилітація пов'язується з активною участю, продуктивною взаємодією, спільним пошуком, професійним навчанням і рефлексією [186; 187]. У педагогіці становлення людини ці положення набувають ширшого методологічного змісту: педагог діє не стільки через безпосереднє регулювання кожного кроку, скільки через професійну організацію умов, взаємодій, ресурсів і способів діяльності, залишаючи за людиною простір власної активності.

Принципово важливо, що фасилітація не означає спрощення діяльності, зниження вимог або усунення труднощів. Педагогічно продуктивна ситуація може містити проблему, інтелектуальну суперечність, необхідність вибору, ризик помилки й потребу докладати значних зусиль. Завдання педагога полягає не в тому, щоб зробити шлях безперешкодним, а в тому, щоб складність залишалася педагогічно продуктивною: спонукала людину діяти, шукати способи розв'язання, використовувати доступні ресурси, взаємодіяти з іншими та осмислювати результати власних дій.

Фасилітативна позиція передбачає педагогічно обґрунтоване співвідношення професійної підтримки та самостійної діяльності людини. Педагог структурує ситуацію, забезпечує доступ до ресурсів, організовує взаємодію та надає необхідну допомогу, не підміняючи тієї активності, яку людина здатна здійснювати самостійно або у співдії з іншими. Професійна майстерність виявляється у здатності визначати й адаптивно змінювати міру педагогічної участі відповідно до конкретної ситуації.

Центральним предметом фасилітативної діяльності стають тому педагогічно доступні умови суб'єктної дії людини. Освітнє середовище в цій логіці не зводиться до матеріального простору, навчальної програми, цифрової платформи чи набору ресурсів. Воно утворюється взаємодією людей, знань, культурних практик, комунікацій, соціальних відносин, технологій, ресурсів і доступних способів діяльності. Сучасні концепції освітніх екосистем також акцентують взаємопов'язаність різних ресурсів і просторів навчання [181; 182].

Однак педагогічна цінність середовища визначається не кількістю доступних ресурсів. Той самий набір можливостей може мати різне значення залежно від того, чи дозволяє він людині проявляти ініціативу, здійснювати вибір, співпрацювати, експериментувати, створювати власні продукти діяльності й осмислювати отриманий досвід. Критерієм фасилітативності середовища є не його насиченість, а якість простору суб'єктної участі, який воно відкриває людині.

Однією з ключових характеристик такого простору є реальність вибору. Вибір набуває становлювального значення не тоді, коли людині формально дозволено обрати один із наперед визначених варіантів, а тоді, коли вона може співвіднести альтернативи з власними цілями, аргументувати рішення, реалізувати його та зустрітися з наслідками власної дії. Педагог відповідає за педагогічну доцільність і доступність такого вибору, але не повинен перетворювати його на приховане керування, за якого зовнішня автономія не залишає простору для реального рішення.

Не менш важливою є педагогічна й психологічна безпека взаємодії. Страх приниження, нетерпимість до альтернативної позиції, надмірне зовнішнє оцінювання або покарання за кожну помилку звужують ініціативу й орієнтують людину на відтворення очікуваної відповіді. Суб'єктна дія потребує можливості ставити запитання, висловлювати сумнів, аргументувати іншу позицію, пропонувати альтернативи й перевіряти власні припущення [2; 52; 172].

Водночас безпечне середовище не є середовищем без труднощів, вимог і відповідальності. Особливого значення набуває ставлення до помилки. Якщо вона не створює неприйнятного ризику, педагогові не потрібно запобігати кожній можливій невдачі. Помилка може стати джерелом досвіду, коли людина має можливість побачити розбіжність між очікуваним і фактичним результатом, проаналізувати її причини, скоригувати спосіб дії та перевірити нове рішення.

У цьому виявляється безпосередній зв'язок діяльності, досвіду і рефлексії. Самостійна дія без осмислення може залишитися одиничним епізодом, тоді як рефлексія без власного досвіду ризикує набути абстрактного характеру.

Фасилітативна педагогічна взаємодія поєднує ці складові: *людина діє → зустрічається з наслідками власної дії → осмислює набутий досвід → коригує подальшу діяльність*. Така

послідовність відображає діяльнісно-рефлексивний аспект процесуального становлення, у якому набутий досвід може ставати підставою для зміни подальших способів діяльності.

Фасилітація має також виразний соціально-комунікативний вимір, оскільки становлення людини відбувається не лише в індивідуальній діяльності, а й у взаємодії з іншими. Діалог, співпраця, зіткнення різних позицій, спільне розв'язання проблем і взаємне пояснення створюють можливості для перегляду власних суджень та набуття нового соціального досвіду. Дослідження фасилітації професійних спільнот також засвідчують значення продуктивної комунікації та спільного конструювання професійного знання [186; 187].

У такій взаємодії педагог-фасилітатор не обов'язково займає центральну позицію, але зберігає професійну відповідальність за її педагогічну якість. Він може структурувати комунікацію, підтримувати включення різних учасників, вимагати аргументованості суджень, запобігати домінуванню однієї позиції та допомагати виявляти суперечності. Його завдання полягає не в тому, щоб наперед визначити результат спільного пошуку, а в тому, щоб створити умови, за яких взаємодія стає джерелом значущого досвіду для її учасників.

Фасилітативний вимір набуває особливого значення в умовах індивідуалізації освітніх траєкторій. Розширення доступу до програм, ресурсів, цифрових платформ і різних форматів навчання збільшує кількість потенційних можливостей, але саме по собі не робить людину суб'єктом власної освіти. Педагогічне завдання полягає у створенні умов, за яких людина може співвідносити доступні можливості з власними цілями, планувати діяльність, оцінювати результати та брати участь у конфігуруванні власної траєкторії [7; 2; 156].

Педагог при цьому не проєктує індивідуальну траєкторію замість людини. Він може допомогти побачити альтернативи, відкрити доступ до нових ресурсів, структурувати ситуацію вибору або створити можливість випробувати різні способи діяльності. Конфігурація траєкторії залишається результатом взаємодії самої людини з її досвідом, рішеннями, доступними середовищами та відкритим майбутнім.

Цифрові технології та штучний інтелект істотно розширюють ресурси фасилітативної діяльності, але водночас загострюють питання про межу між підтримкою і заміщенням суб'єктної активності. Технологічний інструмент є педагогічно

продуктивним настільки, наскільки він розширює можливості людини діяти, шукати, порівнювати, створювати й критично оцінювати, не перебираючи на себе ті когнітивні та відповідальні дії, які мають залишатися сферою її суб'єктної участі [16; 26; 33]. Специфіка цього співвідношення потребує окремого розгляду в людиноцентричному вимірі педагогічного супроводу взаємодії людини зі штучним інтелектом.

Важливо також не ототожнювати фасилітацію з екосистемною організацією освіти. У фасилітативному вимірі різні ресурси й середовища оцінюються насамперед за тим, який простір суб'єктної діяльності вони відкривають. Їх системне поєднання, координація та перетворення на цілісну конфігурацію педагогічного супроводу становлять уже інший – інтеграційний – вимір професійної місії педагога.

Отже, наставництво і фасилітація є взаємопов'язаними, але функціонально відмінними способами педагогічного супроводу: наставництво переважно підтримує суб'єктне осмислення, фасилітація – суб'єктну дію. Це розмежування не є жорстко рольовим. Один педагог у конкретній ситуації може фасилітувати діяльність, а після її завершення перейти до наставницького діалогу, що допомагає осмислити отриманий досвід; в іншій ситуації наставницьке осмислення проблеми може передувати фасилітованому випробуванню нового способу дії.

Фасилітативний вимір педагогічного супроводу становлення людини – це спосіб професійної педагогічної участі, спрямований на створення й адаптивну підтримку умов для суб'єктної діяльності, взаємодії, самостійного пошуку, відповідального вибору та осмислення досвіду людиною без надмірного зовнішнього регулювання її активності.

Відповідно педагог у фасилітативній позиції постає не пасивним спостерігачем і не зовнішнім режисером кожної дії, а професійним суб'єктом, який організовує умови так, щоб вони відкривали, а не звужували простір суб'єктної активності людини. Його професійна майстерність виявляється не в максимальному контролі й не в мінімальній присутності, а в педагогічно точній мірі організації, підтримки та свободи дії.

Наступним кроком є розкриття того, як різні середовища, ресурси, зв'язки та способи діяльності можуть бути професійно поєднані в цілісну систему педагогічного супроводу.

Співвідношення контекстуально-динамічного супроводу із зоною найближчого розвитку та scaffolding розглянуто в підрозділі 7.3.

5.2.4. Інтеграційний вимір педагогічного супроводу становлення людини

Процесуальне становлення людини відбувається не в межах одного освітнього середовища і не є результатом взаємодії лише з одним педагогічним суб'єктом. Сучасна людина одночасно включена в соціальні, культурні, професійні, інформаційні, цифрові та інституційні контексти, кожен із яких відкриває певні можливості, надає ресурси, встановлює обмеження і створює різні, іноді суперечливі, впливи на її становлення [181; 182; 183]. Тому професійна місія педагога передбачає не лише наставницьку підтримку осмислення та фасилітацію суб'єктної діяльності, а й встановлення й підтримку педагогічно значущих зв'язків між різними середовищами, ресурсами, суб'єктами та практиками.

Необхідність інтеграційного виміру зумовлена тим, що знання й досвід дедалі меншою мірою зосереджені в межах окремого закладу освіти. Сучасні концепції освітніх екосистем акцентують взаємопов'язаність ресурсів, сервісів і середовищ навчання [181; 182].

Екосистемність у цьому підрозділі не розглядається як окрема модель освіти. Вона позначає контекст професійної діяльності педагога, в якому принципового значення набуває зв'язність педагогічно доступного простору. Його педагогічна цінність визначається не кількістю середовищ і ресурсів, а тим, наскільки між ними можуть бути встановлені змістовні зв'язки і наскільки ці зв'язки стають доступними для осмисленого використання самою людиною.

Саме тут виникає одна з характерних суперечностей сучасної освіти: розширення можливостей не гарантує цілісності досвіду. Зростання кількості програм, джерел інформації, цифрових ресурсів, спільнот і способів діяльності розширює простір вибору, але водночас може посилювати фрагментарність знань, ситуативність освітніх рішень, розпорошення уваги та неузгодженість різних видів досвіду. Людина може мати доступ до великої кількості ресурсів і водночас не бачити зв'язку між ними, власними цілями та ширшим напрямом свого становлення.

Інтеграційний вимір педагогічного супроводу є відповіддю саме на цю суперечність. Його призначення полягає не в тому, щоб замінити множинність середовищ єдиним нормативно організованим простором, а в тому, щоб створювати

умови для встановлення педагогічно значущих зв'язків між різними ресурсами, практиками та ситуаціями набуття досвіду. Академічне знання може співвідноситися з практичною діяльністю, формальна освіта – з неформальним та інформальним навчанням, локальний соціокультурний контекст – із глобальними процесами, цифрові ресурси – з критичним мисленням, а індивідуальні прагнення – із соціальною та моральною відповідальністю.

Водночас принципово важливо не приписувати педагогові функцію безпосереднього створення цілісності особистості. Педагогічна інтеграція освітнього простору і суб'єктна інтеграція досвіду – це різні процеси. Перша належить до сфери професійної діяльності педагога й передбачає встановлення педагогічно доцільних зв'язків між ресурсами, середовищами, суб'єктами, практиками та видами діяльності. Друга здійснюється самою людиною, коли різні види досвіду набувають для неї особистісного смислу, співвідносяться з цінностями, включаються у саморозуміння та впливають на подальший вибір і діяльність.

Педагог може допомагати людині встановлювати зв'язки між різними видами досвіду, створювати ситуації його практичного застосування, підтримувати рефлексію та відкривати доступ до нових контекстів. Проте особистісний смисл досвіду та його інтеграція у власну життєву позицію залишаються результатом суб'єктної діяльності самої людини.

Особливо виразно це виявляється у взаємозв'язку формальної, неформальної та інформальної освіти. Значущі знання, компетентності й способи діяльності набуваються не лише у формально організованому навчанні. Професійна діяльність, самоосвіта, участь у громадських, культурних і міжнародних проєктах, цифрових спільнотах та повсякденній взаємодії також стають джерелами досвіду [175; 181; 182; 183]. Педагогічний супровід може допомагати людині розпізнавати цей досвід, співвідносити його з іншими видами діяльності та відкривати можливості його перенесення в нові контексти.

Інтеграційний вимір безпосередньо пов'язаний із безперервністю становлення. Якщо освіта не завершується певним віком або закінченням інституційно визначеного етапу, виникає потреба встановлювати зв'язки між попереднім досвідом, актуальною ситуацією та новими життєвими й професійними завданнями [7; 1; 176]. Раніше набуті знання і способи діяльності за нових обставин можуть набувати іншого значення, переосмислюватися та ставати ресурсом для подальшого руху.

Проте педагог не є «координатором життєвого шляху» людини. Він може забезпечувати доступ до ресурсів, виявляти потенційно значущі зв'язки, структурувати педагогічно доступний простір і підтримувати осмислення, але не визначає замість людини напрям її становлення. Зв'язність педагогічного простору може бути професійно підтримана; життєва траєкторія залишається відкритою і суб'єктно конфігурова-ною самою людиною. Це особливо важливо в умовах індивідуалізації освітніх траєкторій. Збільшення кількості програм, курсів, цифрових платформ, міжнародних обмінів і професійних спільнот розширює поле можливостей, але персоналізація не повинна перетворюватися на проєктування індивідуальної траєкторії педагогом або технологічною системою. Професійне завдання полягає в тому, щоб зробити різні можливості доступними для порівняння, співвіднесення й осмисленого вибору самою людиною.

Іншим аспектом інтеграційного виміру є соціально-інституційна зв'язність. У становленні людини беруть участь сім'я, заклади освіти, професійні й наукові спільноти, культурні установи, громадянське суспільство, роботодавці, місцеві громади та інші суб'єкти [156; 181; 182; 183]. Їхні очікування, цінності та способи діяльності не завжди збігаються, тому сама наявність великої кількості партнерів не забезпечує педагогічної продуктивності їх взаємодії.

Педагогічна інтеграція при цьому не повинна перетворювати педагога на адміністративного менеджера партнерств. Визначальним критерієм є не кількість об'єднаних ресурсів, інституцій чи партнерів, а можливості, які їхня взаємодія відкриває людині для діяльності, набуття досвіду та відповідального вибору. Саме якість зв'язків, а не кількість складників визначає педагогічну цінність інтегрованого простору.

Цифрові технології та штучний інтелект стають новими компонентами такого простору й розширюють можливості доступу до інформації, моделювання, творчості, комунікації та персоналізації. Проте в інтеграційному вимірі важливим є не сам факт включення технологічного ресурсу, а його місце у ширшій системі педагогічної діяльності. Технологія має співвідноситися з цілями, характером діяльності та необхідністю збереження суб'єктного авторства людини. Специфіка людиноцентричної взаємодії зі штучним інтелектом становить предмет наступного підрозділу.

На цьому рівні стає можливим точніше розмежувати три вже обґрунтовані виміри педагогічного супроводу. Наставництво переважно підтримує суб'єктне осмислення досвіду і відповідальний вибір; фасилітація відкриває простір суб'єктної дії; інтеграція забезпечує зв'язність педагогічно доступних середовищ, ресурсів і контекстів. Це не ізольовані професійні ролі, а взаємопов'язані способи професійної участі педагога, які можуть поєднуватися в одній педагогічній ситуації.

Їх співвідношення можна виразити через просту функціональну логіку: *людина діє у педагогічно доступному просторі → набуває досвіду в різних середовищах → встановлює й осмислює зв'язки між різними видами досвіду → здійснює подальший вибір і дію.* Педагог не здійснює цей процес замість людини, але може професійно підтримувати умови його розгортання через фасилітацію діяльності, інтеграцію доступного простору та наставницьку підтримку осмислення.

У межах авторської концепції інтеграційний вимір педагогічного супроводу становлення людини визначається як спосіб професійної педагогічної участі, спрямований на встановлення, структурування й підтримку педагогічно доцільних зв'язків між освітніми, соціальними, професійними, культурними та цифровими середовищами, ресурсами, суб'єктами й практиками з метою створення зв'язного педагогічно доступного простору для суб'єктної діяльності, осмислення та перенесення людиною набутого досвіду в нові контексти.

Відповідно педагог в інтеграційній позиції не конструює цілісність людини, а професійно працює зі зв'язністю педагогічно доступного простору її становлення. Він виявляє й підтримує значущі зв'язки, допомагає зробити доступними різні ресурси й контексти та створює умови для їх співвіднесення самою людиною. Саме це відрізняє інтеграцію від зовнішнього конструювання індивідуальної траєкторії й водночас робить її необхідним виміром педагогічного супроводу в багатосередовищній освітній реальності.

5.2.5. Людиноцентричний вимір педагогічного супроводу взаємодії людини зі штучним інтелектом

Розвиток штучного інтелекту змінює не лише технологічний інструментарій освіти, а й характер пізнавальної діяльності людини. Інтелектуальні системи дедалі активніше включаються в пошук і систематизацію інформації, аналіз даних,

генерування змісту, моделювання, персоналізацію навчання та підтримку прийняття рішень [15; 26; 163; 28]. Взаємодія людини зі знанням унаслідок цього дедалі частіше технологічно опосередковується, що актуалізує особливий вимір професійної місії педагога – **педагогічний супровід взаємодії людини зі штучним інтелектом.**

Поява ШІ не змінює антропологічної мети педагогічної діяльності. Технологічні системи можуть розширювати доступ до інформації, підтримувати пізнання, творчість, комунікацію й організацію навчання, але не стають самостійною метою освіти. Їх педагогічна цінність визначається передусім тим, що відбувається з людиною в процесі технологічно опосередкованої діяльності: чи зберігає вона здатність самостійно мислити, визначати цілі, здійснювати вибір, створювати власний продукт, критично оцінювати результати та відповідати за прийняті рішення [16; 26; 33].

Тому основне педагогічне питання полягає не в тому, використовувати чи не використовувати штучний інтелект, а що доцільно делегувати технології і що має залишатися сферою суб'єктної участі людини. Інтелектуальній системі можуть передаватися окремі пошукові, обчислювальні, аналітичні, технічні або генеративні операції. Таке делегування здатне заощаджувати когнітивні ресурси, розширювати доступ до інформації й підтримувати нові способи навчання та творчості [15; 163; 28]. Проте постановка особистісно значущих цілей, визначення смислів, ціннісне оцінювання альтернатив, моральний вибір та прийняття відповідальності за його наслідки не можуть некритично передаватися інтелектуальній системі [189; 192].

Звідси випливає принципове для авторської концепції положення: чим ширшими стають функціональні можливості технологічного делегування, тим більшого педагогічного значення набуває збереження суб'єктного авторства людини. Штучний інтелект може готувати інформацію для рішення, пропонувати альтернативи, аналізувати дані, генерувати зміст або моделювати сценарії, однак людина має зберігати визначальну участь у постановці цілей, встановленні критеріїв, критичному оцінюванні результату, остаточному виборі та відповідальності за власну дію.

Суб'єктне авторство конкретизує обґрунтовану в монографії суб'єктну позицію людини в умовах технологічного

опосередкування діяльності. Воно передбачає не відмову від технологічної допомоги, а здатність усвідомлено визначати, що саме, навіщо, якою мірою і за яких умов делегувати інтелектуальній системі, залишаючись смисловим і відповідальним центром власної діяльності.

Саме тому педагогічний супровід взаємодії зі ШІ не може зводитися до навчання користування цифровими інструментами. Сучасні підходи до компетентності у сфері штучного інтелекту включають людиноцентричність, етичність, критичне ставлення до технологій і педагогічну доцільність їх використання [26; 33; 162]. У педагогіці становлення людини ці складові об'єднуються навколо ширшого завдання – зберегти й розвивати суб'єктну участь людини в технологічно опосередкованій діяльності.

Педагог у цьому процесі виконує функцію критичного й ціннісного посередництва. Його завдання полягає не у визначенні єдино правильного способу використання ШІ, а у створенні умов, за яких людина вчиться ставити змістовні запитання, перевіряти інформацію, порівнювати альтернативи, аналізувати аргументацію, виявляти обмеження технологічно запропонованих відповідей та співвідносити їх із власними цілями, знаннями, цінностями й відповідальністю [15; 26; 33; 188].

У цій перспективі педагогічно значущим є не лише результат, отриманий за допомогою штучного інтелекту, а й характер участі людини в його створенні. Зовні якісний текст, розв'язане завдання чи завершений проєкт самі по собі ще не свідчать про становлювальну продуктивність діяльності, якщо людина фактично не здійснювала значущих пізнавальних операцій, не розуміє отриманого результату й не здатна його критично оцінити. І навпаки, використання ШІ може бути педагогічно продуктивним, якщо воно допомагає ставити нові запитання, порівнювати альтернативи, перевіряти гіпотези, аргументувати, створювати й переосмислювати власний продукт [15; 26; 188; 189].

Звідси випливає необхідність збереження простору власного інтелектуального зусилля. Постійна доступність алгоритмічно згенерованих відповідей створює можливість отримати готовий текст, аргумент, пояснення чи рішення раніше, ніж сформується власне розуміння проблеми. Педагогічна відповідь на цей виклик полягає не в універсальній забороні технологічної допомоги, а в такій організації діяльності, за якої ШІ

розширює пізнавальні можливості людини, не усуваючи необхідності самостійно мислити, перевіряти, аргументувати й відповідати за результат [28; 188; 189].

Людиноцентричний підхід має також ціннісно–етичний вимір. Використання ШІ актуалізує питання авторства, академічної доброчесності, конфіденційності, персональних даних, алгоритмічної справедливості, прозорості та відповідальності за технологічно підтриманий продукт [16; 15; 33]. Педагогічний супровід у цьому випадку не може обмежуватися повідомленням правил і заборон. Важливіше створювати ситуації, у яких людина вчиться розпізнавати етичну проблему, оцінювати можливі наслідки технологічного рішення й обґрунтовувати власну позицію.

Водночас включення ШІ в педагогічну взаємодію не дає підстав урівнювати статус людини й інтелектуальної системи. Технологія може здійснювати інформаційно-аналітичні операції, генерувати альтернативи, моделювати ситуації й адаптувати інформацію до запиту, але в межах людиноцентричної педагогічної логіки вона залишається функціональним ресурсом діяльності, а не суб'єктом становлення [15; 26; 33]. Людина визначає цілі, осмислює результати, здійснює ціннісний вибір і відповідає за власні рішення; педагог професійно організовує й адаптує умови цієї взаємодії.

Міра педагогічної участі при цьому не може бути однаковою в усіх ситуаціях. Вона залежить від характеру діяльності, попереднього досвіду людини, складності завдання, можливих наслідків технологічного делегування та її актуальної суб'єктної спроможності. В одних випадках потрібні чіткіші межі, критерії перевірки й зовнішнє структурування; в інших – ширший простір самостійного визначення способу взаємодії з технологією. Отже, людиноцентричний супровід ШІ зберігає загальну для педагогіки становлення людини адаптивну логіку педагогічної присутності.

Однак проблема суб'єктності стосується не лише здобувача освіти. Штучний інтелект дедалі активніше використовується самим педагогом для планування, створення навчальних матеріалів, аналізу результатів, оцінювання та підготовки професійних рішень. Дослідження професійної агентності педагогів у контексті ШІ актуалізують питання автономії, професійного судження та розподілу рішень між людиною й алгоритмічними системами [189; 190; 191]. Тому педагог, підтри-

муючи суб'єктність іншої людини, має водночас зберігати власну професійну суб'єктність. Інтелектуальній системі можуть делегуватися окремі допоміжні операції, але професійне цілепокладання, визначення педагогічної доцільності, ціннісно-етична оцінка та остаточні педагогічно значущі рішення мають залишатися сферою професійного судження й відповідальності педагога. ШІ може підтримувати це судження, але не перебирати на себе професійну відповідальність за нього.

Таким чином, виникає подвійний людиноцентричний імператив професійної педагогічної діяльності: підтримувати суб'єктне авторство людини у взаємодії зі штучним інтелектом і водночас зберігати професійну суб'єктність самого педагога у взаємодії з алгоритмічними системами.

Педагогічну доцільність використання штучного інтелекту визначає критерій становлювальної доцільності технологічного делегування. Його застосування передбачає оцінювання не лише швидкості, зручності чи якості отриманого продукту, а передусім впливу технологічного делегування на суб'єктну участь людини, її мислення, набуття досвіду, ціннісний вибір, творчість і відповідальність.

Така межа не встановлюється раз і назавжди. Операція, яку доцільно делегувати ШІ в одній ситуації, в іншій може становити важливу частину досвіду, який людина має набути самостійно. Саме тому професійне судження педагога повинно враховувати не лише технологічну можливість делегування, а педагогічний сенс тієї діяльності, від якої людина потенційно звільняється.

Людиноцентричний вимір безпосередньо пов'язаний з уже обґрунтованими способами педагогічного супроводу. Наставництво допомагає осмислювати цілі, цінності й наслідки технологічного вибору; фасилітація підтримує власну пізнавальну, творчу та дослідницьку діяльність; інтеграція забезпечує педагогічно доцільне включення цифрових та інтелектуальних ресурсів у ширший освітній простір. Людиноцентричний вимір додає до них специфічний критерій – збереження суб'єктного авторства в умовах технологічного делегування.

У межах авторської концепції людиноцентричний вимір педагогічного супроводу взаємодії людини зі штучним інтелектом визначається як спосіб професійної педагогічної участі, спрямований на створення й адаптивну підтримку умов усвідомленого, критичного, етично відповідального та суб'єкт-

но контрольованого використання інтелектуальних систем, за якого технологічне делегування розширює можливості діяльності, не усуваючи простору самостійного мислення, цілепокладання, ціннісного вибору, творчості й відповідальності людини.

Методологічний імператив людиноцентричного супроводу полягає в тому, що інтелектуальним системам можуть делегуватися операції, але не процесуальне авторство і відповідальність за педагогічно та особистісно значущі рішення. Для здобувача освіти це означає збереження процесуального авторства власної діяльності й становлення; для педагога – збереження професійного авторства педагогічної дії.

Саме поєднання наставницького, фасилітативного, інтеграційного та людиноцентрично-технологічного вимірів дозволяє перейти до їх концептуального синтезу в авторській інтегральній моделі професійної місії педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини.

5.2.6. Авторська інтегральна модель професійної місії педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини

У педагогіці становлення людини професійна місія педагога не може бути зведена ні до передавання знань, ні до сукупності традиційних функцій, ні до переліку компетентностей. Вона постає як цілісна людиноцентрична система професійної педагогічної діяльності, інтегральним змістом якої є педагогічний супровід становлення людини як суб'єкта власного становлення.

Таке розуміння не заперечує навчальної, виховної, організаційної, оцінювальної чи інших традиційних функцій педагога. Вони зберігаються, але змінюється їх системний статус: кожна з них набуває педагогічного сенсу в ширшій логіці супроводу становлення людини й реалізується відповідно до конкретної ситуації, характеру діяльності, актуальної суб'єктної спроможності людини та професійно визначеної міри педагогічної участі.

Концептуальну структуру професійної місії педагога узагальнено в авторській інтегральній моделі, представленій на рисунку 5.2.

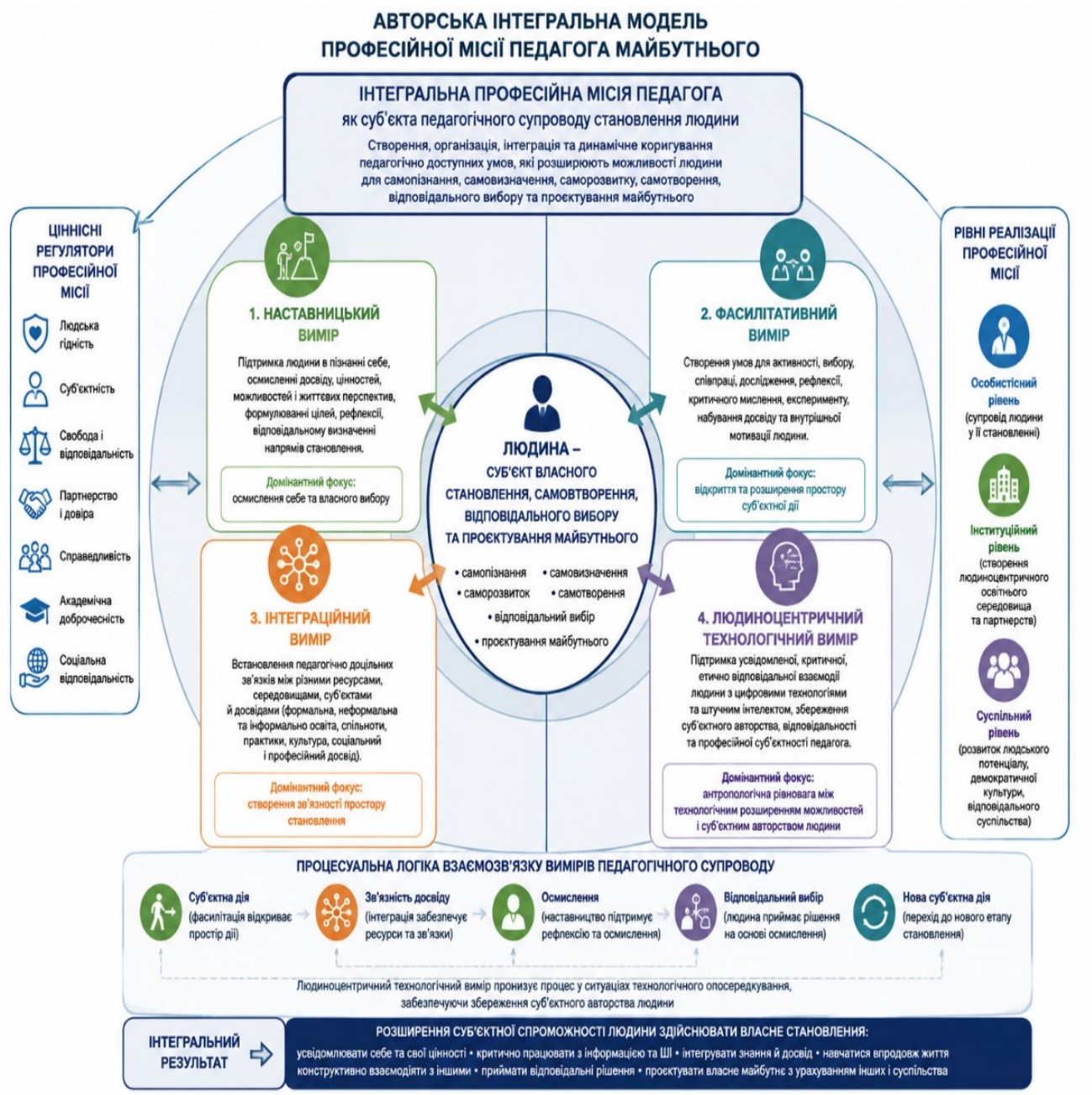


Рисунок 5.2. Авторська інтегральна модель професійної місії педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини (авторська розробка)

Антропологічним центром моделі є *людина як суб'єкт власного становлення.* Це положення визначає межу професійної педагогічної дії: педагог не конструює внутрішню зміну людини і не визначає наперед, якою вона повинна стати. Сферою його професійної відповідальності є створення, організація, взаємопов'язування й адаптивна трансформація педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, сере-

довищ і форм підтримки. Їх суб'єктне освоєння, надання досвіду особистісного смислу, його внутрішня інтеграція та конфігурування подальшої траєкторії залишаються сферою самої людини.Отже, людина зберігає процесуальне авторство власного становлення, тоді як педагог зберігає професійне авторство педагогічної дії та відповідальність за створення й підтримку педагогічно доступного простору цього становлення.

Саме це розмежування визначає внутрішню архітектуру моделі. На відміну від підходів, у яких професійний образ педагога конструюється переважно через накопичення функцій, ролей або компетентностей, запропонована модель має дедуктивну логіку: *антропологічні й ціннісні засади → професійна місія → функціональні виміри педагогічного супроводу → способи професійної діяльності → компетентнісне забезпечення → інтегральна професійна готовність.*

Така послідовність має принципове значення. Компетентності не визначають професійну місію педагога; навпаки, місія визначає, які способи професійної діяльності та які компетентності необхідні для її реалізації. Саме тому компетентнісний профіль, який буде розглянуто в наступному підрозділі, логічно виводиться з уже встановленого професійного призначення педагога.

Інтегральна професійна місія конкретизується через чотири взаємопов'язані виміри педагогічного супроводу: *наставницький, фасилітативний, інтеграційний та людиноцентричний технологічний.* Вони не є чотирма ізольованими ролями й не утворюють послідовних етапів педагогічної діяльності. Кожний із них фіксує домінантний предмет професійної педа-гогічної участі.

У концентрованому вигляді їх функціональне розмежування можна представити так:

наставництво → осмислення досвіду, самовизначення і відповідальний вибір;

фасилітація → простір суб'єктної дії та набуття власного досвіду;

інтеграція → зв'язність педагогічно доступних середовищ, ресурсів і контекстів;

людиноцентричний технологічний вимір → збереження суб'єктного авторства людини і професійної суб'єктності педагога в технологічно опосередкованій діяльності.

Це розмежування є функціональним, а не рольовим. У конкретній педагогічній ситуації один педагог може одночасно або послідовно реалізовувати різні виміри супроводу: створювати простір самостійної діяльності, встановлювати зв'язки між ресурсами, підтримувати рефлексію набутого досвіду та допомагати визначати доцільну межу використання технологічних засобів. Співвідношення цих вимірів змінюється залежно від ситуації становлення.

Саме тому модель має концентрично-мережевий характер. Її концентричність визначається спільним антропологічним центром – людиною як суб'єктом власного становлення – та єдиною професійною місією педагогічного супроводу. Мережевість відображає взаємозалежність функціональних вимірів, які можуть поєднуватися, взаємно підсилюватися й змінювати свою вагу залежно від конкретної педагогічної ситуації.

Їх взаємозв'язок має принципове значення. Наставництво без простору власної дії може перетворюватися на надмірну опіку; фасилітація без рефлексивного й ціннісного осмислення – втрачати становлювальну спрямованість; інтеграція без людиноцентричного критерію – зводитися до зовнішнього координування ресурсів; використання технологій без критичного судження, етичної відповідальності та суб'єктного контролю – створювати ризик технологічного заміщення. Цілісність моделі виникає не з механічного додавання її складників, а з їх функціональної взаємодії навколо єдиної професійної місії.

Нормативно-смислову основу цієї взаємодії утворюють людська гідність, суб'єктність, свобода і відповідальність, партнерство, довіра, справедливість, академічна доброчесність та соціальна відповідальність [2; 16; 33; 171; 172]. Ці цінності не є зовнішнім етичним доповненням до моделі. Вони визначають межі педагогічно допустимої дії: людина не може редукуватися до об'єкта педагогічного чи алгоритмічного управління, свобода не відокремлюється від відповідальності, партнерство не скасовує професійної відповідальності педагога, а технологічна ефективність не може бути самодостатнім критерієм педагогічної доцільності.

У цьому контексті особливого значення набуває професійне педагогічне судження. Жоден із функціональних вимірів не може бути реалізований через універсальний алгоритм. Педагог має щоразу визначати, яка форма участі є педагогічно доцільною: коли необхідне пряме пояснення, коли – наставницький діалог, коли – фасилітація самостійної діяль-

ності, коли – інтеграція різних ресурсів і середовищ, а коли – встановлення меж технологічного делегування. Професійне судження пов'язує загальну місію педагога з конкретною ситуацією становлення.

Звідси випливає ще одна характеристика моделі – адаптивність педагогічної присутності. Педагогічний супровід не передбачає ні постійного посилення, ні лінійного зменшення зовнішньої підтримки. Її міра і характер змінюються відповідно до складності діяльності, попереднього досвіду, доступних ресурсів, характеру ризику та актуальної суб'єктної спроможності людини. Професійна майстерність виявляється в здатності надати саме ту підтримку, яка відкриває можливість подальшої суб'єктної дії, не перетворюючись на її заміщення.

Модель реалізується не лише в безпосередній взаємодії педагога з окремою людиною. Професійна діяльність розгортається в інституційному та ширшому соціальному контекстах: педагог бере участь у формуванні освітнього середовища, професійних і партнерських зв'язків, культури взаємодії, практик відповідального використання технологій та умов, що впливають на можливості становлення людини. Однак у всіх цих контекстах критерієм педагогічної доцільності залишається не масштаб діяльності як такий, а якість можливостей для суб'єктної участі людини, які ця діяльність відкриває.

Методологічно важливим є також розмежування безпосереднього професійного результату педагогічної діяльності та становлювально значущого ефекту. Педагог безпосередньо відповідає за якість створених і трансформованих умов, організацію діяльності й взаємодії, доступ до ресурсів і середовищ, зв'язність педагогічного простору, рефлексивну підтримку та відповідність міри власної участі конкретній ситуації.

Становлювально значущим ефектом взаємодії цих умов із діяльністю самої людини може бути розширення її суб'єктної спроможності: здатності усвідомлено діяти, здійснювати ви-бір, набувати й осмислювати досвід, взаємодіяти з іншими, відповідально використовувати технологічні ресурси та брати участь у конфігуруванні власної подальшої траєкторії. Однак педагог не може безпосередньо «виробити» або гарантувати таку внутрішню зміну. Це розмежування одночасно зберігає професійну відповідальність педагога і суб'єктне авторство людини.

Отже, концептуальна новизна авторської моделі полягає тому не у введенні наставництва, фасилітації, екосистемності,

людиноцентризму чи проблематики штучного інтелекту як нових педагогічних явищ. Її новизна полягає у способі їх теоретич-ної інтеграції в цілісну архітектуру професійної місії педагога в педагогіці становлення людини.

По-перше, професійна діяльність педагога концептуалізується як цілісна система педагогічного супроводу становлення людини, а не як механічна сукупність функцій, ролей чи компетентностей. *По-друге,* розмежовуються інтегральна професійна місія та взаємопов'язані функціональні виміри її реалізації. *По-третє,* встановлюється принципова межа між педагогічно доступною сферою професійної дії та суб'єктним становленням самої людини. *По-четверте,* технологічний вимір інтегрується в загальну професійну місію через критерій збереження суб'єктного авторства людини та професійної суб'єктності педагога за становлювально доцільного технологічного делегування.

У сукупності ці положення визначають теоретичний статус авторської моделі як цілісної концептуалізації професійної місії педагога, інтегрованої в загальну архітектуру педагогіки становлення людини.

На підставі проведеного дослідження професійну місію педагога в педагогіці становлення людини визначаємо як людиноцентрично й ціннісно спрямовану систему професійної педагогічної діяльності, інтегральним змістом якої є педагогічний супровід становлення людини через створення, організацію, взаємопов'язування й адаптивну трансформацію педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки, що реалізується у взаємозв'язку наставницького, фасилітативного, інтеграційного та людиноцентричного технологічного вимірів за збереження суб'єктного авторства людини щодо власного становлення.

Таке визначення завершує концептуалізацію професійної місії педагога і водночас задає логіку наступного кроку. Якщо професійна місія визначає, для чого і в якій логіці діє пе-дагог, то наступним завданням стає визначення того, якими інтегральними способами професійної діяльності та якими компетентностями він має володіти, щоб цю місію реалізовувати.

5.3. Компетентнісний профіль педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини

Визначення професійної місії педагога створює методологічну основу для побудови його компетентнісного профілю. Якщо місія окреслює професійне призначення педагогічної діяльності, то компетентнісний профіль конкретизує систему здатностей, необхідних для його реалізації.

У сучасній освіті такий профіль не може бути зведений до фіксованого переліку знань, умінь чи професійних функцій. Цифровізація, розвиток штучного інтелекту, персоналізація освітніх траєкторій, поширення навчання впродовж життя, багатосередовищний характер освіти та зростання суспільної невизначеності змінюють не лише професійні завдання педагога, а й сам спосіб їх постановки та розв'язання [119; 150; 26; 155]. За цих умов професійна компетентність набуває характеру відкритої, інтегративної й динамічної системи, здатної оновлюватися відповідно до змін людини, освіти, суспільства і технологій.

Водночас динамічність професійних вимог не означає відсутності стійкого методологічного ядра. У педагогіці становлення людини таким ядром виступає професійна місія педагога – педагогічний супровід становлення людини як суб'єкта власного становлення. Саме тому компетентнісний профіль не конструюється шляхом механічного накопичення актуальних або прогнозованих компетентностей. Професійна місія визначає, які способи діяльності та які професійні здатності необхідні педагогові для її реалізації.

У запропонованій концептуальній архітектурі компетентнісний підхід набуває визначеного методологічного місця: компетентності розглядаються не як самодостатній опис професійного образу педагога, а як ресурс реалізації його людиноцентричної місії. Компетентності перестають бути самодостатнім описом професійного образу педагога й набувають значення професійного ресурсу реалізації його людиноцентричної місії.

Відповідно логіка побудови компетентнісного профілю має дедуктивний характер: *професійна місія → функціональні виміри педагогічного супроводу → інтегральні способи професійної діяльності → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → професійна дія.*

У цій послідовності кожний наступний рівень конкретизує попередній, не підміняючи його. Професійна місія відповідає на питання «*заради чого діє педагог?»;* функціональні виміри – *«у яких домінантних напрямах реалізується його професійна участь?»;* інтегральні способи діяльності – *«як педагог діє?»;* домени компетентності – *«якими інтегрованими професійними здатностями має бути забезпечена ця діяльність?»;* конкретні компетентності переводять цю архітектуру в площину професійної дії.

Тому компетентнісний профіль педагога в педагогіці становлення людини має дворівневу внутрішню структуру. Діяльнісний рівень утворюють інтегральні способи професійної діяльності, які визначають наскрізну логіку реалізації професійної місії. Компетентнісний рівень становлять взаємопов'язані домени професійної компетентності та конкретні професійні здатності, що забезпечують реалізацію цієї діяльності.

Принциповим є розмежування цих рівнів. Інтегральні способи діяльності не є компетентностями самі по собі. Вони характеризують спосіб професійної дії, тоді як компетентності визначають професійну здатність таку дію здійснювати. Саме це дозволяє уникнути характерного для компетентнісних моделей змішування професійних функцій, видів діяльності, ролей, особистісних характеристик і власне компетентностей.

Діяльнісний рівень у запропонованій концепції представлено авторською **4D-моделлю Think – Interact – Digitalize – Adapt**. Вона відображає чотири інтегральні способи професійної діяльності: мислити й проєктувати; взаємодіяти й здійснювати педагогічний супровід; людиноцентрично інтегрувати цифрові технології та штучний інтелект; рефлексивно розвиватися, адаптувати професійну діяльність і бути суб'єктом освітніх трансформацій. Їх зміст і взаємозв'язок становлять предмет наступного підрозділу.

Компетентнісний рівень конкретизує цю діяльнісну архітектуру через систему взаємопов'язаних доменів професійної компетентності. Домени не закріплюються механічно за окремими компонентами 4D-моделі. Реальна педагогічна дія потребує одночасної актуалізації різних професійних здатностей, тому між способами діяльності та компетентнісними доменами встановлюється матричний, а не лінійний зв'язок.

Звідси випливає ще одна характеристика профілю – його відкритість. Неможливо сформувати остаточний перелік «ком-

петентностей педагога майбутнього», який залишатиметься незмінним незалежно від подальших соціальних, культурних і технологічних трансформацій. Конкретні професійні здатності будуть уточнюватися й оновлюватися. Проте їх методологічний орієнтир залишається відносно стійким: вони мають забезпечувати реалізацію професійної місії педагогічного супроводу становлення людини. Отже, сталість професійної місії поєднується з відкритістю способів і засобів її професійної реалізації. Саме це співвідношення дозволяє уникнути двох крайнощів: нормативної статичності компетентнісного профілю та безсистемного накопичення дедалі нових «компетентностей майбутнього».

У такій логіці компетентнісний профіль постає не як каталог вимог до педагога, а як системна архітектура його професійної готовності до реалізації людиноцентричної місії. Її наступна конкретизація потребує послідовного розгляду двох взаємопов'язаних рівнів – авторської 4D-моделі професійної діяльності та системи змістових доменів професійної компетентності.

5.3.1. Концептуальні засади побудови компетентнісного профілю педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини

Методологічною основою побудови компетентнісного профілю педагога є його професійна місія. Вона визначає стратегічне призначення, ціннісну спрямованість та антропологічний орієнтир педагогічної діяльності, тоді як професійні компетентності забезпечують її реалізацію в конкретних педагогічних ситуаціях. Відповідно компетентнісний профіль формується не шляхом механічного поєднання професійних характеристик, а через визначення здатностей, необхідних для здійснення педагогічного супроводу становлення людини.

У нормативно орієнтованих моделях професійна компетентність традиційно описується через знання, уміння, професійні здатності й характеристики, необхідні для виконання певних видів педагогічної діяльності [133; 168; 170; 174; 178]. Сучасні підходи істотно розширюють таке бачення, акцентуючи професійну автономію, рефлексивність, співпрацю, цифрову компетентність, етичну відповідальність, інноваційність і безперервний професійний розвиток [119; 26; 155; 156; 33].

Це відображає реальні зміни педагогічної професії, однак саме розширення переліку компетентностей ще не пояснює, що забезпечує їх внутрішню єдність і визначає критерій їх професійної значущості.

Особливо виразною ця проблема стає в умовах цифровізації та розвитку штучного інтелекту. Професійна готовність педагога вже не може ототожнюватися з технічною здатністю використовувати цифрові засоби. Вона передбачає критичне й етичне ставлення до технологій, здатність визначати педагогічну доцільність їх застосування, зберігати професійне судження та встановлювати межі технологічного делегування [15; 26; 33; 162]. Отже, поява нової технології не просто додає до профілю ще одну компетентність, а змінює характер взаємозв'язку між професійними знаннями, цінностями, рішеннями та відповідальністю педагога.

Персоналізація освітніх траєкторій, багатосередовищний характер освіти, навчання впродовж життя, суспільна невизначеність і трансформація взаємодії людини зі знанням також унеможливлюють побудову професійного профілю як завершеного набору вимог [119; 150; 155]. Професійна компетентність педагога постає відкритою, інтегративною і динамічною системою, зміст якої може змінюватися разом із людиною, освітою, суспільством і технологіями.

Проте відкритість профілю не означає його концептуальної невизначеності. Змінними можуть бути конкретні професійні вимоги, технології, способи діяльності й навіть окремі компетентності. Відносно стійким залишається те, заради чого вони необхідні педагогові.

У педагогіці становлення людини таким системоутворювальним орієнтиром є професійна місія педагогічного супроводу становлення людини як суб'єкта власного становлення. Відповідно професійні компетентності мають оцінюватися не лише за їх актуальністю або відповідністю нормативним вимогам, а за тим, наскільки вони забезпечують здатність педагога створювати, організовувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодії, ресурси, середовища та форми підтримки.

Компетентності в авторській концепції є похідними від професійної місії, а не професійна місія – результатом сукупності компетентностей. Це положення визначає напрям побудови всього компетентнісного профілю. Йдеться про пере-

хід від поширеної логіки *«якими компетентностями має володіти сучасний педагог?»* до методологічно попереднього питання*: «яку професійну місію він реалізує і які професійні здатності необхідні для її здійснення?»*

Такий підхід не заперечує компетентнісної парадигми. Навпаки, він надає їй чіткішу методологічну основу. Компетентності набувають змісту не як автономні характеристики професіонала, а як взаємопов'язані ресурси професійної дії, спрямованої на реалізацію людиноцентричної місії педагога.

На цій основі формується послідовна архітектура переходу від професійного призначення до конкретної педагогічної дії: *професійна місія → функціональні виміри педагогічного супроводу → інтегральні способи професійної діяльності → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → професійна дія → реалізація професійної місії.*

Ця послідовність не є формальною класифікаційною схемою. Вона відображає логіку професійної діяльності. Місія задає її смисл; функціональні виміри визначають основні напрями професійної участі; інтегральні способи діяльності характеризують, як педагог діє; домени професійної компетентності – якими інтегрованими професійними здатностями ця діяльність забезпечується; конкретні компетентності набувають завершеного професійного значення у відповідній педагогічній дії.

У структурі компетентнісного профілю доцільно тому розрізняти два взаємопов'язані рівні – діяльнісний і компетентнісний. Діяльнісний рівень визначає інтегральні способи реалізації професійної місії. Компетентнісний рівень охоплює змістові домени та конкретні професійні здатності, необхідні для здійснення такої діяльності.

Їх розмежування має принципове значення. Спосіб діяльності не є компетентністю, так само як компетентність не є окремою професійною дією. Перший визначає загальну логіку професійного діяння, друга – здатність його здійснювати, а конкретна дія є ситуативним виявом цієї здатності. Таке розмежування дозволяє уникнути понятєвого змішування функцій, ролей, видів діяльності, компетентностей і професійних дій.

Водночас між цими рівнями не існує лінійної відповідності за принципом «один спосіб діяльності – одна компетентність». Реальна педагогічна ситуація потребує інтеграції

різних професійних здатностей, а одна й та сама компетентність може актуалізуватися в різних способах діяльності. Тому архітектура профілю має матрично-мережевий характер. Її конкретне розгортання через авторську 4D-модель і систему змістових доменів буде здійснено в наступних підрозділах.

Другою принциповою характеристикою профілю є відкритість. Спроба сформувати остаточний перелік «компетентностей педагога майбутнього» була б методологічно суперечливою: частина майбутніх професійних вимог виникатиме разом із новими соціальними, культурними, освітніми й технологічними умовами. Тому конкретний зміст компетентностей може уточнюватися, доповнюватися і трансформуватися.

Проте динамічність змісту не руйнує цілісності профілю. Її забезпечує сталість методологічного ядра – професійної місії педагогічного супроводу становлення людини. Змінюватися можуть професійні інструменти і конкретні компетентності; незмінним критерієм їх доцільності залишається здатність забезпечувати людиноцентричну професійну дію.

У цьому полягає принципова відмінність запропонованого підходу від простого прогнозування переліку компетентностей майбутнього. Його завданням є не передбачити всі професійні вимоги, які можуть виникнути, а створити відкриту архітектуру, здатну інтегрувати нові вимоги без втрати людиноцентричного методологічного ядра.

Концептуальна новизна запропонованого підходу не пов'язана з виокремленням раніше невідомих компетентностей. Значна частина необхідних професійних здатностей уже представлена в сучасних наукових і нормативних моделях. Авторським є спосіб їх виведення та системної організації навколо професійної місії педагогічного супроводу становлення людини.

Це дозволяє сформулювати три методологічні положення побудови компетентнісного профілю.

Перше: професійні компетентності є похідними від професійної місії педагога і набувають змісту через свою функцію в її реалізації.

Друге: між професійною місією та конкретними компетентностями необхідний діяльнісний рівень, який пояснює, яким способом професійні здатності інтегруються в реальній педагогічній діяльності.

Третє: компетентнісний профіль має бути відкритою системою – зі стійким людиноцентричним методологічним ядром і динамічним професійним наповненням.

У межах педагогіки становлення людини компетентнісний профіль педагога як суб'єкта педагогічного супроводу визначаємо як відкриту, динамічну й інтегративну систему професійних здатностей, структуровану відповідно до людиноцентричної професійної місії педагога та спрямовану на забезпечення його здатності здійснювати педагогічний супровід становлення людини за збереження її суб'єктного авторства щодо власного становлення.

Таке розуміння створює методологічну основу для подальшої конкретизації профілю. Наступним кроком є визначення інтегральних способів професійної діяльності, через які професійна місія переходить у практичну площину і які в авторській концепції утворюють 4D-модель Think – Interact – Digitalize – Adapt.

5.3.2. Авторська 4D-модель професійної діяльності педагога

Професійна діяльність педагога не може бути адекватно описана лише переліком компетентностей. Компетентності характеризують професійні здатності, однак самі по собі не пояснюють, як ці здатності поєднуються в цілісній педагогічній дії. У реальній ситуації педагог одночасно аналізує й інтерпретує, приймає рішення, проєктує умови, взаємодіє, використовує ресурси й технології, оцінює наслідки власних дій і коригує їх відповідно до розвитку ситуації [119; 150; 155].

Для відображення цієї діяльнісної цілісності пропонується авторська *4D-модель професійної діяльності педагога – Think – Interact – Digitalize – Adapt*. Її компоненти не є окремими компетентностями або професійними ролями. Вони визначають чотири взаємопов'язані інтегральні способи професійної діяльності, через які професійна місія педагогічного супроводу становлення людини переходить у практичну площину.

У цьому полягає принципова відмінність 4D-моделі від компетентнісних класифікацій. Вона відповідає не стільки на питання *«що повинен уміти педагог?»*, скільки на питання *«як він професійно діє, реалізуючи свою місію?»*. Саме тому

4D-модель виконує функцію діяльнісної ланки між професійною місією педагога і системою компетентностей, необхідних для її реалізації.

Виділення саме чотирьох інтегральних способів професійної діяльності зумовлене не прагненням вичерпно класифікувати всі дії педагога, а необхідністю представити мінімально достатню діяльнісну архітектуру реалізації його професійної місії. *Think* охоплює аналітико-проєктувальну площину професійної дії – осмислення ситуації, педагогічне судження, цілепокладання і проєктування; *Interact* – її реляційно-комунікативну площину – взаємодію, педагогічний супровід, партнерство та спільну діяльність; *Digitalize* – технологічно-інструментальну площину – людиноцентричне залучення цифрових технологій і штучного інтелекту; *Adapt* – рефлексивно-трансформаційну площину – оцінювання власної діяльності, професійне навчання, адаптацію та її оновлення відповідно до змін ситуації. У сукупності ці чотири способи охоплюють базову логіку професійної дії: *осмислити й спроєктувати → вступити у взаємодію і діяти → доцільно залучити технологічні ресурси → рефлексивно скоригувати й розвинути діяльність.* Тому 4D є не закритою таксономією професійних дій, а мінімально достатнім відкритим каркасом, у межах якого конкретна педагогічна діяльність набуває ситуаційно змінної конфігурації.

Окреме виділення Digitalize не суперечить трансверсальному характеру цифрово-інтелектуального виміру концепції. Трансверсальність означає присутність цифрового середовища в усіх її компонентах: діяльності людини, екосистемі, інституційних практиках. Digitalize ж фіксує специфічний спосіб професійної діяльності педагога: рішення про те, які операції педагогічно доцільно делегувати технології, які мають залишатися за людиною і як це змінює структуру її діяльності. Цей спосіб не є окремою сферою поряд з іншими, він реалізується в кожному з них: у Think як оцінювання технологічних можливостей при проєктуванні умов, у Interact як технологічно опосередкована взаємодія, в Adapt як перегляд практики відповідно до технологічних змін. Його виокремлено для того, щоб рі-шення про делегування не залишалося неявним.

Послідовність «*осмислити → діяти → залучити технології → скоригувати*» має аналітичний, а не хронологічний

характер: цикл є рекурсивним, може розпочинатися з будь-якого компонента, а всі чотири способи співіснують в одній педагогічній ситуації.

Think – мислити, аналізувати і проєктувати.

Think характеризує інтелектуально-прогностичний спосіб професійної діяльності педагога. Його зміст охоплює критичний аналіз педагогічної ситуації, системне бачення її взаємозв'язків, прогнозування можливих наслідків професійних рішень, рефлексію, пошук альтернатив і проєктування педагогічно доступних умов становлення людини [150; 7; 2; 157].

Професійне мислення в педагогіці становлення людини виходить за межі розв'язання поточного методичного завдання. Педагог має співвіднести конкретну ситуацію з попереднім досвідом людини, її актуальною суб'єктною спроможністю, доступними ресурсами, характером діяльності та соціокультурним і технологічним контекстом. Тому професійне рішення не може бути автоматичним застосуванням готової методики: воно потребує інтерпретації ситуації й професійного судження.

Принципово важливо, що педагог не проєктує людину і не конструює наперед результат її становлення. Предметом професійного проєктування є педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодії, ресурси, середовища та форми підтримки, у співвіднесенні з якими людина може діяти, набувати досвіду, осмислювати його й здійснювати власний вибір.

Тому Think включає не лише питання *«що буде ефективним?»*, *а й «що буде педагогічно доцільним?»*. Професійне мислення передбачає оцінювання того, як конкретне рішення впливатиме на гідність людини, її суб'єктність, відповідальність, простір вибору і характер участі у власній діяльності. Think – це здатність бачити педагогічну ситуацію не як завдання з готовою відповіддю, а як простір професійно відповідального вибору.

Interact – взаємодіяти, супроводжувати і будувати партнерство

Interact характеризує реляційний спосіб професійної діяльності педагога. Його сутність полягає у здатності вибудовувати людиноцентричну взаємодію з людиною та іншими учасниками освітнього середовища. Така взаємодія не зводиться до передавання інформації: вона створює простір діалогу, довіри, співпраці, наставництва, фасилітації та партнерства [2; 52; 184; 185].

Через Interact професійне педагогічне знання набуває безпосереднього діяльнісного вираження. Педагог підтримує осмислення досвіду, допомагає бачити альтернативи, створює умови для суб'єктної дії, організовує співпрацю, забезпечує зворотний зв'язок і сприяє встановленню педагогічно значущих зв'язків між учасниками освітнього середовища.

Водночас людиноцентрична взаємодія не означає однакової форми педагогічної присутності в усіх ситуаціях. Її характер і міра визначаються конкретною ситуацією та актуальною суб'єктною спроможністю людини. В одному випадку необхідне чіткіше структурування діяльності, в іншому – наставницька підтримка, фасилітація чи партнерський діалог, а ще в іншому – свідоме зменшення педагогічного втручання і розширення простору самостійності.

Отже, *Interact – це не просто вміння комунікувати, а здатність професійно вибудовувати таку взаємодію, яка підтримує суб'єктну участь людини, не підмінюючи її.*

Digitalize – людиноцентрично інтегрувати цифрові технології та штучний інтелект

Digitalize характеризує технологічно-посередницький спосіб професійної діяльності педагога. Його зміст не зводиться до цифрової грамотності або технічного володіння інформаційними засобами. Йдеться про здатність педагогічно доцільно інтегрувати цифрові технології та системи штучного інтелекту в педагогічний супровід становлення людини [26; 33; 162].

Технологія в цій логіці є ресурсом пізнання, творчості, комунікації, дослідження, персоналізації та доступу до знань, але не самостійною метою педагогічної діяльності. Тому професійна дія передбачає оцінювання не лише функціональних можливостей цифрового засобу, а й того, як його використання впливає на мислення, діяльність, самостійність і відповідальність людини.

Особливої ваги це набуває у взаємодії зі штучним інтелектом. Педагог має визначати, які інформаційні, аналітичні, генеративні або технічні операції педагогічно доцільно делегувати інтелектуальній системі, а які мають залишатися простором власного мислення, смислотворення, ціннісного вибору і відповідального рішення людини.

Діяльнісним орієнтиром Digitalize є принцип: інтелектуальним системам можна делегувати операції, але не процесуальне авторство і відповідальність за педагогічно та осо-

бистісно значущі рішення. Цей принцип стосується і самого педагога. Використовуючи ШІ для планування, створення матеріалів, аналізу результатів чи підтримки оцінювання, він може делегувати технології окремі операції, але не професійне судження і відповідальність за педагогічно значущі рішення.

Отже, *Digitalize означає не «більше технологій», а педагогічно осмислену міру їх використання* – таку, за якої технологічне розширення можливостей не перетворюється на технологічне заміщення людини.

Adapt – професійно розвиватися і бути суб'єктом освітніх трансформацій

Adapt характеризує адаптивно-рефлексивний та інноваційно-трансформаційний спосіб професійної діяльності. Його сутність полягає не лише у пристосуванні педагога до зовнішніх змін, а в здатності критично їх осмислювати, переоцінювати власний професійний досвід, оновлювати способи діяльності та самому виступати суб'єктом освітніх трансформацій [119; 150; 155; 156].

У мінливому соціальному й технологічному середовищі професійна компетентність не може ґрунтуватися на припущенні, що одного разу здобутий набір знань і способів діяльності залишатиметься достатнім упродовж усієї професійної кар'єри. Педагог безперервно навчається, аналізує власну практику, взаємодіє з професійними спільнотами, освоює нові ресурси і переосмислює власні професійні рішення.

У цьому сенсі Adapt безпосередньо пов'язаний із розумінням самого педагога як суб'єкта професійного становлення. Супроводжувати становлення іншої людини може педагог, який не вважає завершеним власне професійне становлення і здатний критично працювати зі своїм досвідом.

Проте адаптивність не означає некритичного прийняття будь-якої інновації. Професійно зрілий педагог не просто реагує на зміни, а оцінює їх педагогічну й етичну доцільність. Він має розрізняти зміни, які розширюють можливості суб'єктної участі людини, і ті, що можуть звужувати її автономію, послаблювати відповідальність або суперечити людиноцентричним засадам освіти.

Adapt – це здатність змінювати професійну діяльність, не втрачаючи її ціннісного й людиноцентричного ядра.

Взаємозв'язок компонентів 4D-моделі

Think, Interact, Digitalize та Adapt не є чотирма автономними видами діяльності. Вони утворюють мережево-конфігу-

ративну систему, у якій конкретна педагогічна дія виникає через їх різне співвідношення залежно від ситуації.

Think без Interact може залишитися професійним аналізом, який не переходить у реальну взаємодію. Interact без Think ризикує стати ситуативною комунікацією без достатнього педагогічного обґрунтування. Digitalize без Think і ціннісної рефлексії може перетворитися на технологізацію заради самої технології. Adapt без критичного мислення – на пасивне пристосування до зовнішніх змін.

Водночас між компонентами існує не лише взаємне обмеження, а й взаємне підсилення. Професійне мислення поглиблюється через взаємодію; взаємодія потребує постійної адаптації; цифрова діяльність потребує критичного мислення й діалогу; адаптація спирається на рефлексію, професійну комунікацію та здатність освоювати нові технологічні й педагогічні можливості.

Тому в конкретній ситуації педагог не «обирає» один із чотирьох компонентів. Наприклад, організовуючи проєктну діяльність, він аналізує й проєктує педагогічну ситуацію (Think), вибудовує партнерську взаємодію та фасилітує діяльність (Interact), доцільно залучає цифрові ресурси й ШІ (Digitalize) та коригує власні рішення відповідно до розвитку ситуації (Adapt). Змінюється лише конфігурація та відносна вага кожного способу діяльності.

Мережево-конфігуративний взаємозв'язок чотирьох інтегральних способів професійної діяльності представлено на рис. 5.3.

У загальній архітектурі професійної компетентності 4D-модель посідає чітко визначене місце. Професійна місія встановлює, заради чого діє педагог; функціональні виміри педагогічного супроводу – у яких основних напрямах реалізується його професійна участь; 4D-модель – як ця діяльність здійснюється; домени професійної компетентності – якими професійними здатностями вона забезпечується.

Отже, 4D-модель не дублює ані професійну місію, ані функціональні виміри педагогічного супроводу, ані компетентнісний профіль. Вона займає між ними необхідну діяльнісну позицію: *професійна місія → функціональні виміри педагогічного супроводу → Think – Interact – Digitalize – Adapt → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → професійна дія.*

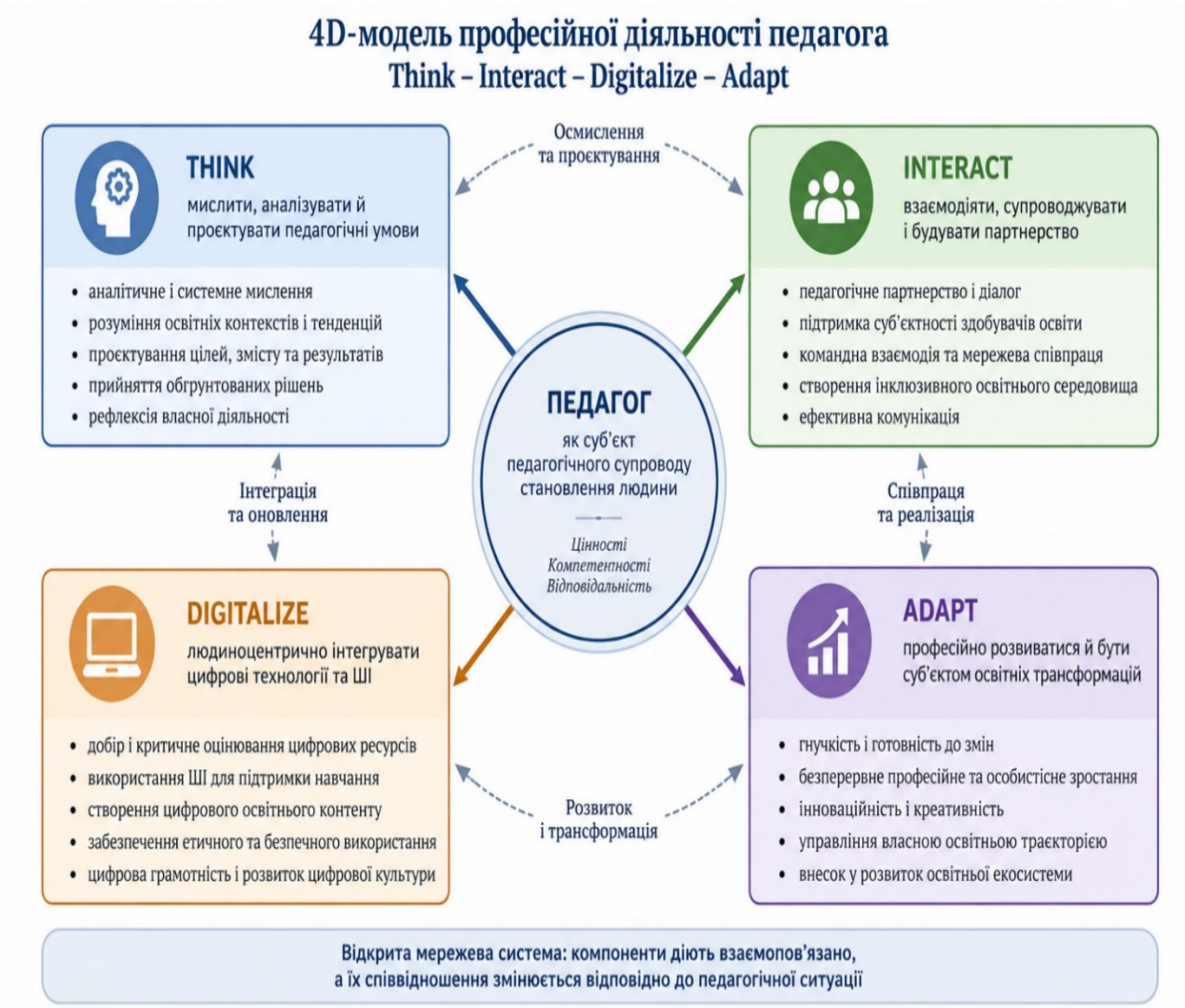


Рис. 5.3. Авторська 4D-модель професійної діяльності педагога: Think – Interact – Digitalize – **Adapt**
(авторська розробка)

Рисунок 5.3. Авторська 4D-модель професійної діяльності педагога: Think – Interact – Digitalize – Adapt (авторська розробка)

Концептуальна новизна 4D-моделі полягає не в тому, що критичне мислення, взаємодія, цифрова діяльність або адаптивність уперше визначаються важливими для педагогічної професії. Її авторський характер визначається способом їх інтеграції в діяльнісну архітектуру реалізації професійної місії педагога в педагогіці становлення людини.

Think, Interact, Digitalize та Adapt трактуються не як ізольовані компетентності чи ролі, а як взаємопов'язані способи професійної діяльності. Їх співвідношення не є сталим: воно конфігурується відповідно до конкретної педагогічної ситу-

ації. При цьому кожний компонент отримує людиноцентричне спрямування: мислення орієнтується на педагогічну доцільність; взаємодія – на підтримку суб'єктної участі; технологічна діяльність – на збереження людського авторства і відповідальності; адаптація – на професійний розвиток без втрати ціннісного ядра педагогічної діяльності.

У межах авторської концепції 4D-модель професійної діяльності педагога визначаємо як відкриту мережево-конфігуративну систему чотирьох взаємопов'язаних інтегральних способів професійної діяльності – Think, Interact, Digitalize та Adapt, через які професійна місія педагогічного супроводу становлення людини переходить у практичну площину й актуалізує відповідні домени професійної компетентності педагога.

Таким чином, 4D-модель створює діяльнісний каркас компетентнісного профілю. Наступним кроком є визначення змістових доменів професійної компетентності, які конкретизують, які інтегровані професійні здатності становлять компетентнісне забезпечення реалізації Think, Interact, Digitalize та Adapt.

5.3.3. Змістові домени компетентнісного профілю педагога

Компетентнісне забезпечення реалізації авторської 4D-моделі конкретизується через систему змістових доменів професійної компетентності. Вони визначають інтегровані професійні здатності, необхідні педагогові для здійснення педагогічного супроводу становлення людини.

Домен не ототожнюється з окремою компетентністю. Він становить укрупнену змістову сферу інтегрованої професійної готовності, що поєднує взаємопов'язані знання, цінності, способи мислення, професійні здатності, досвід та особистісно-професійні якості. У межах кожного домену можуть конкретизуватися різні компетентності, необхідні для професійної дії.

Сучасні професійні та компетентнісні рамки засвідчують багатовимірність педагогічної компетентності, охоплюючи поряд із предметно-педагогічною підготовкою цифрові, комунікативні, етичні, рефлексивні, інноваційні та соціальні складові [119; 26; 133; 155]. У педагогіці становлення людини ці складові не об'єднуються механічно. Їх систематизація здійснюється відповідно до вже обґрунтованої професійної місії пе-

дагога, функціональних вимірів педагогічного супроводу та діяльнісної 4D-моделі.

На цій основі виокремлено сім взаємопов'язаних доменів професійної компетентності: *антропологічно-розвитковий, педагогічно-проєктувальний, цифрово-інтелектуальний, комунікативно-партнерський, інноваційно-трансформаційний, аксіологічно-етичний та соціокультурно-громадянський.*

Їх систему представлено на рисунку 5.4.



Рисунок 5.4. Сім доменів професійної компетентності педагога (авторська розробка)

Представлена структура не передбачає ієрархічного підпорядкування доменів. Кожний із них має власне змістове ядро, але повноцінно реалізується лише у взаємодії з іншими. Залежно від педагогічної ситуації окремий домен може набувати більшої ваги, однак жоден із них не є самодостатнім.

Антропологічно-розвитковий домен

Він визначає здатність педагога розуміти людину як самоцінного, цілісного, відкритого й принципово незавершеного суб'єкта власного становлення, здатного до самовизначення, самотворення та відповідального ставлення до свого майбутнього [7; 2; 171; 172].

Його зміст охоплює розуміння процесуального та індивідуального характеру становлення, суб'єктності, самоспрямованості й саморегуляції, а також здатність співвідносити характер і міру професійної участі з актуальною суб'єктною спроможністю людини.

Педагог із розвиненим антропологічно-розвитковим доменом не розглядає людину як пасивний об'єкт педагогічного впливу або носія наперед заданого набору характеристик. Він визнає її здатність мислити, діяти, здійснювати вибір, творити, рефлексувати й відповідати за власні рішення.

Саме цей домен дозволяє оцінювати методи, технології, способи взаємодії та форми підтримки за принциповим критерієм: *який простір суб'єктної участі людини вони відкривають, підтримують або звужують?*

Педагогічно-проєктувальний домен

Педагогічно-проєктувальний домен визначає здатність педагога проєктувати, організовувати, реалізовувати й рефлексивно коригувати педагогічно доступні умови становлення людини.

Його зміст охоплює моделювання педагогічних ситуацій і середовищ, добір і поєднання методів, організацію діяльності та взаємодії, забезпечення доступу до ресурсів, оцінювання результатів і створення можливостей для індивідуалізації та суб'єктної участі людини [119; 133; 155; 168].

Принциповою є межа предмета професійного проєктування. Педагог проєктує не людину і не наперед визначений результат її становлення, а педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодії, ресурси, середовища та способи підтримки. Людина вступає з ними у взаємодію, набуває власного досвіду й надає йому особистісного смислу.

Тому професійне проєктування не може бути механічним застосуванням готової методичної схеми. Воно передбачає співвіднесення педагогічного рішення з конкретною ситуацією, попереднім досвідом людини, її актуальною суб'єктною спроможністю, доступними ресурсами та можливими наслідками педагогічної дії.

Цифрово-інтелектуальний домен

Цифрово-інтелектуальний домен визначає здатність педагога критично, етично, педагогічно доцільно й людиноцентрично використовувати цифрові технології та системи штучного інтелекту. Його зміст виходить далеко за межі цифрової грамотності [26; 33; 162].

Педагог має розуміти функціональні можливості й обмеження цифрових та інтелектуальних систем, критично оцінювати отримані результати, розпізнавати технологічні ризики, забезпечувати академічну доброчесність, відповідально працювати з даними й визначати педагогічну доцільність технологічного рішення.

Центральним для цього домену є вміння встановлювати межу технологічного делегування. Використання ШІ може підтримувати пізнання, творчість, дослідження й діяльність, але не повинно усувати простір власного цілепокладання, критичного судження, смислотворення, ціннісного вибору та відповідальності людини.

Тому цифрово-інтелектуальна компетентність передбачає подвійне збереження суб'єктності: людина залишається автором власної діяльності, а педагог – автором професійного педагогічного рішення.

Комунікативно-партнерський домен

Комунікативно-партнерський домен визначає здатність педагога вибудовувати діалогічну, довірливу й професійно відповідальну взаємодію з людиною та іншими учасниками освітнього середовища. Він охоплює педагогічний діалог, партнерство, наставництво, фасилітацію, співпрацю, зворотний зв'язок і культуру взаємоповаги [2; 52; 184; 185].

Через цей домен педагог підтримує осмислення досвіду, створює умови для суб'єктної дії, організовує спільний пошук і продуктивну взаємодію, допомагає встановлювати зв'язки між різними позиціями та учасниками освітнього процесу.

Партнерство при цьому не означає стирання професійних відмінностей між педагогом і людиною. Педагог зберігає спе-

ціалізоване знання, професійне судження та відповідальність за власну педагогічну дію. Партнерською взаємодію робить не відсутність професійної асиметрії, а визнання суб'єктності іншого, його права на голос, аргументовану позицію, вибір і відповідальну участь.

Отже, професійним критерієм цього домену є не кількість комунікації, а якість взаємодії та реальність створеного в ній простору суб'єктної участі.

Інноваційно-трансформаційний домен

Інноваційно-трансформаційний домен характеризує здатність педагога до безперервного професійного становлення, рефлексивного оновлення власної діяльності та професійно відповідальної участі в освітніх змінах [119; 150; 155; 176].

Його зміст не зводиться до готовності пристосовуватися до нововведень. Педагог має бути здатним критично оцінювати нові освітні практики, технології та управлінські рішення, визначати їх педагогічну доцільність, адаптувати їх до конкретного контексту та створювати власні професійно обґрунтовані рішення.

Цей домен безпосередньо пов'язаний із розумінням педагога як суб'єкта власного професійного становлення. Зміна суспільства, знань і технологій робить неможливою професійну завершеність. Тому здатність навчатися, рефлексувати, переосмислювати досвід і змінювати власні способи діяльності є не додатковою перевагою, а внутрішньою характеристикою професійної спроможності.

Водночас педагог є не лише адресатом освітніх трансформацій. Він може бути їх професійним співтворцем – ініціювати педагогічно обґрунтовані зміни, брати участь у розвитку освітнього середовища, професійних спільнот та інноваційних практик.

Аксіологічно-етичний домен

Аксіологічно-етичний домен утворює ціннісно-нормативну основу професійного судження педагога. Він охоплює повагу до людської гідності, свободи й суб'єктності, професійну відповідальність, справедливість, довіру, академічну доброчесність, педагогічну етику та етичні засади використання цифрових технологій і ШІ [2; 16; 33; 171; 172].

Його необхідність випливає з простої обставини: не все, що педагогічно або технологічно можливо, є педагогічно допустимим. Метод може забезпечувати швидкий результат, технологія – підвищувати ефективність, система контролю –

посилювати керованість, однак професійне рішення потребує оцінювання їхнього впливу на гідність, свободу, суб'єктність, справедливість і відповідальність людини.

Тому цей домен ставить перед педагогом не лише питання *«що я можу зробити?»*, а й складніші: *«чи маю я право це робити?», «заради чого?», «якими засобами?» і «якими можу-ть бути наслідки?»*

Аксіологічно-етична компетентність у такому розумінні не є окремим моральним доповненням до професійної майстерності. Вона визначає межі професійно допустимого в усіх інших доменах.

Соціокультурно-громадянський домен

Соціокультурно-громадянський домен визначає здатність педагога діяти в культурно різноманітному й суспільно мінливому середовищі, співвідносити становлення людини з її життям у спільноті та суспільстві, підтримувати громадянську відповідальність, соціальну згуртованість, культурну ідентичність і відкритість до міжкультурної взаємодії [153; 164; 167; 180].

Становлення людини не відбувається поза культурою та суспільством. Історичний досвід, суспільні конфлікти, цінності, культурні традиції, способи комунікації та глобальні процеси формують контекст, у якому людина діє, здійснює вибір і вибудовує відносини з іншими. Професійне завдання педагога полягає не в нав'язуванні готової соціальної позиції, а у створенні умов для осмислення цих контекстів, взаємодії з різними позиціями та співвіднесення особистої свободи із відповідальністю перед іншими.

Особливого змісту цей домен набуває в українському контексті, де педагогічна діяльність здійснюється в умовах війни та пов'язана із забезпеченням безперервності освіти, збереженням людського потенціалу, підтримкою соціальної згуртованості, культурної та національної ідентичності й готовності до відповідальної участі у відновленні та розвитку суспільства [167; 180].

Тому соціокультурно-громадянський домен пов'язує індивідуальний вимір становлення із ширшим суспільним горизонтом: людина стає собою не поза світом інших, а через відповідальну участь у спільному житті.

Цілісність системи доменів

Сім доменів не є сімома автономними блоками професійної підготовки. Вони утворюють відкриту матрично-мере-

жеву систему, у якій кожний домен зберігає власне змістове ядро й водночас реалізується у взаємодії з іншими.

Антропологічно-розвитковий домен задає людиноцентричний орієнтир; педагогічно-проєктувальний – забезпечує професійне конструювання педагогічно доступних умов; цифрово-інтелектуальний – визначає людиноцентричну логіку технологічного посередництва; комунікативно-партнерський – якість взаємодії; інноваційно-трансформаційний – професійне становлення і творення змін; аксіологічно-етичний – ціннісні межі професійних рішень; соціокультурно-громадянський – зв'язок педагогічної діяльності з культурою, спільнотою та суспільством.

Саме взаємодія доменів дозволяє уникнути фрагментації професійного профілю. Педагогічне рішення майже ніколи не потребує лише однієї професійної здатності. Проєктування діяльності передбачає розуміння людини, професійне мислення, етичне оцінювання, взаємодію та, за потреби, використання технологій; педагогічне партнерство потребує не лише комунікації, а й антропологічного розуміння, ціннісної позиції та соціокультурної чутливості.

При цьому між доменами і компонентами 4D-моделі не встановлюється жорстка відповідність. Один домен може забезпечувати кілька способів професійної діяльності, а кожний компонент 4D актуалізує кілька доменів. Точна конфігурація цих зв'язків залежить від конкретної педагогічної ситуації і становить предмет наступного підрозділу.

Концептуальна новизна запропонованої системи полягає не в проголошенні семи сфер професійної компетентності принципово новими. Значна частина їх змісту представлена в сучасних професійних і компетентнісних моделях. Авторським є спосіб їх виведення, системної організації та включення в архітектуру професійної місії педагогічного супроводу становлення людини.

У цій архітектурі домени забезпечують змістовий зв'язок між інтегральними способами професійної діяльності та конкретними компетентностями. Вони дозволяють перейти від загальної діяльнісної логіки Think – Interact – Digitalize – Adapt до визначення інтегрованих професійних здатностей, необхідних педагогові для її практичної реалізації.

У межах авторської концепції домен професійної компетентності педагога визначаємо як відносно цілісну, але відкриту змістову сферу інтегрованої професійної готовності, що

поєднує взаємопов'язані знання, цінності, способи мислення, професійні здатності, досвід та особистісно-професійні якості, необхідні для реалізації професійної місії педагога в різних функціональних вимірах педагогічного супроводу та способах професійної діяльності.

Відповідно система семи доменів утворює відкриту матрично-мережеву структуру професійної готовності, яка змістово наповнює 4D-модель і забезпечує перехід від інтегральних способів професійної діяльності до конкретних професійних компетентностей.

Наступним кроком є встановлення домінуючих функціональних зв'язків між Think – Interact – Digitalize – Adapt і сімома доменами професійної компетентності, що дозволяє представити компетентнісний профіль як цілісну, а не лінійно побудовану систему.

5.3.4. Матриця взаємозв'язку інтегральних способів професійної діяльності (4D) і доменів професійної компетентності

Авторська 4D-модель і система семи доменів професійної компетентності відображають взаємопов'язані рівні професійної спроможності педагога. Інтегральні способи діяльності визначають, як педагог діє, а домени – якими професійними здатностями забезпечується ця діяльність. Їх співвідношення не підпорядковується принципу «один спосіб діяльності – один домен», оскільки конкретна педагогічна ситуація потребує актуалізації різних професійних ресурсів та їх функціонального поєднання.

Саме цю взаємозалежність відображає матриця домінуючих функціональних зв'язків між компонентами 4D-моделі та доменами професійної компетентності. Вона не встановлює жорсткої класифікації, а показує, які домени набувають провідного значення в реалізації певного способу професійної діяльності.

Матриця фіксує домінуючі, а не виключні зв'язки. Професійна спроможність педагога має не лінійну, а конфігуративну структуру: конкретна педагогічна ситуація визначає, які способи діяльності та які домени мають бути актуалізовані і в якому співвідношенні.

Для *Think* домінуючими є антропологічно-розвитковий, педагогічно-проєктувальний та аксіологічно-етичний домени.

Педагог має розуміти людину як суб'єкта становлення, професійно проєктувати педагогічно доступні умови й водночас оцінювати власні рішення з позиції їх людиноцентричної та етичної доцільності.

Таблиця 5.1

Матриця взаємозв'язку інтегральних способів професійної діяльності (4D) і доменів професійної компетентності педагога (авторська розробка)

Інтегральний спосіб професійної діяльності (4D)	Домінуючі домени професійної компетентності	Домінантний професійний прояв
Think – мислити, аналізувати й проєктувати педагогічні умови	антропологічно-розвитковий; педагогічно-проєктувальний; аксіологічно-етичний	людиноцентричне професійне мислення; стратегічне бачення; проєктування педагогічно доступних умов; ціннісно обґрунтоване професійне рішення
Interact – взаємодіяти, супроводжувати і будувати партнерство	комунікативно-партнерський; соціокультурно-громадянський; антропологічно-розвитковий	діалог; наставництво; фасилітація; педагогічне партнерство; підтримка суб'єктної участі; міжкультурна взаємодія та соціальна відповідальність
Digitalize – людиноцентрично інтегрувати цифрові технології та ШІ	цифрово-інтелектуальний; аксіологічно-етичний; педагогічно-проєктувальний; антропологічно-розвитковий	критичне, етичне й педагогічно доцільне використання цифрових технологій і ШІ зі збереженням суб'єктного авторства людини та професійної суб'єктності педагога
Adapt – професійно розвиватися й трансформувати педагогічну практику	інноваційно-трансформаційний; педагогічно-проєктувальний; соціокультурно-громадянський; цифрово-інтелектуальний	безперервне професійне становлення; рефлексивне оновлення практики; ініціювання педагогічно обґрунтованих змін; професійна мобільність і трансформаційне лідерство

Для *Interact* провідного значення набувають комунікативно-партнерський, антропологічно-розвитковий та соціокультурно-громадянський домени. Професійна взаємодія потребує не лише комунікативної майстерності, а й розуміння суб'єктності людини, культурного контексту, характеру міжособистісних і суспільних зв'язків.

Для *Digitalize* домінуючу конфігурацію утворюють цифрово-інтелектуальний, аксіологічно-етичний, педагогічно-проєктувальний та антропологічно-розвитковий домени. Цифрове або інтелектуальне рішення стає педагогічним лише тоді, коли воно не просто технологічно можливе, а професійно обґрунтоване, етично допустиме й узгоджене із збереженням суб'єктного авторства людини.

Для *Adapt* провідними є інноваційно-трансформаційний, педагогічно-проєктувальний, соціокультурно-громадянський та цифрово-інтелектуальний домени. Професійна адаптивність передбачає здатність педагога осмислювати зміни, оновлювати власну практику, критично освоювати технологічні трансформації та брати участь у розвитку освітнього середовища.

Таке співвідношення не означає, що інші домени в конкретному способі діяльності відсутні. Наприклад, аксіологічно-етичний домен має наскрізне значення для всіх чотирьох компонентів 4D, хоча особливо виразно виявляється у професійному мисленні та визначенні меж технологічного делегування. Аналогічно антропологічно-розвитковий домен не обмежується Think: він визначає людиноцентричний характер взаємодії, технологічних рішень і професійної адаптації.

Отже, домінування не означає ізоляції. Воно лише вказує на підвищену функціональну вагу певного домену в конкретному способі професійної діяльності.

Мережевий характер цих взаємозв'язків представлено на рисунку 5.5.

Якщо таблиця 5.1 виконує аналітичну функцію, виокремлюючи домінуючі зв'язки, то рисунок 5.5 виконує системну функцію, показуючи професійну компетентність як відкриту мережу взаємодії. Разом вони дозволяють побачити одну й ту саму конструкцію у двох проєкціях – структурній і динамічній.

Практичний сенс матрично-мережевого підходу особливо виразно виявляється в конкретній педагогічній ситуації. Проєктуючи, наприклад, діяльність із використанням штучного інтелекту, педагог одночасно має визначити педагогічну мету і спосіб організації діяльності, оцінити можливості й обмеження технології, встановити етичні межі її використання, врахувати актуальну суб'єктну спроможність людини та організувати взаємодію так, щоб технологія не підмінила її власної діяльності.

Отже, професійне рішення виникає не в межах одного домену. Воно є результатом конфігурації кількох професійних ресурсів відповідно до конкретної педагогічної ситуації.



Рисунок 5.4. Інтегральна модель доменів професійної компетентності педагога майбутнього
(авторська розробка)

Рисунок 5.5. Інтеграційна модель взаємозв'язку інтегральних способів професійної діяльності (4D) і доменів професійної компетентності педагога (авторська розробка)

Це положення дозволяє точніше визначити саму природу професійної компетентності педагога. Вона не є механічною сумою окремих компетентностей. Її професійна цілісність виявляється у здатності педагога актуалізувати потрібну конфігурацію знань, цінностей, способів мислення, професійних здатностей, досвіду, форм взаємодії та технологічних ресурсів відповідно до конкретного завдання.

Водночас конфігуративність не означає змістової невизначеності. Кожний домен зберігає власне професійне ядро, а кожний компонент 4D – власну діяльнісну домінанту. Гнучким є не їх зміст, а спосіб поєднання в конкретній професійній дії.

Отже, запропонована архітектура поєднує багаторівневу структуру професійної спроможності педагога з матрично-мережевим механізмом її функціонування. У концентрованому вигляді її логіка може бути представлена так: *професійна місія → педагогічний супровід становлення людини → функціональні виміри педагогічного супроводу → інтегральні способи професійної діяльності (4D) → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → професійна дія → педагогічно доступний простір становлення людини.*

Завершення цієї послідовності категорією педагогічно доступного простору становлення людини має принципове значення. Педагог не є «виробником» становлення іншої людини. Його професійна відповідальність полягає у створенні, структуруванні, взаємопов'язуванні й адаптивній трансформації таких умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки, у співвіднесенні з якими людина отримує реальний простір для власної дії, набуття й осмислення досвіду, вибору та відповідальної участі у власному становленні.

Проте наведена послідовність описує рівні концептуальної архітектури, а не лінійний причинно-наслідковий алгоритм. У реальній професійній діяльності між її компонентами існують прямі й зворотні зв'язки. Професійний досвід змінює компетентності; розвиток компетентності розширює способи діяльності; рефлексія коригує характер педагогічної участі; нові ситуації потребують інших конфігурацій доменів і компонентів 4D.

Відкритість матриці означає також можливість її розвитку. Зміни науки, освіти, суспільства й технологій можуть породжувати нові конкретні компетентності або змінювати їх зміст. Однак це не потребує щоразу перебудови всієї концептуальної архітектури, оскільки її стійкість забезпечується не фіксованим набором актуальних умінь, а професійною місією педагогічного супроводу становлення людини.

Концептуальна новизна авторської матриці полягає у поєднанні багаторівневої архітектури професійної спроможності з матрично-мережевим механізмом її практичного функціонування. Кожний спосіб професійної діяльності актуалізує конфігурацію кількох доменів, а кожний домен може реалізовуватися через різні способи діяльності. Тим самим долається спрощена логіка «одна функція – одна компетентність».

Водночас матриця виконує ще одну важливу теоретичну функцію. Вона переводить компетентнісний профіль із пло-

щини структурного опису в площину ситуативної професійної спроможності. Для реальної педагогічної діяльності недостатньо володіти окремими компетентностями: педагог має бути здатним визначити, які саме професійні ресурси, у якому поєднанні й якою мірою необхідно актуалізувати в конкретній ситуації.

Саме в цій здатності до професійної конфігурації компетентнісних ресурсів відкривається перехід від структури компетентнісного профілю до наступного рівня авторської моделі – інтегральної професійної готовності педагога.

5.3.5. Інтегральна професійна готовність педагога

Інтегральна професійна готовність завершує концептуальну побудову компетентнісного профілю педагога, характеризуючи його здатність цілісно актуалізувати професійний потенціал у конкретній педагогічній ситуації. На цьому рівні визначального значення набуває не лише сформованість окремих компетентностей, а й здатність педагога професійно обґрунтовано поєднувати їх відповідно до характеру педагогічного завдання.

Традиційно професійна готовність пов'язується зі сформованістю знань, умінь, мотивації, професійно значущих якостей і здатністю виконувати відповідні професійні завдання. Сучасне розуміння педагогічної професії доповнює цей зміст професійною автономією, рефлексивністю, співпрацею, цифровою компетентністю, інноваційністю та безперервним професійним розвитком [168; 170; 119; 155].

Для педагогіки становлення людини такого розуміння недостатньо, якщо готовність трактується лише як наперед сформований набір характеристик. Педагогічна діяльність здійснюється у відкритих і мінливих ситуаціях, у яких неможливо заздалегідь передбачити всі професійні рішення. Тому принципового значення набуває не лише те, чим педагог професійно володіє, а й те, чи здатний він визначити, що саме, якою мірою і в якому поєднанні необхідно актуалізувати тут і тепер.

У межах авторської концепції вона розглядається як динамічна системна характеристика професійної спроможності педагога, що виникає у взаємодії людиноцентричних цінностей, професійної місії, функціональних вимірів педагогічного супроводу, інтегральних способів професійної діяльності, доменів професійної компетентності, професійного досвіду, рефлексії та безперервного професійного становлення.

Таке розуміння принципово відрізняє інтегральну готовність від механічної суми окремих компетентностей. Педагог може володіти значним обсягом знань, цифровими інструментами, методиками, комунікативними техніками й професійним досвідом, але цього ще недостатньо для професійно адекватної дії. Необхідна здатність співвіднести наявний професійний потенціал із конкретною людиною, ситуацією, метою, контекстом і можливими наслідками рішення.

Тому інтегральна професійна готовність постає як емерджентна системна якість: вона виникає у взаємодії складників професійної спроможності й не може бути повністю пояснена жодним із них окремо.

Концептуальне узагальнення цієї архітектури представлено на рисунку 5.6.



Рисунок 5.6. Інтегральна модель професійної готовності педагога (авторська розробка)

Центральним професійним суб'єктом моделі є *педагог як суб'єкт професійної діяльності та педагогічного супроводу становлення людини*. Саме він здійснює професійне цілепокладання, інтерпретує педагогічну ситуацію, мобілізує необхідні професійні ресурси, приймає рішення, діє, оцінює наслідки й несе професійну відповідальність за характер власної педагогічної участі.

У цьому полягає принципова відмінність між наявністю професійного потенціалу і готовністю професійно ним скористатися. Компетентність відповідає на питання, якими професійними здатностями володіє педагог; інтегральна готовність – чи може він цілісно й адекватно актуалізувати їх у конкретній ситуації.

При цьому професійна готовність не є остаточно сформованим станом, якого педагог досягає після завершення професійної підготовки. Вона має процесуально-динамічний характер: уточнюється й реконфігурується у професійній діяльності, взаємодії, рефлексії, переосмисленні досвіду, освоєнні нових знань і технологій та безперервному професійному становленні [119; 150; 155; 176].

Педагог, який супроводжує становлення іншої людини, сам залишається суб'єктом незавершеного професійного становлення. Відповідно професійна готовність не засвідчує завершеності його професійного розвитку, а характеризує здатність відповідально діяти в актуальних умовах і водночас змінювати власну практику відповідно до нового досвіду та професійних викликів.

У конкретній педагогічній діяльності інтегральна готовність виявляється насамперед у кількох взаємопов'язаних площинах. Педагог має бути здатним утримувати ціннісну орієнтацію професійного рішення, системно й прогностично мислити, професійно організовувати діяльність і використовувати технологічні ресурси, вибудовувати взаємодію та зв'язки освітнього середовища, а також рефлексивно переосмислювати й оновлювати власну практику. Ці площини не утворюють нового рівня компетентнісного профілю. Вони характеризують способи, у які інтегрований професійний потенціал актуалізується в педагогічній дії.

Ціннісна площина виявляється у здатності співвідносити професійні рішення з людською гідністю, свободою, відповідальністю, справедливістю та суб'єктною участю людини. Пе-

дагогічне рішення оцінюється не лише за його ефективністю, а й за тим, яку людину і який характер її участі воно передбачає.

Когнітивно-прогностична площина виявляється у здатності аналізувати педагогічну ситуацію, бачити її взаємозв'язки, прогнозувати можливі наслідки та проєктувати педагогічно доступні умови. Її функція полягає у переході від ситуативної реакції до професійно осмисленого рішення.

Діяльнісно-технологічна площина характеризує здатність організовувати діяльність, добирати педагогічні засоби, інтегрувати цифрові технології та системи штучного інтелекту, підпорядковуючи їх професійній місії. Технологічна ефективність тут не є самодостатнім критерієм: вона має бути співвіднесена з педагогічною доцільністю та збереженням суб'єктного авторства людини.

Комунікативно-екосистемна площина виявляється у здатності педагога будувати партнерську взаємодію та поєднувати педагогічно значущі зв'язки, ресурси й можливості різних середовищ. Професійна діяльність у такому розумінні виходить за межі безпосередньої взаємодії «педагог – здобувач освіти» і передбачає здатність створювати зв'язний педагогічно доступний простір становлення.

Рефлексивно-інноваційна площина характеризує здатність педагога осмислювати власні дії та їх наслідки, навчатися на основі досвіду, переглядати професійні рішення, освоювати нові можливості й бути суб'єктом педагогічно обґрунтованих змін.

У реальній діяльності ці площини не існують окремо. Професійне рішення водночас може потребувати ціннісного судження, критичного аналізу, проєктування діяльності, використання технології, партнерської взаємодії та подальшої рефлексії. Інтегральність готовності виявляється саме в здатності поєднати їх відповідно до ситуації, а не в однаковій інтенсивності кожної з них.

Тому між сімома доменами професійної компетентності та зазначеними площинами прояву готовності також немає лінійної відповідності. Домени визначають змістовий потенціал професійної спроможності; інтегральна готовність характеризує якість його ситуаційної актуалізації.

Це розмежування дозволяє уникнути концептуального перевантаження моделі. 4D не дублює домени; домени не дуб-

люють конкретні компетентності; інтегральна готовність не стає ще одним набором компетентностей. Кожний рівень має власну функцію в загальній архітектурі.

У концентрованому вигляді її можна представити так:

- професійна місія – заради чого діє педагог;
- функціональні виміри педагогічного супроводу – у яких напрямах він професійно діє;
- 4D-модель – як він діє;
- домени професійної компетентності – якими інтегрованими професійними здатностями забезпечується ця діяльність;
- конкретні компетентності – що саме педагог має бути здатним професійно реалізувати;
- інтегральна професійна готовність – наскільки цілісно й адекватно він здатний актуалізувати цей потенціал у конкретній педагогічній ситуації.

Саме інтегральна професійна готовність забезпечує цілісну актуалізацію професійного потенціалу в конкретній педагогічній дії.

На цій підставі інтегральну професійну готовність педагога визначаємо як динамічну, відкриту й емерджентну системну характеристику професійної спроможності педагога, що виявляється у здатності цілісно мобілізувати, конфігурувати й актуалізувати професійний потенціал відповідно до конкретної педагогічної ситуації для створення, структурування, взаємопов'язування й адаптивної трансформації педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки становлення людини.

У цьому визначенні принциповими є три характеристики.

Динамічність означає, що готовність змінюється разом із професійним досвідом, рефлексією, розвитком компетентностей та трансформацією освітнього середовища.

Емерджентність означає, що цілісна професійна спроможність не зводиться до суми окремих компетентностей, а виникає через їх взаємодію.

Ситуативна конфігуративність означає, що професійна готовність виявляється у здатності визначати необхідне поєднання професійних ресурсів відповідно до конкретної педагогічної ситуації.

Саме ця третя характеристика надає поняттю інтегральної професійної готовності особливого значення для педагогіки

становлення людини. Педагогічна ситуація завжди конкретна; людина має власний досвід і актуальну суб'єктну спроможність; педагогічно доступні умови не можуть бути раз і назавжди стандартизовані. Тому професіоналізм виявляється не в механічному відтворенні готової технології, а в професійно відповідальному конфігуруванні власної дії.

Концептуальна новизна запропонованого підходу полягає в тому, що інтегральна професійна готовність розглядається не як ще один структурний компонент компетентнісного профілю, а як системна характеристика його функціонування. Вона показує, як професійна місія, функціональні виміри педагогічного супроводу, 4D-модель, домени, конкретні компетентності, професійний досвід і рефлексія інтегруються у здатність педагога професійно діяти в конкретній ситуації.

У ширшій архітектурі авторської концепції ця логіка набуває такого вигляду: *закономірності педагогіки становлення людини → принципи педагогіки становлення людини → професійна місія педагога → педагогічний супровід становлення людини → функціональні виміри педагогічного супроводу → інтегральні способи професійної діяльності (4D) → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → інтегральна професійна готовність → професійна дія → педагогічно доступний простір становлення людини.*

Ця послідовність відображає архітектуру авторської концепції, а не алгоритм педагогічної діяльності. Реальна професійна дія має рекурсивний характер: у процесі діяльності педагог набуває досвіду, осмислює його результати, переглядає професійні рішення та вдосконалює способи дії. Зміна педагогічної ситуації, своєю чергою, потребує нового поєднання професійних ресурсів. Отже, інтегральна професійна готовність є водночас результатом попереднього професійного становлення педагога та передумовою його подальшого розвитку.

Безпосередньо професійно досяжним результатом діяльності педагога є не «сформована людина», а якість створеного й підтримуваного педагогічно доступного простору її становлення. Педагог професійно відповідає за доцільність створених умов, організованої діяльності, взаємодій, залучених ресурсів і способів підтримки. Проте він не може привласнити собі результат становлення іншої людини.

У цьому виявляється антропологічна межа професійної спроможності педагога: він створює та підтримує педагогічно доступні умови становлення, але суб'єктом власного становлення залишається сама людина.

5.4. Штучний інтелект у професійній діяльності педагога: можливості та межі

Розвиток штучного інтелекту істотно змінює професійний простір педагогічної діяльності. Інтелектуальні системи дедалі активніше залучаються до пошуку й опрацювання інформації, створення освітнього контенту, персоналізації навчання, аналізу результатів, підтримки оцінювання та проєктування освітніх рішень. Водночас поширення цих систем порушує принципове питання: *які складники педагогічної діяльності можуть бути технологічно підтримані або делеговані, а які мають залишатися сферою професійного судження та відповідальності педагога?*

У педагогіці становлення людини відповідь на це питання визначається її антропологічною основою. Якщо людина є суб'єктом власного становлення, а педагог – суб'єктом професійного педагогічного супроводу, то штучний інтелект не може посісти місце жодного з них. Він може розширювати можливості пізнання, аналізу, комунікації, творчості й організації діяльності, але не набуває суб'єктного статусу в педагогічному процесі й не перебирає на себе професійної відповідальності педагога.

Тому проблема використання штучного інтелекту полягає не у виборі між його прийняттям і запереченням. Методологічно продуктивнішим є питання про педагогічно доцільну міру технологічного посередництва: які операції можуть бути делеговані інтелектуальним системам, які рішення мають залишатися сферою професійного судження педагога, а які види діяльності принципово потребують збереження суб'єктного авторства самої людини.

Ця постановка проблеми безпосередньо пов'язана з уже обґрунтованою професійною місією педагога. Штучний інтелект не змінює її антропологічного ядра, але змінює умови, засоби і способи її реалізації. Чим ширшими стають технологічні можливості, тим більшого значення набувають про-

фесійне судження, етична відповідальність, здатність визначати педагогічну доцільність технологічного рішення та зберігати простір власної діяльності людини. Саме тому штучний інтелект у межах авторської концепції розглядається не як автономний технологічний феномен, а як чинник трансформації професійної педагогічної діяльності, який одночасно відкриває нові можливості та потребує чіткого визначення меж технологічного делегування. Отже, штучний інтелект змінює умови й способи реалізації професійної місії педагога, розширюючи можливості діяльності та водночас актуалізуючи питання про межі технологічного делегування.

Подальший аналіз охоплює два взаємопов'язані аспекти: трансформацію змісту й способів професійної діяльності педагога під впливом штучного інтелекту та визначення меж технологічного делегування, професійного судження і відповідальності.

Таке розмежування дає змогу уникнути як перебільшення можливостей штучного інтелекту, так і недооцінювання його професійного потенціалу. Визначальним критерієм залишається педагогічна доцільність: використання інтелектуальних систем має розширювати можливості людини мислити, діяти, творити, здійснювати вибір і відповідати за його наслідки.

5.4.1. Штучний інтелект як чинник трансформації педагогічної діяльності

Розвиток штучного інтелекту змінює не лише технологічне забезпечення освіти, а й саму структуру професійної педагогічної діяльності. Сучасні генеративні й аналітичні системи здатні здійснювати пошук і систематизацію інформації, створювати контент, аналізувати дані, моделювати ситуації, підтримувати персоналізацію та виконувати частину складних когнітивних операцій [15; 26; 163; 28]. Те, що донедавна вимагало значних інформаційних і часових ресурсів педагога, дедалі частіше може бути технологічно підтримане або частково автоматизоване. Наслідком цього є не просто поява нового інструменту, а зміна співвідношення між технологічно відтворюваними і власне педагогічними складниками професійної діяльності.

Традиційно професійна роль педагога значною мірою пов'язувалася з володінням систематизованим знанням, його

інтерпретацією та передаванням. В умовах відкритого доступу до інформації й генеративного штучного інтелекту ця функція не зникає, але втрачає свою винятковість. Людина отримує можливість самостійно знаходити інформацію, генерувати тексти й візуальний контент, аналізувати дані, моделювати ситуації та використовувати інтелектуальні системи як засіб пізнавальної підтримки.

Проте зменшення винятковості інформаційно-трансляційної функції не означає зменшення значущості педагога. Змінюється джерело його професійної цінності. Дедалі важливішими стають ті складники професійної діяльності, які пов'язані з педагогічним цілепокладанням, професійним судженням, смислами й цінностями, організацією діяльності та взаємодії, наставництвом, фасилітацією, педагогічним проєктуванням і підтримкою суб'єктної участі людини [16; 26; 33].

Штучний інтелект не стільки усуває потребу в педагогові, скільки змінює підстави його професійної незамінності. З позицій педагогіки становлення людини ця трансформація означає структурну переорієнтацію педагогічної діяльності: від домінування інформаційно-трансляційної функції до професійного створення, організації й адаптивної трансформації педагогічно доступних умов становлення людини.

Педагог дедалі меншою мірою є єдиним посередником між людиною та інформацією, але його значення зростає там, де необхідно допомогти відрізнити інформацію від знання, співвіднести її з контекстом і попереднім досвідом, критично оцінити, застосувати в діяльності, осмислити наслідки та включити набутий досвід у подальше становлення.

У цьому виявляється принципова відмінність між доступом до інформації та педагогічно значущим досвідом. Інформація сама по собі не стає знанням; знання автоматично не набуває особистісного смислу; отримана рекомендація ще не є відповідальним рішенням. Штучний інтелект може підтримувати окремі переходи між цими рівнями, але їх суб'єктна інтеграція здійснюється самою людиною.

Відповідно професійна діяльність педагога дедалі виразніше зміщується від переважного забезпечення доступу до інформації до організації умов переходу від інформації до осмисленого знання, від знання – до діяльності й досвіду, від досвіду – до рефлексії та подальшого самовизначення.

Саме в цьому контексті можна говорити про потенційний гуманізаційний ефект інтелектуалізації освіти. Автоматизація

частини інформаційних, аналітичних, генеративних і рутинних операцій потенційно вивільняє професійний простір для тих складників педагогічної діяльності, які мають виразно людський характер: діалогу, довіри, смислотворення, ціннісного орієнтування, наставництва, фасилітації, професійного судження та підтримки суб'єктності людини.

Проте цей ефект не є автоматичним наслідком технологічного прогресу. Ті самі технології можуть як розширювати можливості людини, так і заміщувати діяльність, здійснення якої необхідне для набуття власного досвіду, розвитку критичного мислення, творчості, рефлексії та відповідальності. Тому гуманізаційний потенціал ШІ реалізується лише за умови його людиноцентричної педагогічної інтеграції.

У межах авторської концепції штучний інтелект розглядається не як конкурент педагога і не як автономний суб'єкт педагогічної діяльності, а як інтелектуальний ресурс професійного й пізнавального підсилення. Він може розширювати можливості аналізу, проєктування, моделювання, персоналізації, створення освітнього контенту та професійного навчання [15; 26; 163]. Педагог натомість визначає педагогічну мету, інтерпретує ситуацію, оцінює доцільність технологічного рішення та несе професійну відповідальність за власну педагогічну дію.

Такий характер взаємодії визначає принцип комплементарності людини і штучного інтелекту. Комплементарність не означає рівнозначності людини та інтелектуальної системи. Йдеться про функціональне взаємодоповнення за збереження пріоритету людської суб'єктності.

Штучний інтелект здатний швидко опрацьовувати інформацію, виявляти закономірності, генерувати альтернативи, моделювати варіанти й підтримувати прогнозування. Людина визначає смисл, здійснює ціннісний і моральний вибір, бере відповідальність за рішення та інтегрує досвід у власну життєву траєкторію. Педагог, зі свого боку, здійснює професійне цілепокладання, педагогічне судження й визначає педагогічну доцільність використання технологічного ресурсу.

Тому розвиток ШІ підвищує значення професійного педагогічного судження. Чим більше інформаційних, аналітичних і рекомендаційних можливостей надає технологія, тим важливішою стає здатність педагога критично інтерпретувати отриманий результат і співвідносити його з конкретною люди-

ною, її досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю, педагогічною ситуацією, цінностями та можливими наслідками рішення [16; 26; 33]. Алгоритмічна рекомендація може розширити інформаційну основу професійного рішення, але не перетворюється автоматично на педагогічне рішення.

Трансформація педагогічної діяльності під впливом ШІ безпосередньо пов'язана з авторською 4D-моделлю. У вимірі Think інтелектуальні системи можуть розширювати інформаційно-аналітичну й прогностичну основу професійного мислення. У Interact – підтримувати нові форми комунікації та взаємодії. У Digitalize – ставати інтегрованим інтелектуальним ресурсом професійної діяльності. У Adapt – підтримувати професійне навчання, рефлексію, пошук альтернатив та інноваційне оновлення педагогічної практики.

Водночас у жодному з цих вимірів технологія не стає автономним автором педагогічної дії. Професійне цілепокладання, педагогічне судження, ціннісний вибір і відповідальність залишаються за педагогом.

Саме тому вплив штучного інтелекту не може бути локалізований лише в цифрово-інтелектуальному домені професійної компетентності. Він зачіпає весь компетентнісний профіль: потребує антропологічного розуміння людини, педагогічного проєктування, партнерської взаємодії, етичного судження, готовності до професійних змін і соціальної відповідальності.

Отже, центральним питанням стає не абстрактна можливість «заміни педагога» штучним інтелектом, а архітектура людиноцентричної взаємодії людини, педагога та інтелектуальної системи.

У цій архітектурі зберігається принципова асиметрія:

- *людина* – суб'єкт власного становлення;
- *педагог* – суб'єкт професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу;
- *штучний інтелект* – інтелектуальний ресурс пізнавального і професійного підсилення.

Отже, трансформація педагогічної діяльності під впливом штучного інтелекту не скасовує професійної суб'єктності педагога, а посилює значення його здатності визначати педагогічну доцільність технологічних можливостей і відповідати за характер власної професійної дії.

Концептуально цей процес можна представити як взаємозв'язок чотирьох положень: *розширення функціональних можливостей ШІ → структурна переорієнтація педагогічної діяльності → потенційний гуманізаційний ефект інтелектуалізації → зростання значення професійної суб'єктності педагога.*

Концептуальне значення окресленої трансформації полягає у зміні підстав професійної цінності педагога. Розширення технологічно здійсненних операцій посилює роль професійного судження, оскільки саме педагог визначає, які з них доцільно делегувати інтелектуальній системі, за яких умов і з урахуванням яких педагогічних наслідків. Питання меж такого делегування потребує окремого розгляду.

5.4.2. Межі професійної відповідальності педагога і функціональних можливостей штучного інтелекту

Розширення функціональних можливостей штучного інтелекту актуалізує питання про педагогічну допустимість технологічного делегування. Здатність інтелектуальної системи виконувати певну операцію сама по собі не є достатньою підставою для її делегування. Тому необхідно розмежовувати функціональні можливості штучного інтелекту, що визначають спектр технологічно здійсненних операцій, і професійну відповідальність педагога, яка охоплює педагогічне цілепокладання, професійне й моральне судження та відповідальність за наслідки прийнятих рішень.

Між ними існує принципова асиметрія. Функціональні можливості штучного інтелекту є технологічно зумовленими й постійно розширюються. Професійна відповідальність педагога має іншу природу – антропологічну, педагогічну й етичну. Вона передбачає співвіднесення професійного рішення з гідністю людини, її досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю, конкретною ситуацією, цінностями, траєкторією становлення та можливими наслідками педагогічної дії [16; 26; 33].

Тому межу між педагогом і штучним інтелектом недоцільно визначати через фіксований перелік «людських» і «машинних» функцій. Такий перелік швидко втрачав би актуальність унаслідок технологічного розвитку. Методологічно продуктивнішим є визначення рівнів технологічного делегу-

вання відповідно до характеру професійної дії та міри людської відповідальності.

У межах авторської концепції виокремлюємо три такі рівні: *інструментальний, професійно-педагогічний і ціннісно-відповідальний.*

Інструментальний рівень охоплює інформаційні, пошукові, аналітичні, генеративні, сервісні та технічні операції. Штучний інтелект може допомагати структурувати інформацію, створювати й адаптувати матеріали, аналізувати дані, генерувати альтернативні варіанти завдань, моделювати ситуації та автоматизувати частину рутинних процедур [15; 26; 163; 28].

Саме на цьому рівні простір технологічного делегування є найширшим. Однак і тут делегування не означає некритичного прийняття результату. Педагог має перевіряти достовірність, релевантність і педагогічну доцільність отриманого матеріалу, враховувати вимоги академічної доброчесності, захисту даних, безпеки та можливі алгоритмічні упередження [16; 26; 33].

Професійно-педагогічний рівень стосується інтерпретації педагогічної ситуації, педагогічного проєктування, вибору способів взаємодії та прийняття професійних рішень. Тут штучний інтелект може аналізувати дані, виявляти закономірності, пропонувати альтернативи, моделювати наслідки й розширювати інформаційну основу професійного судження.

Проте технологічна рекомендація на цьому рівні має статус інтелектуальної підтримки, а не готового педагогічного рішення. Педагог співвідносить її з метою діяльності, конкретною людиною, її попереднім досвідом та актуальною суб'єктною спроможністю, освітнім контекстом, можливими ризиками й наслідками і зберігає авторство остаточного професійного рішення.

Саме тут найвиразніше реалізується принцип комплементарності: *штучний інтелект розширює інформаційну й аналітичну основу педагогічного судження, але не стає його автономним суб'єктом.*

Ціннісно-відповідальний рівень становить нормативно–смислове ядро педагогічної діяльності. Він охоплює педагогічне цілепокладання, моральне й професійне судження, ціннісне орієнтування, захист людської гідності й прав, справедливість, академічну доброчесність, безпеку освітнього середо-

вища та відповідальність за педагогічні наслідки професійної дії [2; 16; 26; 33].

Саме тут найвиразніше реалізується принцип комплементарності: штучний інтелект розширює інформаційну й аналітичну основу педагогічного судження, але не стає його автономним суб'єктом. Саме цей рівень утворює сферу невідчужуваної професійної відповідальності педагога. Інтелектуальна система може надавати інформацію, моделювати альтернативи, прогнозувати можливі наслідки й підтримувати рефлексію, але використання такої підтримки не переносить на технологію моральну й професійну відповідальність за педагогічне рішення.

Співвідношення цих трьох рівнів має динамічний, але асиметричний характер. Інструментальний рівень може дедалі ширше автоматизуватися. На професійно-педагогічному рівні може зростати роль інтелектуальної підтримки. Проте розширення технологічних можливостей саме по собі не означає відповідного розширення сфери допустимого делегування відповідальності.

Звідси випливає принцип невідчужуваності професійної відповідальності педагога: *розширення функціональних можливостей штучного інтелекту може змінювати способи здійснення професійної дії та міру технологічної підтримки окремих операцій, але не усуває відповідальності педагога за педагогічне цілепокладання, остаточне професійне судження, моральний вибір і педагогічні наслідки прийнятого рішення.*

Цей принцип не встановлює незмінної межі між «людськими» і «машинними» операціями. Навпаки, він визнає технологічну відкритість педагогічної професії. Змінюватися можуть інструменти, способи діяльності й конфігурація технологічно делегованих операцій. Невідчужуваною залишається не конкретна операція, а людська професійна відповідальність за її педагогічне застосування.

Це положення можна сформулювати ще коротше: *автоматизація професійної операції не є достатньою підставою для делегування відповідальності за її педагогічне застосування.* Саме тому ключове питання змінюється. Замість: *«Що здатний виконувати штучний інтелект?»* – педагогічно значущим стає питання: *«Що, за яких умов і до якої межі йому доцільно делегувати?»*

Концептуальне бачення цієї межі представлено на рисунку 5.7.



Рисунок 5.7. Концептуальна модель меж технологічного делегування та професійної відповідальності педагога у взаємодії зі штучним інтелектом (авторська розробка)

Модель фіксує три взаємопов'язані сфери. Перша – функціональні можливості штучного інтелекту, у межах яких можливе делегування інформаційних, аналітичних, генератив-

них, прогностичних і технічних операцій. Друга – професійне педагогічне судження, де технологія може підтримувати аналіз і вибір, але педагог зберігає суб'єктне авторство остаточного рішення. Третя – невідчужувана професійна відповідальність, пов'язана з цілепокладанням, ціннісним і моральним судженням та відповідальністю за педагогічні наслідки.

Водночас ця модель була б неповною, якби визначала лише межу професійної відповідальності педагога. Для педагогіки становлення людини існує ще одна принципова межа – суб'єктне авторство самої людини.Педагогічно доцільне використання штучного інтелекту не повинно заміщувати ту діяльність людини, власне здійснення якої має становлювальне значення. Якщо критичне осмислення, пошук рішення, творення, вибір, рефлексія або прийняття відповідальності є частиною досвіду, через який людина розвиває власну суб'єктну спроможність, технологічне виконання цієї діяльності замість неї може суперечити педагогічній меті.

Тому межа технологічного делегування в педагогіці становлення людини є подвійною: *не відчужити професійне авторство й відповідальність педагога – і не замістити становлювально значуще суб'єктне авторство самої людини.*

На цій підставі пропонуємо методологічний критерій допустимого технологічного делегування: *делегування є педагогічно допустимим доти, доки технологічне виконання або підтримка певної операції не відчужує від педагога авторство педагогічного цілепокладання, остаточного професійного судження, морального вибору та відповідальності за педагогічні наслідки і водночас не заміщує становлювально значущу суб'єктну діяльність самої людини.*

Цей критерій принципово не залежить від поточного рівня розвитку технології. Штучний інтелект може ставати функціонально потужнішим, автономнішим і здатним виконувати дедалі складніші операції, однак питання педагогічної допустимості визначається не складністю операції як такої, а її місцем у становленні людини та структурі професійної відповідальності педагога.

У цьому полягає динамічна асиметрія технологічних можливостей і людської відповідальності. Межа технологічної спроможності є історично рухомою; межа відповідальності визначається не обчислювальною потужністю системи, а антропологічною та ціннісною природою педагогічної діяльності.

Практичне значення запропонованого підходу полягає в тому, що він не потребує створення переліку дозволених і заборонених способів використання ШІ, який швидко застарів би. Натомість він дає педагогу методологічну основу для оцінювання конкретної ситуації через кілька взаємопов'язаних питань: що саме делегується технології; яку педагогічну функцію виконує ця операція; хто зберігає авторство рішення; хто відповідає за його наслідки; чи не заміщується діяльність, необхідна самій людині для набуття досвіду й розвитку суб'єктності.

Отже, розширення функціональних можливостей штучного інтелекту не суперечить людиноцентричній природі педагогічної діяльності за умови збереження подвійної межі технологічного делегування: педагог залишається автором і відповідальним суб'єктом професійного рішення, а людина – суб'єктом власної становлювально значущої діяльності. Саме ця подвійна межа визначає педагогічну допустимість використання інтелектуальних систем у межах авторської концепції.

5.5. Авторська інтегральна модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини

У попередніх підрозділах обґрунтовано професійну місію педагога, функціональні виміри педагогічного супроводу становлення людини, авторську 4D-модель, систему доменів професійної компетентності та інтегральну професійну готовність. Визначено також значення освітньої екосистеми й штучного інтелекту як чинників трансформації професійної педагогічної діяльності.

Проте кожний із цих компонентів, розглянутий окремо, ще не дає цілісного пояснення сучасної педагогічної діяльності. Професійна місія без механізмів її реалізації залишається декларативною; компетентності без місії втрачають стратегічний орієнтир; технології без педагогічного судження можуть перетворитися на самоціль; професійна дія без людиноцентричної основи втрачає власне педагогічний смисл. Тому завершальним завданням цього розділу є інтеграція обґрунтованих положень у цілісну авторську модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини.

Її вихідною основою є положення про те, що педагог не «формує» людину відповідно до наперед заданого зразка і не виступає зовнішнім конструктором її розвитку. Його професійна місія полягає у створенні, структуруванні, взаємопов'язуванні й адаптивній трансформації педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки, у співвіднесенні з якими людина може діяти, набувати й осмислювати досвід, здійснювати вибір і відповідально брати участь у власному становленні.

У такій логіці педагог постає не як сума професійних ролей, функцій чи компетентностей, а як цілісний суб'єкт професійної педагогічної діяльності. Його професійна спроможність виявляється у здатності співвідносити власні знання, цінності, способи мислення, компетентності, професійний досвід, ресурси освітньої екосистеми та можливості сучасних технологій із конкретною педагогічною ситуацією.

Саме тому інтегральність запропонованої моделі означає не механічне об'єднання вже розглянутих компонентів, а виявлення внутрішньої логіки їх взаємозв'язку. Ця логіка розгортається від антропологічних і ціннісних засад до професійної дії: *закономірності педагогіки становлення людини → принципи → професійна місія педагога → педагогічний супровід становлення людини → функціональні виміри педагогічного супроводу → інтегральні способи професійної діяльності (4D) → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → інтегральна професійна готовність → професійна дія → педагогічно доступний простір становлення людини.*

Освітня екосистема та штучний інтелект у цій архітектурі не утворюють ще одного ієрархічного рівня. Вони формують контекстно-ресурсний простір професійної діяльності, у межах якого педагог актуалізує й реконфігурує власну професійну спроможність відповідно до конкретної ситуації.

Водночас наведена послідовність не є алгоритмом педагогічної діяльності. Інтегральна модель має відкритий і рекурсивний характер: у процесі професійної дії педагог набуває досвіду; досвід стає предметом рефлексії; рефлексія може бути пов'язана зі змінами професійного мислення й рішень; нові ситуації потребують іншої конфігурації компетентностей, способів діяльності, середовищних і технологічних ресурсів.

У запропонованій моделі педагог постає не лише суб'єктом педагогічного супроводу становлення іншої людини,

а й суб'єктом власного незавершеного професійного становлення. Відповідно інтегральна модель не встановлює нормативного образу «ідеального педагога», якому необхідно раз і назавжди відповідати. Вона розкриває архітектуру професійної спроможності, здатної розвиватися й реконфігуруватися відповідно до змін педагогічних ситуацій та нових професійних викликів.

Центральним завданням авторської інтегральної моделі є пояснення професійної спроможності педагога здійснювати супровід становлення людини в умовах відкритої освітньої екосистеми та інтелектуалізації освіти, не підміняючи її суб'єктності власною професійною діяльністю. Розв'язання цього завдання потребує обґрунтування методологічних засад моделі, її структурної архітектури, механізму функціонування та місця в загальній концепції педагогіки становлення людини.

5.5.1. Методологічні засади інтегральної моделі

Авторська інтегральна модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини ґрунтується на поєднанні *антропологічного, аксіологічного, системного, компетентнісного, екосистемного і технологічного підходів*. Кожний із них висвітлює окремий вимір професійної педагогічної діяльності, однак методологічної цілісності модель набуває лише через їх взаємодію.

На відміну від моделі професійної місії педагога, представленої в підрозділі 5.2.6 і спрямованої на інтеграцію функціональних вимірів педагогічного супроводу, ця модель має ширший концептуальний статус: вона поєднує професійну місію, інтегральні способи професійної діяльності, компетентнісне забезпечення та межі професійної відповідальності в цілісний образ педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини.

Принциповим є те, що жоден із цих підходів не абсолютизується. Антропологічний та аксіологічний визначають людиноцентричне й ціннісне ядро моделі; системний пояснює внутрішню організацію її компонентів; компетентнісний конкретизує професійне забезпечення діяльності; екосистемний відкриває її до множинності середовищ і ресурсів; технологічний визначає місце цифрових технологій і штучного інтелекту. Їх інтеграція дозволяє розглядати педагога не як носія

набору функцій або компетентностей, а як цілісного суб'єкта професійної педагогічної діяльності.

Антропологічний підхід

Антропологічний підхід визначає системоутворювальний орієнтир моделі – людину як самоцінного суб'єкта власного становлення [7; 2; 171; 172]. Відповідно педагогічна діяльність спрямовується не на конструювання особистості за наперед заданим зразком, а на створення, структурування, взаємопов'язування й адаптивну трансформацію педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки.

У межах такого простору людина не стає об'єктом педагогічного виробництва результату. Вона діє, здійснює вибір, набуває й осмислює досвід, приймає рішення та відповідально бере участь у власному становленні.

Звідси випливає центральний антропологічний критерій моделі: професійна педагогічна дія є людиноцентричною тією мірою, якою вона підтримує, а не підміняє суб'єктне авторство людини.

Аксіологічний підхід

Аксіологічний підхід визначає ціннісно-нормативні засади професійної діяльності педагога. Людська гідність, свобода і відповідальність, справедливість, довіра, академічна доброчесність і професійна етика виступають не зовнішнім моральним доповненням до педагогічної діяльності, а критеріями її професійної допустимості [2; 16; 33; 171].

Тому професійне рішення не може оцінюватися лише за його ефективністю. Педагог має співвідносити спосіб досягнення результату з тим, якою ціною він досягається для свободи, гідності, суб'єктності й відповідальності людини.

Саме аксіологічний підхід визначає межі педагогічного втручання, характер взаємодії, співвідношення підтримки й автономії та критерії відповідального використання професійних і технологічних ресурсів.

Системний підхід

Системний підхід дозволяє розглядати професійну діяльність педагога як цілісну відкриту систему взаємопов'язаних компонентів. Професійна місія, функціональні виміри педагогічного супроводу, 4D-модель, домени професійної компетентності, конкретні компетентності, інтегральна професійна готовність, освітня екосистема та технологічні ресурси не функціонують ізольовано.

Системність означає, що професійна спроможність педагога не є механічною сумою цих складників. Вона визначається характером їх взаємозв'язку, конфігурації та ситуаційної актуалізації.

Це дозволяє одночасно зберегти аналітичне розмежування компонентів моделі та пояснити їх реальне функціонування як цілісної професійної системи.

Компетентнісний підхід

Компетентнісний підхід визначає професійне забезпечення реалізації людиноцентричної місії педагога. Сучасні професійні рамки підтверджують багатовимірність педагогічної компетентності, однак сам перелік компетентностей ще не створює цілісного професійного профілю [26; 133; 156; 168; 244].

У запропонованій моделі компетентності набувають системного значення лише у зв'язку з професійною місією та конкретною педагогічною дією. Тому компетентнісний підхід не виступає самодостатньою методологією і не визначає образ педагога шляхом накопичення дедалі нових професійних вимог. Компетентність тут є ресурсом реалізації професійної місії, а не її заміною. Це дозволяє зберігати відкритість компетентнісного профілю: конкретні професійні здатності можуть змінюватися разом з освітою, суспільством і технологіями, тоді як людиноцентричний критерій їх професійної значущості залишається відносно стійким.

Екосистемний підхід

Екосистемний підхід відображає відкритий і багатосередовищний характер сучасної освіти. Професійна діяльність педагога дедалі частіше здійснюється на перетині формальної, неформальної та інформальної освіти, цифрових середовищ, сім'ї, громади, професійних спільнот, культурних, наукових і міжнародних інституцій [152; 156; 181; 182].

Тому професійна спроможність передбачає не лише використання доступних ресурсів, а здатність педагогічно осмислено встановлювати зв'язки між середовищами, людьми, практиками й можливостями.

Педагог у такому просторі не контролює всю екосистему і не є єдиним джерелом освітнього впливу. Його професійна функція полягає у тому, щоб робити педагогічно значущі ресурси й зв'язки доступними для конкретної людини, співвідносячи їх із її досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю та ситуацією становлення.

Технологічний підхід

Отже, технологічний підхід реалізується відповідно до принципів людиноцентричності, комплементарності людини й штучного інтелекту та невідчужуваності професійної відповідальності педагога. Технології можуть розширювати його професійну спроможність, але не перебирають на себе авторство педагогічного цілепокладання, остаточного професійного судження та відповідальність за педагогічні наслідки.

Інтеграція методологічних підходів

Методологічна сила моделі полягає не в кількості використаних підходів, а в чіткому розподілі їх функцій та інтеграції навколо спільного системоутворювального орієнтира.

У концентрованому вигляді:

- антропологічний підхід визначає, заради кого здійснюється педагогічна діяльність;
- аксіологічний – на яких ціннісних засадах і в яких межах вона є педагогічно допустимою;
- системний – як організовано взаємозв'язок її компонентів;
- компетентнісний – чим професійно забезпечується діяльність педагога;
- екосистемний – у якому відкритому просторі середовищ, ресурсів і зв'язків вона здійснюється;
- технологічний – якими сучасними засобами вона може бути функціонально підсилена.

Ця інтеграція запобігає кільком редукціям одночасно: зведенню педагогічної професії до набору компетентностей, професійних функцій, інституційної ролі або технологічної ефективності. Вона дозволяє розглядати педагога як суб'єкта професійної педагогічної діяльності, який цілісно поєднує людиноцентричні цінності, професійне судження, компетентність, взаємодію, середовищні ресурси та технологічні можливості у педагогічному супроводі становлення людини.

Характер інтегральної моделі

Взаємодія зазначених методологічних підходів визначає чотири фундаментальні характеристики авторської моделі.

За архітектурою модель є багаторівневою. Вона охоплює взаємопов'язані рівні – від антропологічно–аксіологічних засад і професійної місії до інтегральної професійної готовності та конкретної професійної дії.

За характером взаємозв'язків модель є мережевою. Її компоненти пов'язані множинними вертикальними й горизон-

тальними зв'язками, тому жодний рівень не функціонує ізольовано.

За механізмом функціонування модель є рекурсивною. У процесі професійної дії педагог набуває досвіду; досвід стає предметом рефлексії; рефлексія може бути пов'язана зі змінами педагогічного мислення, компетентностей і способів діяльності; зміна ситуації потребує нової конфігурації професійного потенціалу.

За характером розвитку модель є відкритою. Вона допускає появу нових компетентностей, технологій, ресурсів, способів взаємодії та професійних практик без необхідності щоразу змінювати її людиноцентричне методологічне ядро.

Ці характеристики необхідно розрізняти. *Багаторівневість описує будову моделі; мережевість – характер зв'язків; рекурсивність – механізм функціонування; відкритість – спосіб розвитку.*

Саме це розмежування дозволяє уникнути суперечності між структурною впорядкованістю та динамічністю моделі. Наявність рівнів не означає лінійності, а відкритість – концептуальної невизначеності.

Незмінним системоутворювальним центром залишається людина як суб'єкт власного становлення, а інтегрувальним професійним механізмом – педагогічний супровід цього становлення. Тому методологічну логіку моделі можна представити як поєднання двох вимірів.

Перший – концептуальна наступність: *закономірності → принципи → професійна місія → педагогічний супровід → функціональні виміри → 4D → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → інтегральна професійна готовність → професійна дія.*

Другий – мережево-рекурсивне функціонування, за якого професійний досвід, результати взаємодії, зміна суб'єктної спроможності людини, трансформації освітньої екосистеми, технологічні зміни та професійна рефлексія постійно повертаються до системи й реконфігурують професійну діяльність.

Ці виміри не суперечать один одному. Перший пояснює концептуальну будову, другий – реальне функціонування професійної системи.

На цій підставі авторську інтегральну модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини методологічно визначаємо як багаторівневу за архітектурою, мере-

жеву за характером взаємозв'язків, рекурсивну за механізмом функціонування та відкриту за характером розвитку систему професійної педагогічної діяльності, інтегровану навколо людини як суб'єкта власного становлення та професійно реалізовану через педагогічний супровід цього становлення.

Відкритість і динамічність інтегральної моделі не послаблюють її ціннісної визначеності. Компетентності, технології, ресурси та способи професійної діяльності можуть змінюватися, тоді як антропологічно-аксіологічне ядро зберігає методологічну сталість. Визначальним критерієм залишається здатність професійної педагогічної діяльності підтримувати людину як суб'єкта власного становлення. Така єдність методологічної сталості й функціональної відкритості створює основу для розкриття структурної архітектури авторської моделі.

5.5.2. Архітектура авторської інтегральної моделі педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини

Методологічні засади, визначені в попередньому підрозділі, набувають конкретного вираження в архітектурі авторської інтегральної моделі. Її призначення полягає не в додаванні ще одного переліку характеристик сучасного педагога, а у встановленні внутрішнього зв'язку між людиноцентричними засадами педагогічної діяльності, професійною місією, способами її реалізації, компетентнісним забезпеченням і реальною професійною дією.

Архітектура моделі є багаторівневою, однак її рівні не слід розуміти як послідовні сходинки професійної діяльності. Їх виокремлення має аналітичний характер: кожний рівень відповідає на окреме питання про професійну діяльність педагога, тоді як у конкретній педагогічній ситуації всі вони функціонують у взаємозв'язку. Принциповим для всієї архітектури є розмежування двох взаємопов'язаних, але незвідних одна до одної суб'єктностей. Отже, професійна суб'єктність педагога і суб'єктність людини не конкурують між собою. Педагог є автором власної професійної дії, але не автором становлення іншої людини. Саме це розмежування визначає логіку всієї архітектури моделі.

Принциповим для всієї архітектури є розмежування двох взаємопов'язаних, але незвідних одна до одної суб'єктностей.

Людина є суб'єктом власного становлення. Саме вона діє, здійснює вибір, осмислює досвід, приймає рішення, бере відповідальність і продовжує власне становлення. Її суб'єктна спроможність не є сталою величиною: вона змінюється залежно від досвіду, умов, характеру діяльності та життєвої ситуації [7; 2; 171; 172].

Педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу. Він не здійснює становлення замість людини, а професійно створює, структурує, взаємопов'язує й адаптивно трансформує педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодії, ресурси, середовища та форми підтримки відповідно до конкретної ситуації й актуальної суб'єктної спроможності людини. Отже, професійна суб'єктність педагога і суб'єктність людини не конкурують між собою. Педагог є автором власної професійної дії, але не автором становлення іншої людини. Саме це розмежування визначає логіку всієї архітектури.

Антропологічно-аксіологічне ядро

Основу моделі утворює антропологічно-аксіологічне ядро, яке концентрує фундаментальні уявлення про людину та ціннісні орієнтири педагогічної діяльності: людську гідність, свободу й відповідальність, унікальність, суб'єктність, справедливість, довіру, академічну доброчесність і соціальну відповідальність [2; 16; 33; 171; 172].

Функція антропологічно-аксіологічного ядра не обмежується визначенням загальної гуманістичної спрямованості моделі. Воно встановлює ціннісні межі професійно допустимої педагогічної дії, у яких ефективність і досягнутий результат співвідносяться зі збереженням людської гідності та суб'єктного авторства. Відповідно, професійне рішення оцінюється також за тим, наскільки воно створює простір для діяльності людини, осмислення нею власного досвіду, здійснення вибору та прийняття відповідальності.

Професійна місія педагога

У педагогіці становлення людини професійна місія педагога полягає у професійно відповідальному створенні, структуруванні, взаємопов'язуванні й адаптивній трансформації педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки, які відкривають реальний простір для суб'єктної участі людини у власній діяльності та становленні.

Професійна місія інтегрує різні види педагогічної діяльності – навчання, виховання, оцінювання, організацію діяльності, наставництво, фасилітацію, партнерство, інтеграцію ресурсів і використання технологій – навколо спільного людиноцентричного призначення. Вона визначає не стільки перелік професійних дій педагога, скільки їхній смисл і спрямованість на підтримку становлення людини. Тому *місія відповідає не на питання, що саме робить педагог, а заради чого професійно здійснюються всі його дії.*

Функціональні виміри педагогічного супроводу

Професійна місія конкретизується через чотири взаємопов'язані функціональні виміри педагогічного супроводу:

- наставницький – підтримка осмислення досвіду, самовизначення та відповідального вибору;
- фасилітативний – створення простору діяльності, взаємодії, ініціативи й набуття власного досвіду;
- інтеграційний – встановлення педагогічно значущих зв'язків між середовищами, ресурсами, суб'єктами та практиками;
- людиноцентричний технологічний – педагогічно доцільне використання цифрових технологій і штучного інтелекту зі збереженням суб'єктного авторства людини та професійної відповідальності педагога.

Ці виміри не є окремими професійними ролями. У конкретній ситуації вони поєднуються в різних конфігураціях. Педагогічний супровід може одночасно потребувати наставницької підтримки, фасилітації діяльності, інтеграції екосистемних ресурсів і використання технологій.

Інтегральні способи професійної діяльності: 4D

Якщо функціональні виміри характеризують напрями професійної участі, то авторська 4D-модель – **Think, Interact, Digitalize, Adapt** – визначає наскрізні способи професійного мислення й дії.

- *Think* – професійне осмислення, аналіз, педагогічне судження і проєктування.
- *Interact* – діалог, партнерство, комунікація, наставництво та фасилітація.
- *Digitalize* – педагогічно доцільне й людиноцентричне використання цифрових та інтелектуальних технологій.
- *Adapt* – професійна рефлексія, навчання, реконфігурація діяльності та участь у трансформації освітньої практики [119; 150; 26; 155; 156].

Між функціональними вимірами педагогічного супроводу і 4D немає однозначної відповідності. Наставництво, наприклад, потребує Think та Interact, але залежно від ситуації може залучати Digitalize й Adapt. Так само Think або Interact реалізуються в різних функціональних вимірах.

Отже, функціональні виміри визначають основні напрями професійної участі педагога, тоді як 4D характеризує наскрізні способи її здійснення. Таке розмежування дає змогу пояснити, чому один функціональний вимір може реалізовуватися через різні способи професійної діяльності, а кожен компонент 4D – застосовуватися в кількох функціональних вимірах.

Домени професійної компетентності

Наступний рівень утворюють домени професійної компетентності:

- *антропологічно-розвитковий;*
- *педагогічно-проєктувальний;*
- *цифрово-інтелектуальний;*
- *комунікативно-партнерський;*
- *інноваційно-трансформаційний;*
- *аксіологічно-етичний;*
- *соціокультурно-громадянський.*

Домени визначають змістовий потенціал професійної спроможності педагога, однак не закріплюються за окремими функціональними вимірами чи компонентами 4D. Конкретна педагогічна ситуація може потребувати одночасної актуалізації кількох доменів, тоді як один домен здатний забезпечувати різні способи професійної діяльності. У такий спосіб між функціональними вимірами, 4D і компетентнісними доменами формується матрично-мережевий взаємозв'язок, що забезпечує цілісність професійної спроможності педагога.

Конкретні професійні компетентності

Конкретні професійні компетентності утворюють операціональний рівень професійної спроможності. Вони конкретизують здатність педагога здійснювати професійне судження, проєктувати педагогічні ситуації, організовувати діяльність і взаємодію, інтегрувати ресурси, використовувати цифрові технології та ШІ, діяти етично, здійснювати рефлексію і продовжувати власне професійне становлення [26; 133; 168; 174; 178].

Однак окрема компетентність не є самодостатньою одиницею педагогічної діяльності. Її професійний смисл визнача-

ється тим, для реалізації якої місії, у якій ситуації, яким способом і з якою відповідальністю вона актуалізується. Тому компетентності відповідають на питання: *чим професійно забезпечується здатність педагога діяти?*

Інтегральна професійна готовність

В архітектурі авторської моделі інтегральна професійна готовність становить рівень, на якому різні компоненти професійної спроможності поєднуються в цілісну здатність до професійної дії. Вона не зводиться до суми компетентностей і не означає завершеності професійного розвитку. Її динамічний характер виявляється у здатності педагога мобілізувати й узгоджувати цінності, професійне судження, функціональні виміри педагогічного супроводу, способи 4D, компетентнісні ресурси, досвід і рефлексію відповідно до конкретної людини, педагогічного завдання та контексту.

Отже, інтегральна професійна готовність характеризує не повноту володіння всіма можливими професійними ресурсами, а здатність до їх ситуаційно доцільної конфігурації. Саме завдяки такій інтеграції професійний потенціал педагога набуває практичного вираження в педагогічній дії.

Контекстно-ресурсний простір моделі

Освітня екосистема не є ще одним внутрішнім рівнем моделі. Вона становить відкритий контекстно-ресурсний простір її функціонування. Цей простір охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту, цифрові середовища, сім'ю, громаду, професійні й соціальні спільноти, культурні та наукові інституції, професійне середовище й міжнародні мережі [152; 156; 181; 182].

Педагог не контролює всю множинність цих середовищ та впливів. Його професійна спроможність виявляється у здатності виявляти, відбирати, взаємопов'язувати й педагогічно опосередковувати ті ресурси та можливості, які є значущими для конкретної ситуації становлення людини.

Цифрові технології та штучний інтелект є органічною частиною цього контекстно-ресурсного простору. ШІ може підтримувати інформаційні, аналітичні, генеративні, прогностичні та організаційні операції, але не набуває статусу рівнозначного педагогічного чи морального суб'єкта [15; 26; 163].

Отже, екосистема визначає простір можливостей; технології розширюють доступні ресурси; педагогічне судження визначає доцільність їх використання.

Цілісна архітектура моделі

Таким чином, структурну логіку авторської інтегральної моделі можна представити так: *антропологічно–аксіологічне ядро → професійна місія → функціональні виміри педагогічного супроводу → інтегральні способи професійної діяльності (4D) → домени професійної компетентності → конкретні професійні компетентності → інтегральна професійна готовність → професійна дія.*

Ця послідовність розгортається в контекстно-ресурсному просторі освітньої екосистеми та взаємодії з цифровими технологіями й штучним інтелектом.

Водночас вона не є алгоритмом. Стрілка в моделі позначає насамперед логіку концептуального розгортання, а не односпрямований причинний зв'язок. У реальній педагогічній діяльності всі компоненти взаємодіють мережево і можуть актуалізуватися одночасно.

Взаємозв'язок компонентів моделі виявляє єдність кількох вимірів професійної педагогічної діяльності. Антропологічно-аксіологічне ядро визначає її ціннісні засади та межі, професійна місія – стратегічне призначення, функціональні виміри й 4D – напрями та способи здійснення, а компетентнісні домени й конкретні компетентності – змістове забезпечення. Інтегральна професійна готовність пов'язує ці компоненти з конкретною педагогічною дією, тоді як освітня екосистема та технології утворюють відкритий простір ресурсів і можливостей її реалізації.

Інтегрувальною логікою всієї архітектури виступає педагогічний супровід становлення людини. Саме він пов'язує окремі рівні не формальною ієрархією, а спільним професійним призначенням. Тому цілісність моделі визначається не кількістю включених до неї рівнів, компетентностей або технологій. Вона визначається тим, чи здатна вся професійна система забезпе-чувати педагогічно доцільну участь педагога у становленні людини без привласнення ним авторства цього становлення.

Концептуальну архітектуру моделі представлено на рис. 5.8.

Рисунок фіксує принципову відмінність між структурною впорядкованістю моделі та її реальним функціонуванням. Архітектура дозволяє аналітично розмежувати її рівні, але професійна діяльність виникає через їх ситуаційну інтеграцію.

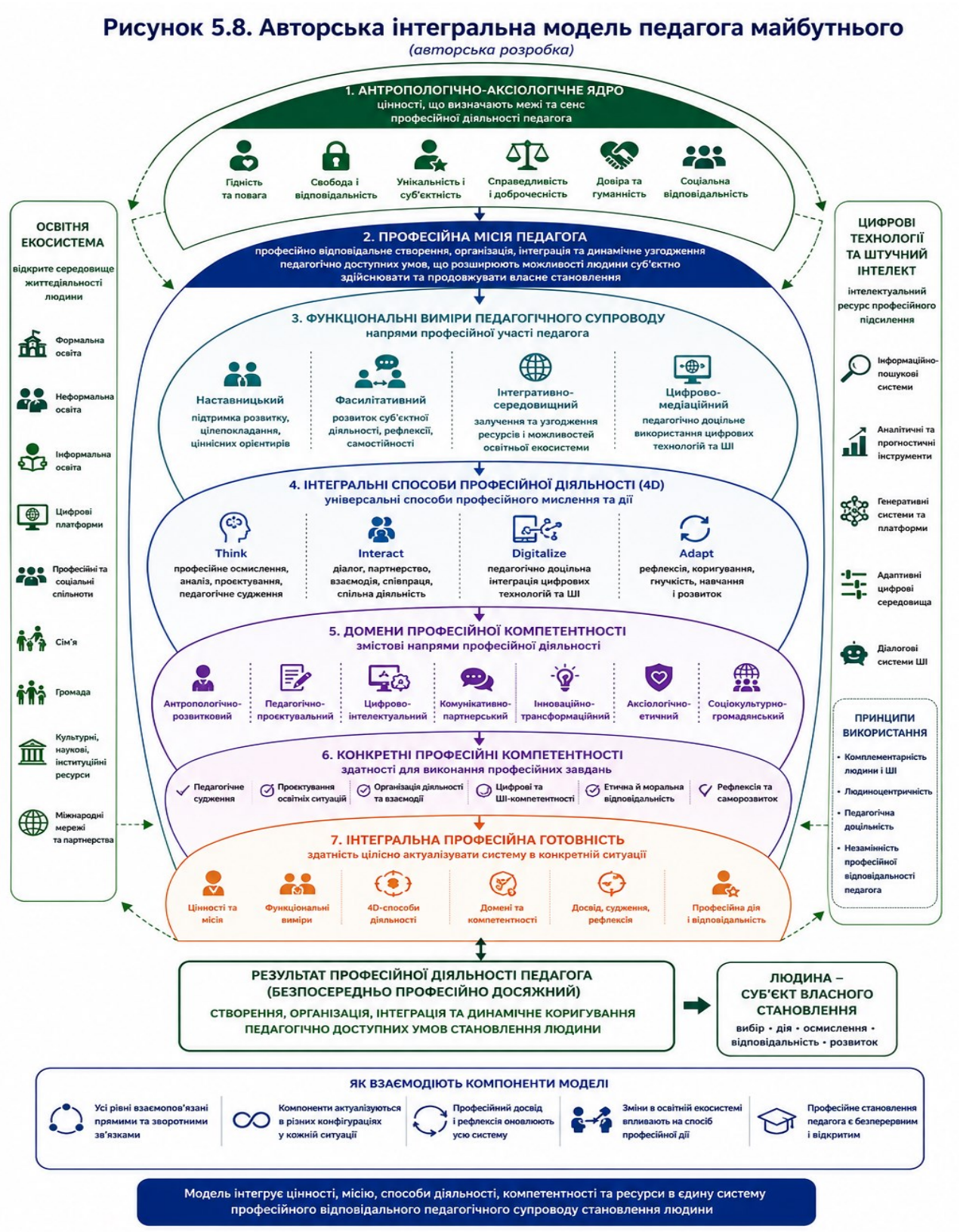


Рисунок 5.8. Авторська інтегральна модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини (авторська розробка)

Саме тому інтегральна модель не описує «ідеального педагога» і не встановлює універсальної конфігурації професійної діяльності. Вона визначає архітектуру професійної спроможності, яка щоразу набуває конкретної конфігурації відповідно до людини, педагогічної ситуації та контексту. У цьому полягає її ключова концептуальна відмінність*: модель інтегрує не перелік професійних характеристик педагога, а логіку переходу від людиноцентричного смислу педагогічної професії до професійно відповідальної дії.*

Як саме ця архітектура переходить від структурної організації до конкретної професійної дії, розкривається через динаміку функціонування моделі в освітній екосистемі.

5.5.3. Динаміка функціонування моделі в освітній екосистемі

Авторська інтегральна модель набуває педагогічного змісту не через саму наявність її структурних компонентів, а через їх ситуаційну актуалізацію у професійній діяльності педагога. Тому модель слід розглядати не як статичну конструкцію, а як відкриту динамічну систему, що функціонує у взаємодії людини, педагога та освітньої екосистеми.

Її динаміка формується на перетині кількох процесів: становлення людини, професійного становлення педагога, змін освітньої екосистеми та розвитку цифрових й інтелектуальних технологій. Ці процеси не розгортаються ізольовано. Зміна одного з них створює нові умови, можливості, суперечності й професійні завдання для інших.

Системоутворювальний орієнтир при цьому залишається незмінним – *людина як суб'єкт власного становлення*. Змінюватися можуть педагогічні ситуації, професійні ресурси, способи діяльності, технології та конфігурації педагогічної підтримки, але їх педагогічна доцільність визначається тим, наскільки вони створюють реальний простір для діяльності, осмислення досвіду, вибору й відповідальності людини.

Освітня екосистема як простір функціонування моделі

Модель функціонує у відкритій освітній екосистемі, яка охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту, цифрові середовища, сім'ю, громаду, професійні й наукові спільноти, культурні інституції, соціальні практики та інші контексти набуття людиною освітнього й життєвого досвіду [152; 2; 156].

Педагог не контролює цю множинність впливів і не може перетворити її на повністю керовану педагогічну систему. Його професійна роль полягає в іншому – побачити педагогічні можливості середовища, встановити значущі зв'язки між його ресурсами та зробити їх доступними для конкретної людини в конкретній ситуації.

Це принципово змінює розуміння педагогічної діяльності. Професійна спроможність визначається вже не лише тим, що педагог знає і вміє сам, а й тим, наскільки він здатний орієнтуватися у відкритій системі можливостей, критично їх оцінювати, педагогічно опосередковувати та поєднувати без намагання підпорядкувати собі всю освітню екосистему.

Так само функціонують цифрові технології та штучний інтелект. Вони змінюють доступні способи пошуку, аналізу, створення й опрацювання інформації, комунікації, персоналізації та організації діяльності, але не визначають педагогічної мети самі по собі [15; 26; 163].

Тому питання полягає не в тому, чи використовувати технологію, а в тому, для чого, у якій ситуації, якою мірою і з якими наслідками для діяльності та суб'єктності людини її доцільно використовувати.

Педагогічне судження як механізм переходу до професійної дії

Центральним механізмом функціонування моделі є педагогічне судження, завдяки якому її структурна архітектура набуває конкретного вираження у професійній дії. Здійснюючи таке судження, педагог співвідносить антропологічно-аксіологічні засади й професійну місію з реальною педагогічною ситуацією, актуальною суб'єктною спроможністю людини, її попереднім досвідом, характером діяльності, доступними ресурсами та можливими наслідками професійного втручання.

Педагогічне судження тому не зводиться до вибору готового методу або застосування заздалегідь визначеного алгоритму. Воно передбачає професійно й етично обґрунтований вибір міри, форми та способу педагогічної участі.

В одній ситуації педагогічно доцільними можуть бути чіткіше структурування діяльності, пояснення, наставницька підтримка або залучення додаткових ресурсів. В іншій – фасилітація, партнерська взаємодія, створення простору для самостійного рішення або свідоме невтручання.

Отже, професіоналізм педагога виявляється не в максимальній активності, а у здатності визначати педагогічно доцільну міру власної участі. Вона залежить від конкретної ситуації та актуальної суб'єктної спроможності людини й передбачає таке співвідношення підтримки та самостійності, за якого професійна дія педагога не підміняє діяльності, вибору й відповідальності самої людини.

Ситуаційна конфігурація професійної спроможності

Педагогічне судження активує не один окремий компонент моделі, а їх ситуаційно доцільну конфігурацію.

Педагог визначає, який функціональний вимір педагогічного супроводу в конкретній ситуації є домінантним; які способи Think, Interact, Digitalize та Adapt необхідно актуалізувати; які компетентнісні домени та конкретні компетентності потрібні; які ресурси освітньої екосистеми доцільно залучити; чи потрібне технологічне посередництво і де проходять його педагогічно та етично виправдані межі.

Саме тут виявляється практичний зміст інтегральної професійної готовності. Вона означає не володіння універсальним набором правильних дій, а здатність сформувати професійно адекватну конфігурацію власної спроможності відповідно до конкретної педагогічної ситуації.

Конфігурація професійної спроможності не може бути визначена раз і назавжди, оскільки зміна педагогічної ситуації, досвіду людини, характеру її участі або доступних ресурсів потребує відповідного перегляду способів професійної дії. Отже, функціонування моделі ґрунтується на динамічній відповідності професійної участі конкретним умовам, а не на стандартизованому відтворенні однакових педагогічних рішень.

Професійна дія і педагогічна взаємодія

Педагогічне судження набуває практичного вираження у професійній дії, однак ця дія не забезпечує прямого перетворення педагогічного наміру на наперед визначений результат становлення людини. Між професійною дією педагога та становленням людини зберігається простір її власної активності, інтерпретації, вибору, прийняття або неприйняття запропонованих можливостей. Саме тому педагогічна дія реалізується через взаємодію, а не через односторонній вплив.

Педагог створює педагогічно доступну можливість; людина вступає з нею у взаємодію, інтерпретує її, діє, набуває дос-

віду й надає йому власного смислу. Результат такої взаємодії не може бути повністю запрограмований педагогом.

Звідси випливає важлива межа професійної відповідальності: *педагог відповідає за професійну обґрунтованість власної дії та створюваних умов, але не може привласнювати собі авторство особистісного результату іншої людини.*

Зворотний зв'язок і педагогічна рефлексія

Професійна дія не завершує функціонування моделі. Її результати повертаються до професійної системи через зворотний зв'язок і педагогічну рефлексію.

Педагог аналізує не лише те, чи було виконано заплановане завдання. Предметом рефлексії стають характер участі людини, відповідність створених умов конкретній ситуації, педагогічна доцільність прийнятого рішення, міра професійного втручання, використані ресурси, технологічне посередництво та можливі непередбачені наслідки.

Рефлексія тому виконує не лише оцінювальну, а й трансформаційну функцію. Вона перетворює професійний досвід на ресурс зміни педагогічного судження, способів діяльності, компетентностей та інтегральної професійної готовності.

У цьому сенсі педагогічний досвід не автоматично робить педагога професійно зрілішим. Значущим він стає тоді, коли осмислюється, співвідноситься з професійною місією та змінює наступну професійну дію.

Рекурсивний механізм функціонування моделі

Взаємозв'язок педагогічного судження, професійної дії, взаємодії, зворотного зв'язку та рефлексії визначає рекурсивний характер моделі. У концентрованому вигляді цей механізм можна представити так: *педагогічне судження → професійна дія → педагогічна взаємодія → результати взаємодії та зміни характеру суб'єктної участі людини → зворотний зв'язок → педагогічна рефлексія → професійне оновлення → нове педагогічне судження.*

Наведена послідовність описує механізм функціонування професійної діяльності педагога, а не причинний механізм становлення людини. Це розмежування має принципове методологічне значення, оскільки не дозволяє інтерпретувати рекурсивність моделі як технологію гарантованого досягнення наперед заданого особистісного результату.

Рекурсивність також не означає повернення до тієї самої вихідної точки. Кожний наступний цикл розгортається в уже

зміненій ситуації: педагог набув нового професійного досвіду; людина могла змінити характер власної участі, вибору й відповідальності; змінилися умови та ресурси освітньої екосистеми; могли з'явитися нові технологічні можливості, ризики або суперечності. Тому професійна діяльність має характер не замкненого кола, а відкритої спіралі професійного осмислення, дії та оновлення.

Подвійна динаміка становлення

У функціонуванні моделі взаємодіють два процеси, які необхідно чітко розрізняти: *становлення людини та професійне становлення педагога.*

Педагогічна взаємодія може створювати умови, ресурси й можливості для становлення людини. Водночас у процесі цієї взаємодії педагог набуває професійного досвіду, який ставить перед ним нові питання, виявляє межі наявних компетентностей і способів діяльності та спонукає до їх переосмислення [119; 155; 156; 176; 177].

Отже, педагог, який супроводжує становлення іншої людини, сам залишається суб'єктом незавершеного професійного становлення. Проте ці процеси не є симетричними: професійне становлення педагога належить до його власної професійної траєкторії, тоді як становлення іншої людини залишається її життєвим і суб'єктним процесом. Взаємність педагогічної взаємодії, таким чином, не усуває принципової відмінності між суб'єктними позиціями її учасників.

Динамічна стійкість моделі

Відкритість моделі не означає відсутності стійкого ядра. Навпаки, її здатність адаптуватися до змін забезпечується поєднанням ціннісної стійкості та функціональної варіативності.

Змінюватися можуть компетентності, професійні практики, технології, середовища, способи взаємодії та конфігурації педагогічного супроводу. Водночас людиноцентричний орієнтир, визнання людини суб'єктом власного становлення, повага до її гідності та невідчужуваність професійної відповідальності педагога утворюють відносно стійке концептуальне ядро.

Адаптивність моделі, отже, не означає безумовного пристосування до зовнішніх змін. Варіюватися можуть способи професійної дії, тоді як критерієм їх педагогічної допустимості залишається відповідність людиноцентричним засадам, професійній відповідальності педагога та збереженню суб'єктного авторства людини.

Отже, динаміка авторської інтегральної моделі визначається постійним переходом від педагогічного судження до професійної дії, від дії – до взаємодії та досвіду, від досвіду – до рефлексії, від рефлексії – до професійного оновлення і нового педагогічного судження.

У цьому русі модель залишається відкритою до змін, але не втрачає свого людиноцентричного ядра. Її функціональна зрілість виявляється не у здатності педагога контролювати становлення людини, а в здатності відповідально реконфігурувати власну професійну участь відповідно до ситуації, зберігаючи простір для суб'єктного авторства самої людини.

5.5.4. Наукова новизна та методологічне значення авторської інтегральної моделі

Авторська інтегральна модель педагога як суб'єкта педагогічного супроводу становлення людини узагальнює результати проведеного теоретичного дослідження й репрезентує цілісну концептуалізацію педагогічної професії в умовах соціокультурних, освітніх і технологічних трансформацій.

Її наукова новизна полягає не в механічному поєднанні окремих характеристик сучасного педагога, а в переосмисленні вихідної логіки професійної педагогічної діяльності та системній інтеграції її антропологічного, аксіологічного, функціонального, діяльнісного, компетентнісного, екосистемного й технологічного вимірів.

Вихідним положенням моделі є визнання людини суб'єктом власного становлення, а педагога – суб'єктом професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу цього становлення. Таке розмежування дозволяє поєднати активну професійну позицію педагога зі збереженням суб'єктного авторства людини.

Наукову новизну авторської інтегральної моделі концентруємо у п'яти взаємопов'язаних положеннях.

1. Антропологічно-процесуальна логіка педагогічної професії та розмежування суб'єктних позицій

У моделі здійснено методологічний перехід від логіки зовнішнього формування людини до логіки професійного педагогічного супроводу її становлення.

Людина розглядається не як об'єкт конструювання відповідно до наперед установленого зразка, а як самоцінний су-

б'єкт відкритого й принципово незавершеного становлення [2; 171; 172; 173]. Відповідно безпосередньою сферою професійної дії педагога є не внутрішнє становлення іншої людини як таке, а педагогічно доступні умови, діяльність, взаємодії, ресурси, середовища та форми підтримки.

Звідси випливає фундаментальне розмежування: *людина є суб'єктом власного становлення; педагог – суб'єктом професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу цього становлення.*

Педагог зберігає повноту професійної суб'єктності: здійснює цілепокладання, педагогічне судження, проєктує умови, організовує діяльність і взаємодію, інтегрує ресурси, приймає професійні рішення та відповідає за їх педагогічну й етичну доцільність. Проте він не набуває авторства щодо внутрішнього становлення іншої людини. Саме це розмежування встановлює методологічну межу між професійною відповідальністю педагога та суб'єктним авторством людини.

2. Багаторівнева архітектура і матрично-мережевий механізм професійної спроможності

Другий аспект новизни полягає в побудові цілісної архітектури професійної спроможності педагога: *антропологічно-аксіологічне ядро → професійна місія → педагогічний супровід → функціональні виміри → інтегральні способи професійної діяльності (4D) → домени професійної компетентності → конкретні компетентності → інтегральна професійна готовність → професійна дія.*

Принциповим є не лише введення цих компонентів, а розмежування їх методологічного статусу.

Професійна місія визначає, заради чого діє педагог; функціональні виміри – у яких напрямах реалізується його професійна участь; 4D – як він професійно мислить і діє; домени – яким інтегрованим професійним потенціалом забезпечується ця діяльність; конкретні компетентності – що педагог професійно здатний здійснювати; інтегральна готовність – як цілісно він мобілізує та конфігурує цей потенціал у конкретній ситуації.

Встановлення матрично-мережевого взаємозв'язку між 4D і доменами професійної компетентності дозволяє відмовитися від спрощеної відповідності «одна функція – одна компетентність». Професійна спроможність постає як система си-

туаційно змінних конфігурацій професійних ресурсів, а не як механічна сума її складників.

3. Людиноцентрична архітектура взаємодії педагога зі штучним інтелектом

Третій аспект новизни полягає у включенні проблематики штучного інтелекту не лише до цифрової компетентності педагога, а до ширшої площини професійного судження, суб'єктного авторства та відповідальності.

Штучний інтелект визначається як інтелектуальний ресурс професійного й пізнавального підсилення, але не як рівнозначний педагогічний або моральний суб'єкт [15; 26; 163].

У межах моделі обґрунтовано принцип комплементарності людини і штучного інтелекту за збереження пріоритету людської суб'єктності та принцип невідчужуваності професійної відповідальності педагога.

Їх поєднання дозволяє встановити подвійний критерій допустимого технологічного делегування: *технологічне делегування є педагогічно допустимим доти, доки воно не відчужує від педагога авторство педагогічного цілепокладання, остаточного професійного судження, морального вибору й відповідальності за педагогічні наслідки та водночас не заміщує становлювально значущої суб'єктної діяльності самої людини.*

Новизна такого підходу полягає в тому, що межа використання ШІ визначається не поточним переліком технологічно можливих операцій, а педагогічною доцільністю, суб'єктним авторством і відповідальністю.

4. Динамічний, рекурсивний і відкритий механізм функціонування моделі

Четвертий аспект новизни полягає в тому, що модель пояснює не лише структуру професійної спроможності педагога, а й механізм її функціонування та оновлення.

Багаторівнева архітектура моделі забезпечує розмежування компонентів професійної спроможності, мережевий характер зв'язків пояснює їхню взаємозалежність, а рекурсивність відображає здатність професійної діяльності змінювати власну конфігурацію через зворотний зв'язок і рефлексію. Відкритість моделі, своєю чергою, означає можливість її подальшого розвитку відповідно до змін педагогічної практики та освітньої екосистеми.

Рекурсивний механізм професійної діяльності представлено взаємозв'язком: *педагогічне судження → професійна дія → педагогічна взаємодія → результати взаємодії та зміни характеру суб'єктної участі людини → зворотний зв'язок → педагогічна рефлексія → професійне оновлення → нове педагогічне судження.*

Принципово важливо, що цей цикл описує динаміку професійної діяльності педагога, а не причинний механізм становлення людини.

Кожний наступний цикл професійної діяльності розгортається в уже зміненій ситуації. Педагог набуває нового досвіду; людина може змінювати характер власної участі; трансформуються ресурси освітньої екосистеми; виникають нові соціальні й технологічні умови. Рефлексія повертає ці зміни до професійної системи та зумовлює її реконфігурацію. Тому модель описує не замкнене відтворення професійної дії, а відкриту спіраль професійного становлення педагога.

5. Розмежування системоутворювального орієнтира і професійно досяжного результату педагогічної діяльності

П'ятий аспект новизни пов'язаний з уточненням того, за що саме педагог може професійно відповідати.

Системоутворювальним орієнтиром педагогічної діяльності є становлення людини як суб'єкта власного становлення. Однак саме становлення не може бути безпосередньо приписане педагогові як створений або гарантований ним результат.

Безпосередньо професійно досяжним результатом є якість створених, структурованих, взаємопов'язаних і адаптивно трансформованих педагогічно доступних умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, середовищ і форм підтримки, у межах яких людина отримує реальний простір для суб'єктної дії, вибору, набуття й осмислення досвіду, відповідальності та продовження власного становлення.

Відповідно професійну результативність доцільно оцінювати не лише за академічними результатами або сформованістю окремих компетентностей, а також за якістю педагогічно доступного простору, обґрунтованістю професійних рішень, характером педагогічної взаємодії, відповідністю міри підтримки конкретній ситуації та збереженням суб'єктного авторства людини.

Це не заперечує значення знань, умінь і компетентностей. Вони залишаються важливими результатами освіти, але не ототожнюються із самим становленням людини.

Методологічне значення авторської інтегральної моделі

Методологічне значення запропонованої моделі визначається тим, що вона створює єдину систему координат для осмислення професійної педагогічної діяльності – від її антропологічного смислу до конкретної професійної дії.

У теоретико-педагогічному вимірі модель уточнює предмет і межі професійної участі педагога у становленні людини. Вона дозволяє відійти як від моделі педагога – зовнішнього «формувальника» особистості, так і від протилежного редукціонізму, за якого визнання суб'єктності людини послаблює активну професійну позицію педагога.

У методології педагогічних досліджень модель пропонує розмежовувати становлення людини, педагогічно доступні умови цього становлення та професійну діяльність педагога. Таке розмежування допомагає точніше визначати предмет дослідження, змінні, критерії результативності та межі причинних тверджень про педагогічний вплив.

Для педагогічної освіти модель зміщує акцент із накопичення окремих знань і компетентностей на формування цілісної професійної спроможності: педагогічного судження, здатності ситуаційно конфігурувати професійні ресурси, взаємодіяти, рефлексувати, використовувати ресурси освітньої екосистеми та відповідально працювати з цифровими технологіями і штучним інтелектом.

Для професійних стандартів і безперервного професійного становлення модель створює підстави для розмежування відносно стійкого професійного ядра та змінного набору конкретних компетентностей. Це дозволяє оновлювати професійні вимоги відповідно до суспільних і технологічних трансформацій без постійного перегляду фундаментального призначення педагогічної професії.

Для оцінювання професійної діяльності педагога модель пропонує ширший критеріальний простір. Оцінюванню підлягають не лише результати здобувачів освіти, а й якість професійного судження, педагогічно доступних умов, організації діяльності та взаємодії, відповідність міри підтримки конкретній ситуації, етична й технологічна обґрунтованість професійних рішень.

Водночас модель не претендує на завершеність. Її відкритість означає можливість подальшої конкретизації доменів, компетентностей, професійних практик, технологічних ресур-

сів і способів взаємодії відповідно до розвитку освіти, науки й суспільства.

Проте відкритість не означає концептуальної нестійкості. Змінюватися можуть професійні засоби, компетентності, технології та конфігурації педагогічної участі; методологічно стійким залишається людиноцентричне ядро – визнання людини суб'єктом власного становлення та педагога – суб'єктом професійно відповідального педагогічного супроводу. У цьому поєднанні відкритості професійної системи та стійкості її антропологічно-аксіологічного ядра полягає методологічна перспективність авторської інтегральної моделі.

Отже, запропонована модель дозволяє представити сучасного педагога не як сукупність дедалі численніших професійних ролей і компетентностей, а як цілісного суб'єкта професійної педагогічної діяльності, здатного здійснювати педагогічно доцільну, ситуаційно конфігуровану й відповідальну участь у створенні педагогічно доступного простору становлення людини.

Її концептуальна цілісність визначається простою, але принциповою логікою: *людина залишається автором власного становлення; педагог – автором і відповідальним суб'єктом власної професійної педагогічної дії.* Саме ця межа одночасно визначає професійну силу педагога і межі його педагогічної влади.

РОЗДІЛ 6.
ОСВІТНЯ ЕКОСИСТЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Я – це я і мої обставини;
і якщо я не врятую їх, я не врятую й себе».
Хосе Ортега-і-Гассет, «Роздуми про Дон Кіхота»

6.1. Теоретико-методологічні засади освітньої екосистеми становлення людини

6.1.1. Від освітнього середовища до освітньої екосистеми

Середовище є одним із ключових вимірів педагогічного осмислення становлення людини. Людина навчається, набуває досвіду, взаємодіє з іншими, засвоює культурні смисли, опановує способи діяльності та визначає власну позицію в конкретних умовах життєдіяльності. Тому категорія середовища дає змогу пояснювати взаємозв'язок між суб'єктною активністю людини та зовнішніми умовами її становлення. Водночас цивілізаційні, соціальні й технологічні трансформації XXI століття істотно ускладнили структуру цих умов. Освітня діяльність дедалі меншою мірою локалізується в межах одного закладу освіти, визначеного освітнього циклу або безпосередньої взаємодії «педагог – здобувач освіти». Вона розподіляється між формальною, неформальною та інформальною освітою, професійною діяльністю, сім'єю, соціальними й культурними спільнотами, цифровими платформами, мережами, відкритими інформаційними ресурсами та системами штучного інтелекту [24; 15; 16].

Ця зміна не скасовує категорії освітнього середовища, але виявляє межі її використання для опису сучасної освітньої реальності. Якщо освітнє середовище дозволяє передусім характеризувати конкретний простір умов, відносин і ресурсів, у якому відбувається діяльність людини, то екосистемна перспектива переносить увагу на множинність середовищ, характер зв'язків між ними, взаємозалежність учасників і ресурсів, відкритість меж, динаміку конфігурацій та переходи

між різними контекстами життєдіяльності [195; 196; 198; 211; 214]. Тому перехід від поняття освітнього середовища до поняття освітньої екосистеми доцільно розглядати не як термінологічну заміну одного поняття іншим, а як методологічне розширення способу педагогічного бачення простору навчання, розвитку і становлення людини.

Однією з фундаментальних передумов екологічного бачення розвитку людини стала *теорія У. Бронфенбреннера*, відповідно до якої розвиток відбувається у взаємодії взаємопов'язаних систем різного рівня – від безпосереднього оточення до ширших соціальних, культурних та історичних контекстів [62]. Принципово значущою для педагогічного аналізу в цій традиції є відмова від пояснення розвитку лише через окремі властивості людини або ізольований вплив середовища. Людина та умови її життєдіяльності розглядаються у взаємозв'язку, а зміни на одному рівні можуть опосередковано впливати на інші рівні системи. Водночас теорія Бронфенбреннера не є безпосередньою теорією освітньої екосистеми і не повинна механічно переноситися в педагогіку. Її методологічне значення полягає передусім у закріпленні багаторівневого й реляційного бачення розвитку, що стало однією з передумов подальшого формування екологічних концепцій навчання [62; 195; 74].

Водночас авторська позиція не зводить освітню екосистему до педагогічної адаптації екологічної моделі У. Бронфенбреннера. Його теорія переконливо пояснює багаторівневу контекстуальність розвитку та взаємозалежність систем [62], але для педагогічного проєктування цього недостатньо: сам факт належності ресурсу, зв'язку або інституційної умови до певного рівня середовища ще не означає, що вони реально доступні людині й можуть бути включені в її діяльність. Тому в цій концепції аналітичний акцент переноситься з опису системного оточення на педагогічну доступність і функціональний зв'язок ресурсів, можливостей та взаємодій із конкретною траєкторією становлення. Таке розмежування створює підстави для осмислення становлювальної спроможності освітньої інституції не через саму наявність ресурсів і зв'язків, а через їхню реальну доступність та можливість включення в суб'єктну діяльність людини.

Становлювальна спроможність інституції в цьому розумінні не означає її здатності безпосередньо спричиняти ста-

новлення людини; вона характеризує міру, в якій інституційно організовані умови, ресурси, зв'язки й форми підтримки стають реально доступними для суб'єктної діяльності, набуття, осмислення та інтеграції досвіду.

Наступним важливим кроком стало становлення підходів, у яких безпосереднім предметом аналізу постають екології навчання (learning ecologies). У *концепції Б. Баррон learning ecology* розглядається як конфігурація фізичних і віртуальних контекстів, що забезпечують доступ до різноманітних ресурсів навчання, взаємодії та діяльності [193]. Особливого значення набуває положення про те, що навчальна активність людини може розгортатися одночасно в різних контекстах і що для розуміння її розвитку недостатньо аналізувати лише формально організований освітній процес. Інтерес, самостійна діяльність, взаємодія з іншими людьми, цифрові ресурси та неформальні практики можуть взаємно доповнюватися й підтримувати подальше навчання [193].

Екологічна перспектива була розвинена також у працях *Л. ван Ліра,* де особливого значення набуває поняття *affordance* – можливості, що виникає у відношенні між властивостями середовища та активністю людини, здатної її розпізнати й використати [194]. Це положення має принципове значення для подальшої логіки педагогіки становлення людини. Сам факт наявності інформації, технології, освітньої програми, професійної спільноти, соціального зв'язку чи культурного ресурсу ще не означає, що вони реально включені в процес становлення конкретної людини. Об'єктивно наявний ресурс і суб'єктно розпізнана та освоювана можливість не є тотожними. Подальші дослідження взаємозв'язку agency та affordances поглиблюють це розрізнення, показуючи відмінність між потенціалом середовища й тими можливостями, які реально розпізнаються, створюються, обираються та освоюються самою людиною [203; 204; 205].

Систематизація досліджень *learning ecologies, здійснена А. Сангрою, Дж. Е. Раффагеллі та М. Гітерт-Катасус,* засвідчує значне розширення цього наукового напряму та різноманітність його онтологічних, методологічних і прикладних інтерпретацій [195]. Екології навчання пов'язуються з множинністю контекстів, ресурсів і діяльностей, цифровізацією, професійним розвитком, самоорганізацією навчання та взаємодією формальних і неформальних практик [195; 201; 202].

Отже, концепція learning ecology розширює аналіз навчання за межі окремого освітнього середовища, акцентуючи множинність контекстів і суб'єктну участь людини в їх поєднанні.

Водночас поняття learning ecology і learning ecosystem не слід ототожнювати. У першому випадку дослідницький акцент переважно зосереджується на конфігурації контекстів, ресурсів, діяльностей і зв'язків, які залучаються людиною або групою до навчання. Поняття екосистеми сильніше акцентує взаємозалежність її компонентів, структуру зв'язків між різними учасниками, інституціями, ресурсами та середовищами, відкритість системи, її динамічність і здатність утворювати нові конфігурації [211; 214; 74]. Отже, learning ecology більшою мірою дозволяє побачити конфігурацію навчання з перспективи діяльності людини, тоді як educational/learning ecosystem – ширшу систему взаємозв'язків, ресурсів і середовищ, у межах якої ця діяльність здійснюється. Таке розмежування не є абсолютним, проте має важливе аналітичне значення для подальшої концептуалізації освітньої екосистеми становлення людини.

Особливо важливою в цьому контексті є *позиція М. Гехта і К. Кроулі,* які застерігають від спрощеного використання метафори екосистеми в освіті [74]. Якщо екосистемою називати будь-яку сукупність взаємопов'язаних освітніх компонентів, поняття втрачає власну пояснювальну силу. Екосистемне бачення потребує врахування нелінійності, взаємозалежності, багаторівневості, динамічності й адаптивності зв'язків, а також того, що зміна окремих компонентів або характеру взаємодії між ними може змінювати конфігурацію системи [74]. Отже, освітня екосистема не може бути адекватно описана лише шляхом переліку її учасників, установ, технологій або ресурсів.

Це дозволяє провести принципове розмежування між множинністю середовищ і екосистемністю. Одночасна присутність у житті людини університету, професійної діяльності, цифрових платформ, соціальних і професійних спільнот, культурних практик та інших середовищ сама по собі ще не утворює цілісної освітньої екосистеми. Ці середовища можуть функціонувати паралельно, залишатися фрагментованими, суперечити одне одному або взагалі не включатися в осмислену діяльність людини. Екосистемність виявляється насамперед у

характері зв'язків, взаємодій, взаємозалежностей і переходів, завдяки яким ресурси й досвід різних середовищ можуть співвідноситися, переноситися в нові контексти та набувати нового значення [74; 199; 200].

Проблема переходів між різними контекстами детально розробляється в *теорії boundary crossing С. Аккерман і А. Баккера* [199]. Навчання може виникати на межах різних практик, інституцій, професійних і соціальних просторів через процеси ідентифікації, координації, рефлексії та трансформації. Це положення має особливе значення для екосистемного бачення освіти: педагогічно значущим є не лише перебування людини в різних середовищах, а її здатність здійснювати переходи між ними, переносити способи діяльності, зіставляти різні системи значень та інтегрувати набутий досвід [199]. Близьку логіку розвиває концепція connected learning, у якій особисті інтереси, соціальні взаємодії та освітні й професійні ресурси пов'язуються між собою, створюючи потенціал для формування різних траєкторій навчання [200].

Таким чином, у міжнародній науковій традиції простежується концептуальне ускладнення педагогічного бачення освітньої реальності: *локальне освітнє середовище → множинність контекс-тів навчання → learning ecology → взаємозв'язки й переходи між контекстами → learning / educational ecosystem.*

Ця послідовність не означає історичної чи понятєвої заміни однієї категорії іншою. Кожна з них виконує власну аналітичну функцію. Освітнє середовище характеризує конкретний простір умов, відносин і ресурсів діяльності. Екологія навчання дозволяє описувати конфігурацію контекстів, ресурсів, діяльностей і зв'язків, які залучаються людиною до навчання. Освітня екосистема переносить аналіз на відкриту й динамічну систему множинних середовищ, учасників, ресурсів, зв'язків і переходів, у взаємодії з якими можуть виникати й суб'єктно освоюватися різні можливості навчання, розвитку та становлення [211; 214; 193].

Сучасні концепції learning ecosystems дедалі виразніше виходять за інституційні межі освіти. У моделях локальних освітніх екосистем школи й університети взаємодіють із культурними установами, громадськими організаціями, професійними спільнотами, бізнесом, сім'ями та іншими учасниками соціального простору [211; 212; 213; 214]. У такому розумінні

екосистемність визначається не центральністю одного закладу освіти, а мережевою взаємодією різних учасників та інституцій, зв'язки між якими можуть відкривати додаткові ресурси й контексти діяльності. Звідси закономірним є зв'язок екосистемного підходу з навчанням упродовж життя, індивідуалізацією, справедливістю доступу та множинністю освітніх траєкторій [211; 214; 212].

Цифровізація додатково ускладнює екосистемний характер сучасної освіти. У OECD Digital Education Outlook 2023 поняття цифрової освітньої екосистеми охоплює не тільки цифрову інфраструктуру або сукупність платформ, а взаємопов'язані технологічні, організаційні, людські та інституційні компоненти, від взаємодії яких залежать реальні умови цифрової освіти [23; 215]. Подальший розвиток генеративного штучного інтелекту ще більше змінює цю систему, оскільки цифрові засоби дедалі активніше включаються в пошук інформації, створення змісту, навчальну діяльність, професійну комунікацію, прийняття рішень та організацію індивідуального навчання [24; 15; 16].

Однак технологічне розширення екосистемного простору не означає автоматичного розширення тієї його частини, яка стає реально доступною й суб'єктно значущою для конкретної людини. Зі збільшенням кількості ресурсів зростає значення здатності людини розпізнавати їх релевантність, здійснювати вибір, встановлювати зв'язки, критично оцінювати інформацію, переносити досвід між контекстами та відповідально визначати межі технологічного делегування [24; 15; 16]. Тому цифровізація й використання штучного інтелекту розширюють конфігурацію доступних ресурсів, але не перетворюють технологічну доступність на становлювальне значення автоматично.

Суттєвою для концептуалізації проблеми є сформована українська лінія екосистемних досліджень. У вітчизняному науковому дискурсі категорія освітньої екосистеми вже використовується для аналізу STEM-освіти, взаємодії освіти й ринку праці, цифрових освітніх систем, педагогічної освіти та її інституційної трансформації [219; 183; 224; 226]. Отже, було б методологічно некоректно представляти екосистемний підхід як поняття, яке лише вводиться в українську педагогічну науку.

Важливий внесок у його концептуалізацію здійснено *І. Леонтьєвою,* яка послідовно обґрунтовує екосистему педа-

гогічної освіти, її структуру, акторів, принципи взаємодії та методологічні засади екосистемного підходу [219; 183; 220; 221]. Ця лінія досліджень має особливе значення, оскільки переводить екосистемність із рівня загальної метафори на рівень методологічного та інституційного аналізу педагогічної освіти. Паралельно розвиваються дослідження екосистеми STEM-освіти [222], взаємодії освіти й ринку праці [223], цифрових освітніх екосистем [224; 225], а також проблем інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище й цифрової трансформації освіти [226; 227].

Отже, міжнародні й українські дослідження створили достатньо розвинену теоретичну основу екосистемного підходу. Тому авторська концепція не претендує на введення самого поняття освітньої екосистеми. Її наукове завдання полягає в процесуально-антропологічній конкретизації екосистемного підходу відповідно до предмета педагогіки становлення людини.

У наявних підходах основна увага закономірно зосереджується на структурі екосистеми, її учасниках та інституціях, ресурсах, технологіях, механізмах взаємодії, організаційних моделях та умовах функціонування [219; 183; 220]. Значно менш концептуалізованим залишається питання про те, яким чином множинність зовнішньо наявних середовищ і ресурсів стає реально доступною конкретній людині, як у взаємодії з ними вона розпізнає або створює можливості діяльності та як набутий досвід може бути включений нею в подальший процес власного становлення.

Саме тут проходить принципова межа між описом освітньої екосистеми та її процесуально-антропологічним осмисленням. Для педагогіки становлення людини недостатньо встановити, які компоненти, учасники й ресурси утворюють екосистему; необхідно пояснити механізм, через який зовнішньо наявне може ставати реально доступним, суб'єктно значущим і включатися людиною у процес власного становлення.

6.1.2. Освітня екосистема в предметному полі педагогіки становлення людини

Виявлена дослідницька прогалина потребує визначення предметного статусу освітньої екосистеми в педагогіці становлення людини. Йдеться не про повторне обґрунтування правомірності екосистемного підходу, а про встановлення того,

яке місце екосистема займає у процесі становлення, що саме в ній може ставати реально доступним і педагогічно змінюваним та де проходить межа між зовнішніми умовами й суб'єктним освоєнням їх людиною.

Вихідною для такого визначення є сформована в попередніх розділах методологічна позиція: становлення людини не є безпосередньо виробленим педагогічним результатом. Педагогічна дія може забезпечувати доступ до знань і культурного досвіду, організовувати діяльність та взаємодію, створювати ситуації вибору й підтримувати рефлексію. Водночас вона охоплює професійне створення, структурування, взаємопов'язування та адаптивне перетворення педагогічно доступних умов, ресурсів і форм підтримки. Проте між зовнішніми умовами та внутрішніми змінами людини зберігається простір її власної суб'єктної участі.

Реально доступний ресурс має бути розпізнаний як значущий або включений людиною у створення нової можливості, стати предметом вибору й увійти в діяльність, у процесі якої людина може набувати досвіду, що може бути осмислений та інтегрований. Саме ця посередкована суб'єктною діяльністю логіка визначає методологічний статус освітньої екосистеми.

Освітня екосистема не є причиною становлення, не є його суб'єктом і не є педагогічним механізмом прямого формування людини. Вона постає як відкритий простір середовищ, ресурсів, взаємодій, зв'язків, переходів, умов і обмежень, у взаємодії з якими можуть виникати суб'єктно значущі можливості діяльності, вибору та набуття досвіду. Характер і наслідки цієї взаємодії не можуть бути автоматично виведені зі структури самої системи. Одне й те саме середовище, ресурс або взаємодія можуть мати різне значення залежно від їх реальної доступності, попереднього досвіду, цілей, цінностей, актуальної суб'єктної спроможності та характеру включення людини в діяльність.

Таке розуміння дозволяє уникнути двох протилежних редукцій. Перша полягає у середовищному детермінізмі, коли передбачається, що створення «правильної» екосистеми забезпечує наперед визначений результат розвитку або становлення людини. Друга – у радикальному індивідуалізмі, за якого становлення пояснюється майже виключно особистим вибором, а соціальні, культурні, економічні, інституційні та технологічні умови недооцінюються.

Педагогіка становлення людини займає іншу позицію: екосистема не визначає траєкторію людини, але утворює неоднорідний простір ресурсів, зв'язків, умов і обмежень, у взаємодії з якими здійснюються її вибір, діяльність, набуття досвіду й становлення.

Навіть ресурсно насичена, технологічно розвинена й мережево пов'язана система може залишатися становлювально нейтральною для конкретної людини, якщо її ресурси реально недоступні, не розпізнаються як значущі, не співвідносяться з актуальною життєвою ситуацією, не стають предметом вибору, не включаються в діяльність або набутий досвід не осмислюється й не інтегрується. І навпаки, окремий реально доступний ресурс може набути істотного становлювального значення, якщо у взаємодії з ним людина розпізнає або створює нову можливість діяльності, взаємодії, розуміння, самовизначення чи зміни способу подальшої дії.

Для пояснення цього переходу необхідно розмежувати чотири взаємопов'язані категорії.

Ресурс екосистеми становить об'єктивно або інтерсуб'єктивно наявний матеріальний, соціальний, культурний, інформаційний, цифровий чи інший елемент, потенційно придатний для включення в діяльність людини. Його наявність, однак, не тотожна реальній доступності, яка характеризує відношення між ресурсом і конкретною людиною та визначається поєднанням зовнішньої досяжності із суб'єктною здатністю розпізнати його значущість, оцінити й потенційно включити у власну діяльність.

У взаємодії з реально доступними ресурсами й середовищами може виникати можливість становлення як реляційний потенціал діяльності, вибору, взаємодії або набуття досвіду, який людина здатна розпізнати чи створити. Водночас результат набутого досвіду може стати ресурсом подальшого становлення лише за умови його осмислення та інтеграції людиною в наступні цикли власної діяльності. У цьому процесі він може виступати одним із чинників реконфігурації її суб'єктної спроможності. Таке розмежування дозволяє уникнути ототожнення наявності ресурсу, його реальної доступності, виникнення мож-ливості, її суб'єктного освоєння та становлювального значення набутого досвіду.

Центральним для педагогічного аналізу стає питання про те, яким чином зовнішньо наявний екосистемний ресурс стає реально доступним, у взаємодії з ним виникає або створюєть-

ся суб'єктно значуща можливість, а набутий досвід осмислюється й інтегрується людиною як потенційний ресурс подальшого становлення.

Відповідно зв'язок людини з освітньою екосистемою не може бути представлений спрощеною формулою «ресурс → використання → результат». У процесуально-антропологічній перспективі його принципову логіку доцільно представити так: *ресурс екосистеми → реальна доступність → розпізнана або створена можливість → суб'єктний вибір → діяльність → досвід → осмислення → інтеграція → ресурс подальшого становлення.*

Цей контур не є жорсткою послідовністю універсальних стадій. Він відображає принциповий механізм переходу від зовнішньо наявного через реально доступне й суб'єктно освоюване до інтегрованого людиною досвіду, який може бути включений у подальше становлення. Один і той самий ресурс може залишитися поза полем реальної доступності; реально доступний ресурс може не набути для людини суб'єктної значущості; розпізнана можливість може бути свідомо не обрана; одна й та сама діяльність може бути пов'язана з набуттям різного досвіду; а його значення може змінюватися в новому життєвому контексті.

Таке положення безпосередньо пов'язує екосистемний вимір із процесуальною логікою педагогіки становлення людини. Досягнутий результат певного циклу діяльності має подвійний статус: він є результатом конкретної діяльності й водночас може бути суб'єктно перетворений на ресурс наступного циклу становлення, якщо людина його осмислює, інтегрує у власний досвід і використовує в подальшому цілепокладанні, виборі та діяльності.

Цей контур має рекурсивний характер, але його рекурсивність не означає автоматичного зростання суб'єктної спроможності. Осмислений та інтегрований досвід може реконфігурувати спосіб, у який людина надалі взаємодіє з екосистемою: що вона розпізнає як значуще, які ресурси включає у власну діяльність, які можливості створює або відхиляє, як здійснює вибір, переходить між середовищами, використовує знання й технології та якої педагогічної підтримки потребує.

Рекурсивну логіку цього процесу доцільно виразити так: *ресурс подальшого становлення → реконфігурація способу*

взаємодії людини з екосистемою → новий цикл доступ-ності, розпізнавання, вибору, діяльності й осмислення.

У такий спосіб екосистемний вимір доповнює процесуальну модель важливим положенням: людина не просто перебуває в освітній екосистемі – у процесі становлення може змінюватися сам спосіб її взаємодії з ресурсами, середовищами, зв'язками та можливостями.

Екосистема утворює множинний простір ресурсів, середовищ, зв'язків і переходів, але не задає єдиного маршруту. Індивідуальна траєкторія характеризує процесуальний рух людини в часі – спосіб, у який через вибори, діяльність, переходи, повернення й переосмислення вона поєднує різні види досвіду. Потенційно наявна екосистема і реально доступний та освоюваний конкретною людиною її сегмент не є тотожними; це положення надалі стає підставою для обґрунтування категорії індивідуальної конфігурації освітньої екосистеми.

Такий підхід уточнює і статус педагогічної діяльності. Освітня екосистема значно ширша за сферу безпосередньої професійної дії педагога, тому він не може виступати конструктором життєвої екосистеми іншої людини. Його професійна відповідальність стосується педагогічно змінюваної частини екосистеми – тих умов, ресурсів, зв'язків, переходів, видів діяльності й форм взаємодії, які можуть бути професійно створені, структуровані, взаємопов'язані, зроблені доступнішими або педагогічно опосередковані.

Саме ця частина окреслює педагогічно доступну сферу освітньої екосистеми – зону професійного педагогічного опосередкування, щодо якої педагог може здійснювати професійне судження, проєктування, організацію, інтеграцію ресурсів і адаптивну підтримку, не перебираючи на себе авторства щодо суб'єктного освоєння можливостей самою людиною.

Педагогічна цінність екосистеми не може вимірюватися її масштабом, кількістю партнерів, ресурсною насиченістю або технологічною складністю як такими. Значущими ці характеристики стають настільки, наскільки відповідні ресурси й зв'язки є реально доступними для осмисленої діяльності, вибору, взаємодії, відповідальності та подальшого становлення конкретної людини. Суб'єктність при цьому не означає необмеженості вибору: вона реалізується у конкретно зумовленому полі доступних ресурсів, зв'язків, умов і обмежень.

Цифрові технології та системи штучного інтелекту істотно трансформують структуру екосистеми, доступність ресурсів

і способи взаємодії, однак у предметному полі педагогіки становлення людини не набувають статусу самостійного суб'єкта становлення. Смислотворення, ціннісне авторство, суб'єктний вибір і відповідальність за власне становлення залишаються за людиною, а професійне судження й відповідальність за педагогічно значущі рішення – за педагогом [24; 15; 16].

Для уникнення категоріального змішування доцільно розмежувати такі статуси: *людина – суб'єкт власного становлення; педагог – суб'єкт професійної педагогічної діяльності та педагогічного супроводу становлення людини; інші люди, спільноти, інституції та організації – учасники й актори освітньої екосистеми; освітня екосистема – відкритий простір взаємопов'язаних середовищ, ресурсів, взаємодій, зв'язків і переходів; педагогічно змінювана частина екосистеми – сфера професійно доступної педагогічної дії та відповідальності; цифрові технології та системи ШІ – ресурси й чинники трансформації структури екосисте-ми, доступності ресурсів і способів взаємодії.*

На підставі проведеного аналізу **освітню екосистему становлення людини** доцільно визначити як: *відкриту, динамічну, мережеву й багаторівневу систему взаємопов'язаних освітніх, соціальних, культурних, професійних, життєвих і цифрових середовищ, учасників, ресурсів, взаємодій, зв'язків і переходів, у взаємодії з якими людина як суб'єкт власного становлення може розпізнавати або створювати можливості діяльності й вибору, набувати, осмисвати та інтегрувати досвід і включати його як ресурс у подальші цикли власного становлення.*

У цьому визначенні принциповими є шість характеристик. Освітня екосистема є:

відкритою, оскільки її межі не збігаються з межами освітньої інституції; динамічною, оскільки її структура, ресурси та зв'язки змінюються; мережевою, оскільки вона не зводиться до жорсткої ієрархії; багаторівневою, оскільки охоплює різні масштаби й контексти життєдіяльності людини; такою, що не детермінує становлення, оскільки зовнішні ресурси, умови й зв'язки не спричиняють внутрішньої зміни автоматично; суб'єктно освоюваною, оскільки становлювальне значення виникає через реальну доступність, вибір, діяльність, осмислення та інтеграцію досвіду самою людиною.

Саме останні дві характеристики визначають специфіку авторської інтерпретації порівняно із суто структурно-організаційним трактуванням освітньої екосистеми. Ця відмінність зміщує предмет педагогічного аналізу зі структурної організації екосистеми на процесуальні умови перетворення її потенціалу на особистісно значущий досвід.

Отже, авторське концептуальне прирощення полягає не у введенні поняття освітньої екосистеми як такого, а в його процесуально-антропологічній конкретизації в архітектурі педагогіки становлення людини. Освітня екосистема постає відкритим контекстно-ресурсним простором, частина якого стає реально доступною конкретній людині. Педагогічно змінювана частина цього простору може професійно створюватися, структуруватися, взаємопов'язуватися й адаптивно трансформуватися педагогом, тоді як розпізнавання або створення можливості, вибір, діяльність, осмислення й перетворення досвіду на ресурс подальшого становлення здійснюються самою людиною, яка зберігає процесуальне авторство власного становлення.

6.1.3. Людиноцентричність освітньої екосистеми

Визначення освітньої екосистеми як відкритого, динамічного, мережевого й багаторівневого контекстно-ресурсного простору закономірно ставить питання про її антропологічний орієнтир. Сам факт множинності освітніх середовищ, ресурсів, учасників, інституцій, цифрових платформ і взаємозв'язків ще не визначає педагогічної спрямованості екосистеми. Екосистемний підхід може використовуватися для аналізу інституційної взаємодії, цифрової інфраструктури, професійних мереж, освітньої політики або управління ресурсами [23; 215; 74]. У предметному полі педагогіки становлення людини критерій інший: структура й функціонування освітньої екосистеми мають оцінюватися насамперед через те, який реальний простір суб'єктної діяльності, вибору, набуття й осмислення досвіду, взаємодії та відповідальності стає доступним конкретній людині у взаємодії з її ресурсами, зв'язками, середовищами й переходами.

Таке розуміння відповідає ширшому переходу від переважно інституційно центрованого до людиноцентричного бачення освіти. У концепції OECD Learning Compass 2030 цент-

рального значення набуває student agency – здатність визначати цілі, рефлексувати, відповідально діяти та впливати на власне життя й навколишній світ [7; 59]. Агентність при цьому не ототожнюється з ізольованою автономією, а реалізується у взаємодії з педагогами, однолітками, сім'єю та спільнотами, що відображається поняттям co-agency [7]. UNESCO, розвиваючи концепції нового суспільного договору для освіти та навчання впродовж життя, також наголошує на доступності, інклюзивності та взаємопов'язаності множинних просторів навчання [218; 2].

Водночас людиноцентричність не можна зводити до механічного розміщення людини в геометричному «центрі» мережі. М. Гехт і К. Кроулі показують, що екосистемне бачення набуває пояснювальної сили лише за врахування реляційності, багаторівневості, динамічності та взаємозалежності процесів [74]. Тому йдеться не про підпорядкування всіх компонентів системи окремій людині, а про антропологічний критерій оцінювання екосистемних відносин: наскільки вони зберігають і підтримують реальний простір, у якому людина може залишатися суб'єктом власного становлення.

Зіставлення міжнародного екосистемного дискурсу з процесуально-антропологічною логікою педагогіки становлення людини дає змогу конкретизувати людиноцентричність як характеристику не лише організації освітнього простору, а й характеру відносин, у яких реалізується суб'єктна участь людини.

Відповідно людиноцентричність освітньої екосистеми означає не пристосування людини до наперед сконструйованої системи й не прагнення системи «розвивати» її за заданою траєкторією, а таке співвідношення людини й екосистеми, за якого зовнішньо наявні ресурси, зв'язки та умови можуть ставати реально доступними, а людина зберігає суб'єктне авторство щодо того, які з них розпізнавати, обирати, створювати, освоювати й включати у власну діяльність та становлення.

Це положення дозволяє провести принципову межу між людиноцентричністю та персоналізацією.

Персоналізація передбачає пристосування змісту, темпу, складності завдань, рекомендацій або цифрових сервісів до характеристик конкретної людини. Вона може суттєво підвищувати релевантність і доступність навчання, але сама по собі не гарантує суб'єктної участі: система може бути високоперсона-

лізованою й водночас залишати людину переважно користувачем рішень, попередньо відібраних педагогом або алгоритмом [7; 59].

Персоналізація характеризує те, наскільки система адаптується до особливостей людини; людиноцентричність – те, наскільки взаємодія із системою зберігає і підтримує реальний простір для суб'єктного визначення, осмислення, вибору та коригування власної діяльності й подальшої траєкторії. Тому людиноцентрична екосистема не лише робить окремі ресурси релевантнішими чи доступнішими, а створює умови, в яких людина може сама знаходити, оцінювати, поєднувати, створювати й відповідально освоювати ресурси та можливості становлення.

Людиноцентричність водночас не означає абсолютної автономії чи індивідуалізації становлення. Людина як суб'єкт власного становлення включена у відносини з іншими людьми, спільнотами, інституціями та культурою. Її суб'єктність реалізується через взаємодію, співпрацю, входження у професійні й культурні спільноти, прийняття відповідальності та співвіднесення власних рішень з інтересами й гідністю інших [7; 200; 211].

Реальна доступність ресурсів, зв'язків, середовищ і переходів є необхідним критерієм людиноцентричності, але не вичерпує її. Формальна відкритість системи ще не означає однакового доступу до її потенціалу, а суб'єктна доступність не є тотожною суб'єктному освоєнню: перша створює передумову для вибору, друге здійснюється через діяльність, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду [211; 214; 213].

У цифровому вимірі людиноцентричність означає не мінімізацію технологій, а підпорядкування способів їх використання збереженню суб'єктного авторства людини та становлювальній доцільності технологічного делегування. Технологія може підтримувати пошук, аналіз, створення змісту та прийняття рішень, але педагогічно проблемною стає ситуація, коли вона систематично заміщує ті пізнавальні, творчі, рефлексивні чи ціннісно-смислові дії, власне здійснення яких має становлювальне значення для конкретної людини [24; 15; 16].

У межах авторської концепції людиноцентричність набуває процесуально-антропологічного змісту: її визначальною характеристикою є якість умов, за яких людина не лише отримує доступ до освітніх ресурсів, а й зберігає можливість

самостійно визначати способи їх освоєння, переосмислювати набутий досвід і відповідально змінювати власну траєкторію становлення. Така інтерпретація дозволяє розмежувати людиноцентричну організацію освітньої екосистеми та практики зовнішнього управління, навіть якщо останні спираються на персоналізацію й технологічну адаптацію.

З цієї позиції можуть бути конкретизовані критерії людиноцентричності освітньої екосистеми. Вони не утворюють нової системи педагогічних принципів, а операціоналізують людиноцентричність на екосистемному рівні:

• *Суб'єктність* – екосистема зберігає і підтримує умови для власної дії, вибору, рефлексії та відповідальності людини [203; 204; 205].

• *Реальна доступність* – ресурси, зв'язки, середовища й переходи можуть ставати фактично й суб'єктно доступними конкретній людині завдяки поєднанню зовнішньої та суб'єктної доступності [211; 214; 218; 2].

• *Варіативність* – множинність середовищ і ресурсів не редукується до єдиного нормативного маршруту становлення [193; 195; 200; 218].

• *Зв'язність* – між середовищами існують педагогічно значущі зв'язки, що підтримують переходи, перенесення, співвіднесення та подальшу інтеграцію досвіду [199; 200; 211; 214].

• *Становлювальна доцільність* – взаємодія з ресурсом, середовищем або технологією оцінюється не лише за ефективністю виконання поточного завдання, а й за тим, чи не замі-щує вона становлювально значущу суб'єктну діяльність людини.

• *Суб'єктна відповідність педагогічної підтримки* – характер і міра педагогічного супроводу співвідносяться з актуальною суб'єктною спроможністю людини та конкретною ситуацією становлення.

• *Технологічна підпорядкованість* – цифрові технології та ШІ використовуються як ресурси підтримки діяльності без перебрання цілепокладання, ціннісного авторства та відповідальності людини [24; 15; 16].

Етичність і гідність – людина не редукується до об'єкта управління, набору даних, освітнього результату або засобу досягнення інституційних показників [16; 2].

Системоутворювальною ознакою цих критеріїв є не комфортність середовища, не кількість ресурсів і не максимальна персоналізація, а збереження й підтримка реального простору

суб'єктної участі людини у власному становленні. Людиноцентричність не слід ототожнювати з усуненням труднощів, суперечностей чи невизначеності: становлення може потребувати виходу за межі звичних способів діяльності, зустрічі з іншими позиціями, перегляду власних рішень, відповідальності за помилки й освоєння складних нових контекстів. Педагогічна гуманність екосистеми полягає не у створенні максимально комфортного простору, а в тому, щоб складність не руйнувала гідність і суб'єктність людини та могла бути включена нею в осмислений досвід становлення.

На цій основі людиноцентричність освітньої екосистеми в межах педагогіки становлення людини доцільно визначити як: *методологічну й аксіологічну спрямованість організації, функціонування та педагогічного опосередкування освітньої екосистеми, за якої реально доступні ресурси, зв'язки, середовища й переходи не підміняють суб'єктного авторства людини, а створюють і підтримують простір для її власної діяльності, вибору, взаємодії, осмислення та інтеграції досвіду, відповідального ставлення до власного становлення і взаємодії з іншими за збереження людської гідності.*

Методологічне значення запропонованого визначення полягає в установленні меж людиноцентричної організації освітньої екосистеми. Йдеться не про підпорядкування множинності її учасників та інституцій індивідуальним потребам окремої людини, а про визначення антропологічних критеріїв педагогічного опосередкування екосистемних відносин. Такими критеріями виступають людська гідність, суб'єктне авторство, реальна доступність можливостей, відповідальність і становлювальна доцільність педагогічної взаємодії.

6.2. Структурні компоненти освітньої екосистеми становлення людини

6.2.1. Множинність середовищ становлення

Визначення освітньої екосистеми як відкритого, динамічного, мережевого й людиноцентричного контекстно-ресурсного простору потребує переходу від методологічної характеристики до аналізу її внутрішньої структури. Формальна освіта залишається важливим, але не єдиним середовищем набуття знань, досвіду, компетентностей, ціннісних орієнтацій і спосо-

бів діяльності. Навчання та становлення людини розгортаються також у професійній діяльності, соціальних і культурних взаємодіях, цифрових просторах, неформальних та інформальних практиках і самоосвіті [193; 194; 195]. Тому множинність середовищ є не випадковим наслідком цифровізації чи інституційного урізноманітнення освіти, а структурною характеристикою навчання і становлення людини впродовж життя.

У педагогіці становлення людини середовище становлення не можна ототожнювати з будь-яким простором фізичної або цифрової присутності. Його педагогічний статус визначається не самим фактом присутності людини, а характером її взаємодії з доступними ресурсами, соціальними зв'язками та можливостями діяльності, у якій набувається й осмислюється особистісно значущий досвід. Отже, становлювальний статус середовища не є його незмінною об'єктивною властивістю, а виникає у відношенні «людина – середовище».

Саме тому одне й те саме середовище може мати різне значення для різних людей і для тієї самої людини на різних етапах життя. Університет може залишатися переважно простором здобуття кваліфікації або ставати середовищем наукової діяльності, професійного самовизначення, соціальної взаємодії та міжнародної комунікації. Професійна діяльність може обмежуватися виконанням усталених функцій або ставати джерелом нового досвіду, рефлексії та професійного становлення.

Відкритий характер освітньої екосистеми не дозволяє сформувати універсальний завершений перелік середовищ становлення: їх склад і значення змінюються залежно від віку, життєвої ситуації, професійної діяльності, культури, соціальних зв'язків, технологічного розвитку та індивідуальної траєкторії людини. Для педагогічного аналізу, однак, доцільно виокремити базові типи контекстів. Запропонована типологія має аналітичний, а не жорстко класифікаційний характер: у реальному досвіді ці середовища перетинаються й утворюють гібридні конфігурації.

Формальне освітнє середовище охоплює інституційно організовані простори дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти. Його специфіка визначається цілеспрямованою організацією освітнього процесу, освітніми програмами, педагогічним супроводом, нормативно визначеними результатами та інституційною відповідальністю. В екосистемній перспективі його

функція не обмежується досягненням установлених освітніх результатів. Формальна освіта має також створювати умови, за яких людина може встановлювати зв'язки між різними контекстами, переносити й переосмислювати досвід, використовувати ресурси поза межами окремої інституції та суб'єктно включатися у ширший освітній простір [7; 217; 59].

Неформальне та інформальне середовища навчання охоплюють як цілеспрямовані освітні практики поза основними формальними програмами, так і навчання, що виникає безпосередньо у життєвій діяльності. Курси, тренінги, громадські освітні ініціативи, професійні асоціації, самоорганізоване навчання та повсякденний досвід створюють додаткові контексти набуття знань, досвіду й способів діяльності та підтримують безперервність навчання [217; 218; 2].

Їх екосистемне значення полягає не лише в альтернативності щодо формальної освіти, а у здатності входити з нею у зв'язки, доповнювати професійний і життєвий досвід та ставати частиною індивідуально конфігурованої освітньої взаємодії людини з різними середовищами.

Професійно-діяльнісне середовище охоплює робоче місце, професійну практику, проєктну й підприємницьку діяльність, професійні об'єднання та спільноти. Саме тут знання співвідносяться з реальною дією, перевіряються способи діяльності, актуалізується професійна відповідальність і виникають нові потреби в навчанні. Сучасні концепції learning ecosystems дедалі виразніше розглядають професійну діяльність і навчання як взаємопов'язані процеси [211; 212; 213].

Водночас професійне середовище створює особливі умови для становлення людини через зіткнення усталених способів діяльності з новими завданнями, освоєння професійних ролей, прийняття відповідальних рішень і переосмислення власної професійної позиції.

Соціально-комунікативне середовище утворюють сім'я, найближче соціальне оточення, громади, громадські організації, групи однолітків та інші соціальні й професійні спільноти. У ньому людина набуває досвіду взаємності, співпраці, участі, довіри, конфлікту, відповідальності та соціального вибору.

Соціальні зв'язки можуть бути не лише джерелом власного досвіду, а й умовою доступу або бар'єром щодо інших середовищ і ресурсів екосистеми [200; 211; 214]. Тому вони мають подвійний статус: утворюють самостійний контекст ста-

новлення і водночас змінюють реальну доступність інших компонентів екосистеми.

Культурно-смислове середовище охоплює культуру, мистецтво, мову, історичну пам'ять, традиції, світоглядні та моральні смисли. Його виокремлення принципове, оскільки становлення людини не може бути редуковане до накопичення функціональних компетентностей.

У взаємодії з культурою людина співвідносить власний досвід із ширшими смислами, цінностями та історичними формами людського буття [16; 2]. Через це культурно-смислове середовище забезпечує зв'язок індивідуального досвіду з історично сформованими цінностями, колективною пам'яттю та способами осмислення людського буття.

Цифрове інформаційно-комунікаційне середовище охоплює платформи, мережеві спільноти, відкриті інформаційні й освітні ресурси, соціальні медіа та інші цифрово опосередковані форми діяльності [24; 15; 23]. Його особливістю є трансверсальність: цифровий простір не лише існує поряд із формальним, професійним, соціальним чи культурним середовищами, а пронизує їх, змінюючи доступ до ресурсів, способи комунікації та діяльності.

Системи штучного інтелекту посилюють цю трансверсальність, однак не утворюють автономного середовища становлення. В авторській концепції ШІ має статус інтелектуального ресурсу і чинника трансформації ресурсів, доступності та способів діяльності у різних середовищах. Це зберігає методологічну межу між людиною як суб'єктом власного становлення і технологією як засобом зміни умов її діяльності [24; 15; 16].

На відміну від інституційно, соціально чи культурно окреслених середовищ, самоосвітній простір характеризує індивідуальну конфігурацію освітньої діяльності людини. Він формується через самостійне визначення освітніх потреб, добір ресурсів, установлення зв'язків між різними контекстами, планування діяльності та рефлексивне оцінювання набутого досвіду [193; 195; 7]. Отже, його специфіка полягає не в існуванні окремого середовища, а в суб'єктному способі організації взаємодії з множинністю доступних середовищ.

Його конфігурація змінюється відповідно до суб'єктної спроможності, попереднього досвіду, освітніх цілей і життєвої ситуації. Саме тому самоосвітній простір створює передумову для подальшого обґрунтування індивідуальної конфігурації освітньої екосистеми.

Запропоновані типи не слід трактувати як автономні сегменти екосистеми. У реальному житті вони перетинаються й утворюють гібридні конфігурації.

Університетський проєкт може одночасно мати формальний, професійний, цифровий і соціальний виміри; громадська діяльність – соціальний, культурний і неформально-освітній; участь у міжнародній професійній мережі – професійний, цифровий, соціальний і самоосвітній.

Екосистемний підхід не зводиться до типологізації: множинність середовищ набуває системного характеру через зв'язки, переходи, перенесення, зіставлення та переосмислення досвіду між контекстами [199; 200; 211; 214]. На структурному рівні важливо зафіксувати, що ці контексти є потенційно взаємопов'язаними; механізми переходів і суб'єктного освоєння розглядатимуться у 6.3.

У межах цієї концепції середовище становлення доцільно визначити як: *контекст життєдіяльності, реально доступні ресурси, зв'язки, види діяльності та взаємодії якого можуть бути суб'єктно включені людиною у власну діяльність, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду й надалі входити в наступні цикли її становлення.*

6.2.2. Суб'єкти, учасники, ресурси та можливості

Якщо множинність середовищ визначає структурний простір освітньої екосистеми, її функціонування залежить від того, хто в них взаємодіє, які ресурси наявні, наскільки вони реально доступні конкретній людині та які можливості діяльності, вибору й набуття досвіду можуть виникати у взаємодії з ними. Тому структурний аналіз має розрізняти суб'єктів та інших учасників взаємодії, ресурси, реальну доступність і можливості, не перетворюючи їх на однорідний перелік «компонентів».

До освітньої екосистеми входять людина, педагоги, сім'ї, громади, професійні й культурні спільноти, освітні та інші інституції, роботодавці, громадські організації, цифрові платформи й технології [74; 197; 208]. Проте їх належність до однієї системи не означає однакового методологічного статусу. Відповідно до розмежування, обґрунтованого у 6.1.2, необхідно зберігати відмінність між: *суб'єктністю людини у власному становленні; професійною суб'єктністю педагога у*

педагогічній діяльності та супроводі; соціальною суб'єктністю інших людей, спільнот та інституцій; ресурсно-технологічним статусом цифрових компонентів, зокрема систем ШІ.

До ресурсів освітньої екосистеми належать знання, інформація, культурний досвід, освітні програми, професійні практики, інституційна підтримка, цифрові сервіси, матеріальна інфраструктура, час, мобільність та інші елементи, потенційно придатні для включення в діяльність людини [193; 194; 195]. Їх наявність, однак, не є тотожною становлювальному значенню: ресурс може існувати об'єктивно, бути формально відкритим і спеціально пропонуватися педагогом, але не входити в реальну діяльність людини.

Соціальна взаємодія, наставництво й участь у спільнотах також мають ресурсний потенціал, проте інша людина не може бути редукована до інструментальної функції ресурсу. Методологічно точніше говорити про ресурсний потенціал відносин – підтримки, довіри, наставництва, співпраці, участі у спільноті, доступу до соціального й професійного капіталу. Саме відношення взаємодії, а не людина як така, набуває ресурсного значення для становлення.

Між ресурсом і можливістю необхідно виокремити категорію реальної доступності. Формально наявний ресурс може бути фактично недосяжним через соціальні, економічні, територіальні, цифрові або культурні бар'єри; технічно доступний – не входити у поле можливої діяльності через брак знань, досвіду, компетентностей, підтримки або розуміння його значущості. Реальна доступність тому поєднує зовнішню доступність – фактичну досяжність ресурсу, середовища, зв'язку чи технології – і суб'єктну доступність – спроможність людини розпізнати його значущість, оцінити та потенційно включити у власну діяльність.

Можливість становлення не є готовою властивістю ресурсу. Вона виникає у відношенні «людина – реально доступний ресурс – середовище» як суб'єктно релевантний потенціал діяльності, вибору, взаємодії або набуття досвіду. Людина може розпізнати передбачений спосіб використання ресурсу, переозначити його відповідно до власної ситуації або створити нову можливість через комбінування ресурсів, зв'язків і середовищ [194; 203; 204]. Отже, потенціал одного й того самого ресурсу набуває різного змісту залежно від життєвої ситуації

людини, її попереднього досвіду та способів суб'єктної взаємодії з ним.

Ця відмінність особливо помітна у цифровому середовищі. Онлайн-курс, наукова база даних, професійна мережа або система ШІ можуть бути технічно відкритими, але не ставати реально доступною основою діяльності через недостатню цифрову компетентність, відсутність знань, критичного мислення, мотивації, соціальної підтримки або розуміння продуктивного способу використання [24; 15; 16]. Отже, зростання кількості цифрових ресурсів не означає автоматичного розширення реального простору суб'єктної діяльності.

На структурно-процесуальному рівні необхідно утримувати відмінність чотирьох категорій:

- *ресурс екосистеми* – об'єктивно або інтерсуб'єктивно наявний елемент, потенційно придатний для включення в діяльність людини;
- *реальна доступність* – відношення між ресурсом і конкретною людиною, що характеризує поєднання його фактичної досяжності та суб'єктної можливості розпізнати його значущість і потенційно включити в діяльність;
- *можливість становлення* – суб'єктно релевантний потенціал діяльності, вибору, взаємодії або набуття досвіду, який виникає у взаємодії людини з реально доступним ресурсом у конкретному середовищі;
- *ресурс подальшого становлення* – осмислений та інтегрований результат досвіду, який людина може включити у наступні цикли власної діяльності й становлення.

Цей ряд фіксує напрям переходу від зовнішньої структури умов до суб'єктно інтегрованого результату, але не підміняє пояснення самого механізму. Його повна процесуальна логіка становить предмет 6.3.2. На цьому етапі достатньо наголосити: педагогічно передбачена можливість і можливість, фактично освоєна людиною, не є тотожними [203; 205; 206]. Екосистема не передає можливості в готовому вигляді; вони розпізнаються, створюються та освоюються у взаємодії з реально доступними ресурсами.

Педагог може впливати на доступність, помітність, структурованість, зв'язність і педагогічну релевантність ресурсів, відкривати доступ до нових джерел знань і спільнот, організовувати практичне застосування та підтримувати рефлексію. Межі такого педагогічного опосередкування та його

співвідношення із суб'єктною діяльністю людини докладніше розглядатимуться у підрозділі 6.4.

Ресурсність має функціональний, а не лише предметний характер. Культура набуває ресурсного значення через взаємодію зі смислами, цінностями, мовою, історичною пам'яттю та символічними формами; професійне середовище – через включення у практики, норми й відповідальність; цифрове – через доступ до знань, комунікації, творчих та аналітичних засобів діяльності. У взаємодії з ними можуть виникати пізнавальні, діяльнісні, соціальні, професійні, культурно-смислові, творчі або рефлексивні можливості.

Педагогічна якість екосистеми визначається не максимальною кількістю ресурсів, а їх різноманітністю, реальною доступністю, релевантністю, осмислюваністю, зв'язністю та придатністю для включення у змістовну діяльність. Ресурсна перенасиченість може, навпаки, ускладнювати орієнтацію й вибір через інформаційний надлишок, фрагментарність цифрових джерел, суперечливість соціальних впливів або надмірну кількість альтернатив.

Тому структурну логіку цього компонента доцільно виразити як систему відносин: *суб'єкти й учасники взаємодії ↔ середовища ↔ ресурси ↔ реальна доступність ↔ реляційно виникаючі можливості ↔ суб'єктне освоєння.*

Саме відносини між компонентами, а не їх механічна сукупність, створюють передумови екосистемного функціонування. У цьому полягає структурна специфіка освітньої екосистеми: її потенціал визначається не ізольованими характеристиками окремих елементів, а конфігурацією відносин між учасниками, середовищами, ресурсами та можливостями діяльності.

6.2.3. Зв'язки як системоутворювальний компонент освітньої екосистеми

Якщо множинність середовищ окреслює структурний простір освітньої екосистеми, а учасники й ресурси визначають її основні компоненти, саме зв'язки надають цій множинності системного характеру. Без них екосистема залишалася б сукупністю паралельно існуючих середовищ, інституцій, ресурсів і учасників. Тому екосистемність визначається не лише різноманітністю компонентів, а характером відносин, які ство-

рюють передумови для взаємодії, переходів, перенесення й співвіднесення досвіду між контекстами [199; 200; 211; 214].

У системних і локальних моделях навчальних екосистем зв'язність розглядається як базова характеристика: перелік елементів без аналізу їх взаємозалежностей, нелінійних взаємодій і змін не має достатньої пояснювальної сили [211; 214; 74]. У педагогіці становлення людини це поняття потребує процесуально-антропологічного уточнення. Не кожний контакт між інституціями, середовищами або учасниками є педагогічно значущим: формальна співпраця, технічна інтеграція чи одночасна присутність людини у кількох контекстах ще не створюють діяльнісного, смислового або рефлексивного взаємозв'язку.

Структурний зв'язок – об'єктивно або інтерсуб'єктивно наявне відношення між компонентами екосистеми: інституційне партнерство, інформаційний обмін, спільний цифровий ресурс, взаємодія освітньої програми з професійним середовищем, участь у мережі чи спільноті.

Педагогічно значущий зв'язок – реально доступне для конкретної людини відношення між компонентами освітньої екосистеми, яке створює структурні передумови для взаємодії, переходу між контекстами, перенесення, зіставлення й переосмислення досвіду та у процесі суб'єктного освоєння може набувати становлювального значення.

Для структурного аналізу доцільно розрізняти чотири взаємопов'язані типи:

- *діяльнісні* – забезпечують співвіднесення способів діяльності, знань і практик у різних контекстах;
- *смислові* – створюють передумови для співвіднесення нового досвіду з попередніми уявленнями, цінностями й життєвими орієнтирами;
- *соціальні* – забезпечують входження у взаємодію зі спільнотами, наставниками, партнерами та професійними мережами й можуть змінювати доступність інших ресурсів;
- *рефлексивні* – виникають в осмисленні відмінностей, суперечностей і взаємодоповнюваності різних видів досвіду.

Ці типи не існують ізольовано, а взаємно накладаються. Особливого значення набувають зв'язки формальної освіти з професійною практикою, особистими інтересами, соціальною участю, культурними контекстами й неформальним навчанням [200; 193; 195].

Зв'язність не означає однорідності. Відкрита екосистема охоплює середовища з різними нормами, цінностями, способами діяльності, мовами опису та критеріями достовірності. Професійна практика може не збігатися з академічними моделями, цифровий інформаційний простір – суперечити науковим стандартам, а соціальні групи – пропонувати відмінні ціннісні орієнтири. Тому екосистемна цілісність не повинна розумітися як уніфікація зовнішніх впливів.

Відмінності й суперечності між середовищами можуть набувати становлювального значення, якщо стають предметом суб'єктного співвіднесення, діяльності та рефлексії. Концепція boundary crossing пояснює, як межі між практиками можуть ставати простором навчання через ідентифікацію, координацію, рефлексію і трансформацію [199]. Для структурного аналізу важливо зафіксувати лише передумову цих процесів – наявність функціонально значущих і реально доступних зв'язків; самі переходи між середовищами розглядатимуться у 6.3.1.

Зв'язок між середовищами необхідно відрізняти від інтеграції досвіду людиною. Перший може бути створений організаційно, інституційно, соціально або технологічно; друга здійснюється на суб'єктному рівні. Наприклад, університет може організувати професійну практику й установити структурний зв'язок між академічним і професійним середовищами, але це не означає, що людина співвіднесе практичний досвід із теоретичним знанням, переосмислить його та інтегрує у власне подальше становлення.

Наведене розмежування визначає межі педагогічного опосередкування зв'язків між середовищами. Педагог може організовувати їхню структурну взаємодію та створювати умови для перенесення досвіду, однак його суб'єктна інтеграція не є безпосереднім результатом організаційних рішень. Ця відмінність набуває подальшого обґрунтування в підрозділі 6.4.

Цифрові платформи, професійні мережі, відкриті освітні ресурси та системи ШІ збільшують кількість і швидкість зв'язків між формальною освітою, професійною діяльністю, соціальною взаємодією та самоосвітою [24; 15; 23]. Проте технічна зв'язність не тотожна смисловій або становлювальній: швидке переміщення між джерелами, алгоритмічні рекомендації чи персоналізовані добірки можуть не інтегрувати, а фрагментувати досвід.

Надмірна кількість інформаційних, соціальних і професійних контактів може спричиняти перевантаження, втрату фокусу та поверховість взаємодії. Тому педагогічна якість зв'язності визначається не максимальною кількістю контактів, а їх реальною доступністю, релевантністю, осмислюваністю, зв'язком із діяльністю людини та становлювальною доцільністю.

Педагогічно значущу зв'язність можна характеризувати через такі взаємопов'язані ознаки:

реальна доступність – зв'язок фактично й суб'єктно входить у поле потенційної діяльності людини; *перехідність* – забезпечує структурні передумови для переходу між різними середовищами та контекстами; *переносимість* – дозволяє співвідносити й застосовувати знання, способи діяльності та досвід у нових ситуаціях; *смислова співвідносність* – створює підстави для зіставлення нового досвіду з попередніми знаннями, цінностями й життєвими орієнтирами; *рефлексивність* – допускає осмислення відмінностей, суперечностей і меж між різними контекстами; суб'єктна освоюваність – зв'язок допускає його включення людиною у власну діяльність та осмислення досвіду; становлювальна доцільність – педагогічна цінність зв'язку визначається його здатністю підтримувати становлювально значущу діяльність без підміни суб'єктного авторства людини.

Ці ознаки зміщують аналітичне питання з формального «які компоненти пов'язані?» до процесуально-антропологічного: за яких умов зв'язок стає реально доступним, може бути включений у діяльність, підтримати перехід або перенесення досвіду й набути становлювального значення для конкретної людини.

Узагальнену структурну логіку освітньої екосистеми можна подати так: *середовища ↔ учасники ↔ ресурси ↔ зв'язки ↔ реальна доступність → реляційно виникаючі можливості → суб'єктне освоєння.*

Запропонована схема узагальнює структурну організацію освітньої екосистеми, розмежовуючи її взаємопов'язані компоненти та умови їх включення у поле можливої діяльності конкретної людини. Водночас вона окреслює межу структурного аналізу: наявність зв'язків і доступних ресурсів ще не пояснює процесів переходу між середовищами, виникнення можливостей та суб'єктної інтеграції досвіду. Саме ці процеси становлять предмет наступного підрозділу 6.3.

6.3. Процесуальна динаміка освітньої екосистеми становлення людини

6.3.1. Переходи між середовищами та інтеграція досвіду

Якщо зв'язки надають множинності середовищ системного характеру, то переходи між ними визначають процесуальну динаміку взаємодії людини з освітньою екосистемою. Людина не лише перебуває в освітніх, професійних, соціальних, культурних і цифрових контекстах, а переносить, зіставляє та переосмислює знання, способи діяльності, ціннісні орієнтири й набутий досвід. Тому педагогічний аналіз має зосереджуватися не тільки на складі середовищ, а й на тому, як досвід одного контексту включається в діяльність в іншому [193; 195; 199].

Концепції boundary crossing, connected learning і learning ecologies уже обґрунтували продуктивний потенціал меж між практиками, поєднання особистих інтересів із соціальними, освітніми й професійними ресурсами та значення переходів між формальними, неформальними, цифровими й професійними контекстами [193; 195; 199].

У педагогіці становлення людини ці положення потребують процесуально-антропологічного уточнення: не кожне переміщення між середовищами стає подією становлення.

Переміщення може мати переважно організаційний характер: вступ до нового закладу, участь у програмі мобільності, зміна професійної ролі, входження в цифрову або професійну спільноту. Становлювальний перехід виникає тоді, коли взаємодія з новим чи зміненим контекстом стає підставою для перенесення, зіставлення й переосмислення попереднього досвіду, освоєння іншого способу діяльності або реконфігурації професійної чи особистісної позиції. Саме ця ознака переводить перехід із просторової або організаційної категорії у процесуально-педагогічну.

У взаємодії формальної освіти й професійної діяльності теоретичне знання набуває іншого значення, коли застосовується в ситуаціях невизначеності, відповідальності, обмежених ресурсів і співпраці. Водночас професійний досвід може виявляти межі академічних моделей і породжувати нові освітні запити. Перехід має двосторонній характер: знання

входить у практику, а досвід практики повертається до осмислення знання [211; 214; 212].

Аналогічно знання й способи діяльності, набуті в неформальній освіті або самоосвіті, можуть переноситися у формальне навчання та професійну практику, тоді як формальна освіта створює умови для їх критичного осмислення [217; 218; 2]. Соціальні, культурні й міжкультурні контексти можуть змінювати способи професійної взаємодії, ціннісні орієнтири та розуміння власної ролі.

Цифровий вимір робить переходи частішими й майже непомітними: у межах однієї діяльності людина може переміщуватися від аудиторного навчання до цифрового ресурсу, професійної мережі, системи ШІ чи міжнародної спільноти [24; 15; 23]. Зростання кількості контекстів, однак, може не інтегрувати, а фрагментувати досвід. Без перенесення, зіставлення й критичного осмислення переходи залишаються поверховим перемиканням.

Інтеграція досвіду – це суб'єктний процес співвіднесення людиною різних видів досвіду, виявлення між ними значущих зв'язків, осмислення відмінностей і суперечностей та включення результатів такого осмислення у подальші способи діяльності, вибору, саморегуляції й взаємодії. Вона не означає усунення неоднорідності або побудови зовнішньо узгодженої картини світу. Розбіжності між академічною нормою і професійною практикою, цінностями соціальних груп, алгоритмічно рекомендованим змістом і власною критичною оцінкою можуть ставати предметом рефлексії та визначення власної позиції.

Інтеграція досвіду становить межу між організаційно забезпеченим переходом і його можливим становлювальним результатом. Педагогічне опосередкування може підтримувати цей процес через організацію міжконтекстної діяльності та рефлексії, однак не визначає наперед змісту й результатів суб'єктного осмислення. Професійні можливості та межі такого опосередкування докладніше розглядатимуться у підрозділі 6.4.

На цій основі становлювальний перехід доцільно визначити як: *подію суб'єктної взаємодії людини з новим або зміненим середовищем, у межах якої попередній досвід переноситься, зіставляється, переосмислюється або частково реконфігурується та може бути інтегрований у подальшу діяльність і наступні цикли становлення.*

Для аналітичного опису можна розрізнити три форми становлювального переходу: *трансферний* – перенесення знань, способів діяльності або досвіду в новий контекст; *рефлексивний* – переосмислення попередніх уявлень, способів дії, критеріїв оцінювання чи власної позиції через відмінність між середовищами; *трансформаційний* – істотніша реконфігурація способу діяльності, професійної або особистісної позиції у взаємодії з новим контекстом.

Ці форми не утворюють жорсткої стадіальної послідовності й можуть поєднуватися. Локальну логіку переходу можна виразити так: *досвід одного середовища → входження в новий або змінений контекст → зіставлення й переосмислення → інтеграція значущих елементів досвіду → можлива реконфігурація діяль-ності та взаємодії з екосистемою → подальші переходи.*

Запропонована схема відображає можливу процесуальну організацію становлювального переходу, не встановлюючи обов'язкової послідовності його складників. Її аналітичне значення полягає в розмежуванні зовнішнього переміщення між середовищами та змін у способах діяльності й осмислення досвіду. Завдяки цьому індивідуальна траєкторія становлення може розглядатися як відкрита послідовність переходів, повернень і змін напрямів, значення яких визначається характером суб'єктного освоєння.

6.3.2. Від доступної можливості до ресурсу подальшого становлення

Наявність середовищ, ресурсів, зв'язків і переходів ще не визначає становлювального потенціалу екосистеми. Людина може мати доступ до багатьох ресурсів і набувати нового досвіду, який не входить у способи її подальшої діяльності, вибору й взаємодії. Центральним тому є питання про процес, у якому потенційний ресурс стає реально доступним, у взаємодії з ним виникає суб'єктно релевантна можливість, а результат її освоєння перетворюється на ресурс подальшого становлення [193; 194; 195].

Екологічне поняття affordance пояснює, чому можливість не існує як готовий результат: вона виникає у відношенні між характеристиками середовища й активністю людини. Дослідження learner agency та learner-actualised affordances під-

тверджують, що однакові ресурси по-різному розпізнаються, інтерпретуються і використовуються різними людьми [203; 204; 205]. Отже, між наявністю ресурсу та його становлювально значущим освоєнням існує процесуальна дистанція.

Категоріальні розмежування, обґрунтовані у § 6.2.2, дозволяють перейти від структурного опису ресурсів і можливостей до аналізу умов їх суб'єктного освоєння. Вирішального значення тут набуває не послідовне існування окремих компонентів екосистеми, а характер їх взаємодії з мотиваційними, когнітивними, соціальними, культурними й технологічними чинниками діяльності людини. Саме тому ресурсна насиченість екосистеми не може безпосередньо ототожнюватися з її педагогічною результативністю.

Реальна доступність відкриває, але не завершує процес. Людина має розпізнати у доступному ресурсі потенціал, релевантний її потребам, цілям, інтересам і ситуації, або створити спосіб дії, не передбачений структурою ресурсу чи педагогічним задумом. У взаємодії з тим самим ресурсом можуть виникати різні можливості залежно від попереднього досвіду людини, її підготовки та способу інтерпретації середовища [203; 204; 205].

Розпізнана або створена можливість потребує суб'єктного вибору. Людина може прийняти її, відмовитися, змінити спосіб використання або сформувати інший варіант дії. Суб'єктний вибір у цьому процесі означає не лише прийняття запропонованої альтернативи, а й можливість змінювати спосіб дії, переосмислювати її мету та відповідально визначати подальший напрям діяльності. У цьому виявляється процесуальне значення agency як здатності людини впливати на власну освітню траєкторію [7; 59].

Далі можливість має бути включена у пізнавальну, професійну, соціальну, творчу, комунікативну або іншу діяльність. У дії людина зустрічається з вимогами ситуації, перевіряє способи роботи, переживає успіхи й помилки та набуває досвіду. Проте виконане завдання, завершений курс, практика чи участь у проєкті ще не гарантують, що досвід буде використаний надалі.

Через рефлексію людина співвідносить новий досвід із попереднім, виявляє його значення, осмислює причини успіхів і труднощів, переглядає способи дії та визначає орієнтири подальшої діяльності. Інтеграція означає включення значу-

щих результатів цього осмислення у способи розуміння, вибору, саморегуляції, діяльності та взаємодії. Інтегрований досвід може функціонувати як знання, спосіб дії, критерій оцінювання, ціннісна орієнтація, рефлексивна схема або соціальний зв'язок.

Канонічний контур цього процесу має такий вигляд: *ресурс екосистеми → реальна доступність → розпізнана або створена можливість → суб'єктний вибір → діяльність → досвід → осмислення → інтеграція → ресурс подальшого становлення.*

Цей контур не є жорстким лінійним алгоритмом. Ланки можуть накладатися, повторюватися, змінювати послідовність або залишатися незавершеними. Людина може повернутися до раніше невикористаного ресурсу після набуття нового досвіду; нерозпізнана можливість – набути значення на іншому етапі життя; рефлексія – змінити оцінку здійсненого вибору й спрямувати до іншої дії.

Рекурсивність означає, що результат попереднього циклу входить у вихідні умови наступного. Осмислений та інтегрований досвід змінює не лише запас знань, а й спосіб подальшої взаємодії людини з екосистемою: те, що раніше було нерозпізнаним або нерелевантним, може стати видимим і доступним для іншого способу освоєння. Зовнішня структура екосистеми може залишатися відносно стабільною, тоді як значення її компонентів для людини змінюється.

Зовнішній ресурс може бути ситуативним або з часом перестати бути потрібним, а суб'єктно освоєний результат взаємодії з ним зберігатися у знаннях, способах діяльності, критеріях оцінювання, ціннісних орієнтаціях і соціальних зв'язках. Наставник, наприклад, підтримує освоєння способу дії, який надалі людина застосовує самостійно; педагог відкриває доступ до професійної спільноти, а людина згодом сама встановлює та підтримує зв'язки.

Ресурс подальшого становлення доцільно визначити як: *суб'єктно освоєний, осмислений та інтегрований результат досвіду, який набуває відносної незалежності від початкового зовнішнього ресурсу й може бути актуалізований людиною у наступних циклах діяльності, вибору, взаємодії та становлення.*

У межах описаного процесу педагогічне опосередкування стосується насамперед умов доступності ресурсів, організації

ситуацій вибору й діяльності та підтримки рефлексії. Водночас результативність такого опосередкування не може оцінюватися лише за фактом виконання завдання або використання запропонованого ресурсу: визначальним залишається характер його суб'єктного освоєння. Професійні можливості та межі педагогічного впливу докладніше розглядатимуться у підрозділі 6.4.

Цифрові технології та ШІ можуть швидко надавати інформацію, генерувати альтернативи, персоналізувати рекомендації й допомагати виконувати складні операції [24; 15; 16]. Для становлення, однак, визначальним є те, що після технологічно опосередкованої діяльності суб'єктно освоєно людиною і може бути використано нею у наступних циклах. Ця проблема буде спеціально розгорнута у 6.5.

6.3.3. Індивідуальна конфігурація освітньої екосистеми

Механізм перетворення ресурсу екосистеми на ресурс подальшого становлення дозволяє перейти від загальної структури до її індивідуального виміру. Множинність середовищ, ресурсів і зв'язків ніколи не освоюється людиною повністю. У певний період життя вона взаємодіє лише з частиною цієї множинності, надає компонентам різного значення та змінює способи їх використання відповідно до досвіду, цілей і життєвих обставин [200; 211; 214].

Дослідження *learning ecologies і connected learning* уже показали персональний, контекстуальний та динамічний характер поєднання формальних і неформальних просторів, діяльностей, ресурсів, відносин та інтересів [193; 195; 200]. Авторське уточнення полягає не у твердженні про індивідуальність навчальної екології, а у визначенні структурно-реляційної організації реально доступної й суб'єктно освоюва-ної частини екосистеми в процесі становлення людини.

Потенційний екосистемний простір охоплює широку множинність середовищ, учасників, ресурсів і зв'язків соціального, культурного, професійного, інституційного й цифрового простору. Реально доступний сегмент становить ту його частину, взаємодія з якою фактично й суб'єктно досяжна конкретній людині. Суб'єктно освоювана частина охоплює середовища, ресурси й зв'язки, фактично включені у діяльність, взаємодію, навчання та набуття досвіду. Індивідуальна кон-

фігурація відображає актуальну структурно-реляційну організацію цієї освоюваної частини, її значущості, функцій і взаємозв'язків у певний період життя.

Траєкторія: *потенційний екосистемний простір → реально доступний сегмент → суб'єктно освоювана частина → індивідуальна конфігурація освітньої екосистеми.*

Ця послідовність не означає лише кількісного звуження. Індивідуальна конфігурація відображає не перелік компонентів, а їх актуальне співвідношення. Університет, професійна спільнота, сім'я, цифрова платформа, міжнародна мережа й самоосвітні практики можуть одночасно входити до освоюваної частини екосистеми, але мати різну вагу. Центральним середовищем одного періоду може бути формальна освіта, іншого – професійна діяльність, наукова спільнота або самоосвіта.

Індивідуальна траєкторія становлення характеризує рух людини в часі – взаємозв'язок виборів, переходів, діяльностей, досвідів, повернень і переосмислень. Індивідуальна конфігурація характеризує актуальну архітектуру реально доступних і суб'єктно освоюваних середовищ, ресурсів та зв'язків, у взаємодії з якими в певний період розгортається цей рух. Отже, траєкторія є динамікою становлення, а конфігурація – структурою освоюваного екосистемного простору на певному часовому зрізі.

Ці категорії взаємозумовлені: зміна траєкторії реконфігурує структуру значущих середовищ і ресурсів, а нова конфігурація створює умови для подальших виборів і переходів. Вступ до професійної спільноти, міжнародна мобільність, зміна роботи, поява наставника, участь у дослідницькому проєкті чи освоєння технології можуть змінити доступні зв'язки й способи діяльності. Тому конфігурація не є стабільним профілем людини.

Конфігурація формується у взаємодії зовнішніх умов – доступності освіти, соціально-економічного становища, місця проживання, культури, інституцій, цифрової інфраструктури й соціальних зв'язків – із суб'єктними чинниками: цілями, інтересами, досвідом, компетентностями, цінностями, актуальною суб'єктною спроможністю, способами вибору, рефлексії та діяльності [203; 204; 205]. Тому її не можна трактувати лише як результат вільного вибору.

Людина взаємодіє з екосистемою в межах реально доступного їй сегмента. Одні середовища вона обирає, інші значною мірою задані життєвими обставинами; одні ресурси досяжні, інші – віддалені або закриті. Таке розуміння одночасно зберігає суб'єктність людини й не покладає на неї відповідаль-ність за структурні нерівності. Суб'єктність виявляється не тільки у виборі готових альтернатив, а й у встановленні нових зв'язків між доступними компонентами та створенні способів їх використання.

Водночас некоректно стверджувати, що людина повністю «конструює власну екосистему», адже вона не створює всіх соціальних, культурних, економічних та інституційних умов. Методологічно точнішим є поняття суб'єктного конфігурування – процесу, у якому людина вибірково освоює реально доступні компоненти екосистеми, встановлює між ними значущі зв'язки, змінює їх місце і функції у власній діяльності та в межах наявних умов створює нові способи взаємодії з ними.

Персоналізація і суб'єктне конфігурування також не тотожні. Персоналізована система адаптує зміст, ресурси, темп або рекомендації до характеристик людини. Суб'єктне конфігурування передбачає її власну участь у визначенні значущих середовищ, ресурсів і зв'язків та способів їх включення у становлення. Тому алгоритмічно рекомендований маршрут ще не є суб'єктно сформованою траєкторією.

Індивідуальну конфігурацію освітньої екосистеми доцільно визначити як: *динамічну, відкриту й реляційну структурну організацію реально доступних і суб'єктно освоюваних конкретною людиною середовищ, ресурсів і зв'язків, які в певний період життя включені у її діяльність, взаємодію, набуття та осмислення досвіду і у взаємодії з якими можуть виникати суб'єктно релевантні можливості подальшої діяльності та становлення.*

Можливості не включено до структурного складу конфігурації поряд із середовищами, ресурсами й зв'язками, оскільки вони не існують як готові компоненти, а виникають у взаємодії людини з ними. Визначення фіксує п'ять взаємопов'язаних характеристик:

індивідуальність – конфігурації різних людей не збігаються навіть за подібних зовнішніх умов; *динамічність* – склад, взаємозв'язки та значущість компонентів змінюються в часі; *реляційність* – конфігурація виникає не як властивість

самої людини чи середовища, а у взаємодії між ними; *суб'єктна освоюваність* – її організація пов'язана з вибором, діяльністю, досвідом та осмисленням людини; *відкритість* – конфігурація може розширюватися, звужуватися і перебудовуватися відповідно до нового досвіду та зміни умов.

Педагог не проєктує замість людини завершену індивідуальну конфігурацію. Він може розширювати доступ до середовищ, структурувати ресурси й зв'язки, підтримувати вибір, діяльність і рефлексію; визначення значущості та суб'єктне конфігурування здійснює сама людина. Межі цієї педагогічної функції розглядатимуться у 6.4.

6.3.4. Доступність, нерівність і межі суб'єктного вибору

Суб'єктне конфігурування не здійснюється в умовах необмеженого вибору. Потенційний екосистемний простір завжди ширший за його реально доступний для конкретної людини сегмент. Соціальне походження, економічні ресурси, місце проживання, культурний і мовний капітал, стан здоров'я, цифровий доступ, підтримка сім'ї, професійні мережі й інституційні умови можуть розширювати або звужувати поле можливої взаємодії [211; 213; 214]. Тому людиноцентричний підхід має враховувати не лише свободу вибору, а й структурні умови його здійснення.

Проблема *equity* у дослідженнях *learning ecosystems* пов'язана не тільки з кількістю ресурсів і партнерств, а з їх фактичною доступністю різним соціальним групам [208; 211; 213; 214]. UNESCO наголошує на подоланні соціальних, територіальних, вікових, культурних та економічних бар'єрів навчання впродовж життя [218; 2], а OECD – на визнанні неформального й інформального навчання як механізмі розширення доступу [217]. У цій концепції нерівність включається у процесуальну логіку освоєння екосистеми: висока мотивація і здатність до вибору не усувають структурних обмежень.

Відкритість є характеристикою ресурсу або системи, тоді як доступність – характеристикою відношення між ресурсом і конкретною людиною. Онлайн-курс, міжнародна програма, професійна спільнота чи цифрова бібліотека можуть не мати формальних обмежень, але залишатися недосяжними через

відсутність техніки, мовної підготовки, часу, фінансів, компетентностей, підтримки або інформації про їх існування.

Реальна доступність поєднує зовнішню досяжність середовища, ресурсу, зв'язку чи технології із суб'єктною спроможністю розпізнати його значущість, критично оцінити й потенційно включити у діяльність. Ресурс може бути зовнішньо доступним, але суб'єктно недоступним; водночас висока суб'єктна спроможність не компенсує структурно закритого доступу.

Дані PIAAC 2023 ілюструють цей розрив. У Польщі в неформальному навчанні брали участь 38,9% дорослих із вищою освітою, 18,4% – із середньою або післясередньою, 10,8% – із професійною та 9,1% – із гімназійною або нижчою освітою. Серед працюючих участь становила 25,9%, серед безробітних та економічно неактивних – 4,2% [14]. Ці дані не становлять безпосередньої верифікації запропонованої моделі, проте ілюструють нерівномірність участі в навчанні та узгоджуються з положенням про те, що формальна наявність освітніх ресурсів не гарантує рівності умов їх освоєння.

Структурні обмеження доступності освітньої екосистеми мають різну природу й виявляються у взаємопов'язаних формах. Економічні бар'єри обмежують доступ до якісної освіти, мобільності, технологічних, професійних і культурних ресурсів. Територіальні бар'єри пов'язані з місцем проживання, станом інфраструктури та фізичною доступністю інституцій. Цифрові охоплюють не лише доступ до техніки й мережі, а й цифрову компетентність та здатність критично використовувати інформаційні й інтелектуальні ресурси. Культурні та мовні бар'єри ускладнюють входження до академічних, міжнародних і професійних спільнот, тоді як соціальні виявляються в нерівному доступі до наставництва, професійних мереж, рекомендацій, неформальної підтримки й соціального капіталу [211; 214; 218; 2].

Бар'єри часто діють кумулятивно: обмежені економічні ресурси поєднуються зі слабшим цифровим доступом, меншою мобільністю, відсутністю професійних контактів і недостатньою поінформованістю. Тому формально однаково відкрита система для різних людей фактично має різний масштаб. Розрив між потенційним простором і реально доступним сегментом відображає структурну нерівність; розрив між доступним сегментом та освоюваною частиною залежить від взаємодії зовнішніх умов, досвіду, компетентностей, мотивації, підтримки й актуальної суб'єктної спроможності.

Це розмежування запобігає двом редукціям: поясненню всіх відмінностей лише зовнішніми умовами та приписуванню їх винятково особистому вибору. Людина здійснює вибір, але він розгортається у структурно зумовленому й нерівномірно доступному просторі. Реальний вибір передбачає не кількість запропонованих альтернатив, а їх зовнішню і суб'єктну доступність, інформацію, компетентність та підтримку, необхідні для оцінювання й відповідальної дії.

Цифровізація збільшує потенційний доступ до знань, відкритих курсів, міжнародних спільнот і систем ШІ [24; 15; 16], але не автоматично зменшує нерівність. Відмінності у технічному доступі, якості зв'язку, цифровій грамотності, критичному мисленні та спроможності відповідально використовувати ШІ можуть створювати нові розриви [24; 15; 16]. Подібно міжнародна мобільність і професійні мережі залежать від мовної підготовки, фінансів, інформаційної підтримки, інституційних контактів та соціального капіталу.

Педагогічна діяльність не компенсує всю сукупність соціально-економічних, територіальних, культурних та інституційних нерівностей. Вона може впливати на професійно змінювані умови: робити ресурси видимими й зрозумілими, відкривати доступ до нових середовищ і спільнот, зменшувати педагогічно подоланні бар'єри, створювати альтернативні способи участі, підтримувати набуття потрібних компетентностей і структурувати зв'язки між ресурсами.

Педагогічне розширення реальної доступності – це: професійно доступна зміна умов, ресурсів, зв'язків і форм підтримки, спрямована на зменшення педагогічно подоланних бар'єрів, підвищення видимості, зрозумілості та фактичної досяжності ресурсів і створення умов для їх суб'єктного розпізнавання, вибору та освоєння людиною.

Це поняття не означає створення педагогом можливостей становлення замість людини: педагог змінює доступність, тоді як можливість виникає реляційно у діяльнісній взаємодії людини з ресурсом. Підтримка доступності також не повинна перетворюватися на надмірне керування. Якщо педагог постійно відбирає ресурси, визначає маршрути й приймає рішення, допомога звужує суб'єктну участь. Тому її якість визначається тим, наскільки вона зменшує подоланні бар'єри, поліпшує реальну доступність і водночас зберігає простір вибору, діяльності, осмислення та відповідальності людини.

У запропонованій моделі структурна нерівність локалізується насамперед у розриві між потенційно наявним і реально доступним, тоді як відмінності між реально доступним та фактично освоюваним пояснюються взаємодією зовнішніх умов і суб'єктних чинників. Це положення завершує процесуальний опис екосистеми та створює перехід до аналізу педагогічно доступних умов і способів їх професійного опосередкування у 6.4.

6.4. Педагогічне опосередкування освітньої екосистеми становлення людини

6.4.1. Педагогічно доступні умови в структурі освітньої екосистеми

Після розгляду суб'єктного освоєння освітньої екосистеми необхідно визначити сферу професійної педагогічної участі. Освітня екосистема охоплює сімейні, соціальні, культурні, професійні, цифрові та інституційні середовища, більшість яких виникає й змінюється поза безпосередньою дією педагога [62; 74; 211]. Тому потенційний екосистемний простір не можна ототожнювати з простором педагогічного проєктування.

У мережевих моделях *learning ecosystems, local learning ecosystems і lifelong learning* заклад освіти постає одним із учасників взаємодії поряд із сім'єю, громадою, культурними установами, професійними спільнотами, роботодавцями та цифровими платформами [211; 212; 213]. Педагог діє всередині відкритої системи, не контролюючи її повністю. Його відповідальність стосується не життєвого простору іншої людини загалом, а тієї частини умов, діяльності, взаємодій, ресурсів, зв'язків і підтримки, яка реально доступна професійній дії.

Людина є суб'єктом власного становлення; педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності й відповідає за педагогічно доступну частину умов цього процесу.

Зовнішні структурні умови охоплюють соціально-економічне становище, територіальну інфраструктуру, культурне середовище, ринок праці, суспільні кризи та глобальні інформаційні потоки. Вони переважно існують незалежно від окремої педагогічної дії. Інституційно організовані умови охоп-

люють освітні програми, партнерства, цифрову інфраструктуру, доступ до ресурсів, системи підтримки, мобільності й участі. На їх формування та зміну можуть частково впливати заклади освіти, професійні спільноти, управлінські структури й педагоги. Безпосередньо педагогічно доступні умови пов'язані з характером взаємодії, організацією діяльності, ситуаціями вибору, способами зворотного зв'язку, підтримкою рефлексії та залученням до ресурсів, спільнот і середовищ.

Межі між цими групами рухомі: педагог може впливати на інституційний рівень через участь у розробленні програм, партнерств, професійних мереж і цифрових середовищ. Проте зі збільшенням дистанції від безпосередньої професійної дії має зменшуватися претензія на педагогічне конструювання. Це запобігає підміні аналізу ширших соціальних умов перебільшеною педагогічною відповідальністю.

Перший напрям – розширення реальної доступності. Педагог робить нові джерела знань, професійні й культурні спільноти, дослідницькі практики, цифрові ресурси, міжнародні програми та неформальну освіту видимішими, зрозумілішими й фактично досяжними. Цим скорочується дистанція між потенційним екосистемним простором і реально доступним його сегментом, але не визначається наперед суб'єктна значущість конкретного ресурсу.

Другий напрям – організація діяльності. Проєкти, професійні проби, практичні й дослідницькі завдання, творчість, громадська участь і спільне розв'язання проблем створюють умови для включення доступних ресурсів у власну діяльність людини та набуття нею відповідного досвіду. Отже, педагогічна функція полягає не в наданні ресурсу як такого, а в уможливленні діяльнісної взаємодії з ним.

Третій напрям – організація взаємодії: партнерства, наставництва, групової роботи, взаємного навчання, комунікації з професійними, науковими й культурними спільнотами. Ресурсом тут є не інша людина, а відношення доступу, довіри, співпраці та підтримки, у межах якого можна ставити запитання, отримувати зворотний зв'язок, входити у спільноту й відповідально співвідносити власну позицію з позиціями інших.

Четвертий напрям – опосередкування переходів між формальною освітою і професійною діяльністю, навчанням і громадською участю, локальними та міжнародними середовищами, фізичними й цифровими просторами. Педагог не

усуває відмінностей між ними, а створює умови для входження в новий контекст, перенесення, зіставлення, перевірки й переосмислення досвіду [199; 200].

П'ятий напрям – підтримка рефлексії та умов інтеграції досвіду. Педагог може ставити запитання, організовувати обговорення, допомагати виявляти суперечності та співвідносити новий досвід із попереднім. Межа професійної дії проходить там, де починається внутрішня робота людини: педагог створює умови для осмислення та інтеграції, але не визначає смисл досвіду й не інтегрує його замість суб'єкта. Саме тому педагогічна дія має опосередкований, імовірнісний і недетерміністський характер.

У цифровому просторі педагог може добирати ресурси, організовувати взаємодію із системами ШІ, встановлювати вимоги академічної доброчесності, підтримувати критичну оцінку змісту й окреслювати межі технологічного делегування [24; 15; 16]. Проте платформи, алгоритми, комерційні сервіси та глобальні інформаційні потоки формуються поза його контролем. Тому завдання полягає не в контролі всього цифрового середовища, а у створенні умов для критичного розпізнавання алгоритмічних впливів, відповідального використання технологій і збереження авторства власної діяльності.

Характер та інтенсивність підтримки мають відповідати конкретній ситуації, завданню, попередньому досвіду, доступним ресурсам і актуальній суб'єктній спроможності людини. Йдеться не про універсальний рух від більшої допомоги до меншої, а про ситуаційно доцільну реконфігурацію педагогічної участі. Її критерієм є відповідність ситуації та збереження простору для власної діяльності, вибору й осмислення.

На інституційному рівні педагогічно доступна сфера розширюється завдяки партнерствам із роботодавцями, культурними установами, громадами, міжнародними мережами, іншими закладами освіти й цифровими платформами [208; 209; 210]. Показником екосистемної якості є не кількість меморандумів або ресурсів, а те, чи стали вони реально доступними для діяльності й переходів конкретної людини.

Педагогічно доступні умови доцільно визначити як: *характеристики середовищ, діяльності, взаємодій, ресурсів, зв'язків, доступу й форм підтримки, які можуть бути професійно створені, структуровані, взаємопов'язані й адаптивно трансформовані педагогічною дією з метою підвищення*

реальної доступності ресурсів і зв'язків та створення умов для їх суб'єктного розпізнавання, вибору, освоєння, осмислення й інтеграції досвіду самою людиною.

Перша площина охоплює широкий екосистемний простір, значна частина якого існує поза безпосередньою педагогічною дією. Друга стосується педагогічно доступної частини цього простору – сфери професійного створення, структурування, взаємопов'язування й адаптивної трансформації умов. Третя пов'язана із суб'єктним освоєнням, що охоплює вибір, діяльність, взаємодію, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду самою людиною. Четверта відображає можливе становлювальне значення інтегрованого досвіду в наступних циклах діяльності й становлення.

6.4.2. Інтеграція ресурсів і педагогічне опосередкування переходів

Професійна педагогічна участь набуває екосистемного характеру тоді, коли виходить за межі окремого локального середовища й спрямовується на виявлення, взаємопов'язування та опосередкування доступу до ресурсів, середовищ і зв'язків. Мережевість освітніх екосистем, взаємодія формального й неформального навчання, професійних спільнот, сімей, громад та цифрових платформ створюють структурні передумови такої роботи [23; 215; 211]. Концепції *connected learning і boundary crossing* додатково показують продуктивність меж між різними практиками [199; 200].

Методологічно необхідно розрізняти інтеграцію педагогічно доступних ресурсів і зв'язків та інтеграцію досвіду. Перша є функцією професійної діяльності: педагог може встановлювати й структурувати зв'язки між програмою і практикою, формальним і неформальним навчанням, локальними й міжнародними контекстами, культурними та цифровими ресурсами. Друга є суб'єктним процесом співвіднесення, осмислення й включення набутого досвіду у власні способи діяльності, систему смислів, вибір і подальше становлення.

Педагог інтегрує не людину й не її внутрішній досвід, а педагогічно доступні ресурси, середовища та зв'язки; у взаємодії з ними сама людина може розпізнавати або створювати можливості діяльності, здійснювати вибір, набувати, осмислювати та інтегрувати досвід.

Поєднання формальної освіти з професійною діяльністю здійснюється через практики, проєкти, стажування, професійні проби та взаємодію з роботодавцями й професійними спільнотами. Екосистемна функція полягає у створенні реального зв'язку між теоретичним знанням і практикою, у межах якого людина перевіряє знання дією, співвідносить його з професійними нормами, відповідальністю й обмеженнями конкретної ситуації [199; 211; 214].

Поєднання формального й неформального навчання підвищує доступність курсів, тренінгів, відкритих ресурсів, професійних шкіл, громадських і культурних ініціатив [217; 218; 2]. Воно набуває екосистемного значення не через накопичення активностей, а через можливість переносити й співвідносити результати між контекстами та включати їх у власну осмислену діяльність.

Інтеграція соціокультурних ресурсів і зв'язків охоплює взаємодію із сім'єю, громадою, культурними установами, професійними асоціаціями та громадськими організаціями. Ці учасники є самостійними соціальними суб'єктами, а не елементами, підпорядкованими освітній інституції. Педагогічного значення набувають відносини довіри, участі, наставництва, співпраці й доступу до культурного, соціального та професійного досвіду [200; 211; 214; 2].

Інтеграція цифрових ресурсів поєднує платформи, відкриті бази знань, міжнародні мережі й системи ШІ з іншими середовищами діяльності [24; 15; 16]. Її критерієм є не кількість технологій, а педагогічна доцільність їх включення, зв'язок з іншими джерелами знань і збереження суб'єктного авторства людини.

Поряд з інтеграцією ресурсів педагог опосередковує входження людини в новий або змінений контекст. Таке опосередкування охоплює три взаємопов'язані фази. До переходу педагогічна участь спрямована на підвищення зрозумілості й доступності нового середовища, актуалізацію необхідних знань, підтримку підготовки та цілепокладання. Під час переходу вона стосується орієнтації в новому контексті, організації взаємодії та співвіднесення нових вимог із попереднім досвідом. Після переходу визначального значення набуває створення умов для рефлексії, зіставлення досвіду й самостійного визначення людиною його значення для подальшої діяльності.

Міра такої участі визначається не універсальною стадією розвитку, а конкретним переходом, досвідом, ресурсами та

актуальною суб'єктною спроможністю. В одній ситуації достатньо інформаційної або рефлексивної підтримки, в іншій потрібні значне структурування, наставництво чи організаційне посередництво. Критерієм є адекватність підтримки ситуації, а не обов'язкове її поступове зменшення.

Не всі переходи потребують педагогічної участі. Вони можуть виникати через професійні події, життєві зміни, культурний досвід, соціальні взаємодії або самостійно знайдені цифрові ресурси. Предметом педагогіки є ті ситуації, у яких професійна дія здатна підвищити доступність нового контексту, створити умови для діяльності й рефлексії. Це відрізняє опосередкування від керування: у першому випадку підтримуються умови переходу, у другому задаються маршрут і бажаний внутрішній результат.

Опосередкування не повинно усувати суперечності між середовищами. Відмінності норм, цінностей, критеріїв достовірності та способів діяльності можуть бути змістом становлювального досвіду. Педагог створює умови, у яких людина розпізнає ці відмінності, критично їх осмислює й формує власну позицію; надмірна інтерпретація, навпаки, здатна підмінити її смислотворення.

Функціональну логіку професійної участі можна представити так: *виявлення педагогічно релевантного ресурсу або зв'язку → підвищення його реальної доступності → взаємопов'язування з іншими середовищами → педагогічне опосередкування переходу → створення умов для власної діяльності та рефлексії → суб'єктне осмислення й можливе включення досвіду в подальшу діяльність і становлення.*

Ця послідовність не є алгоритмом внутрішньої зміни. Вона описує межі професійної дії в умовах інституційної фрагментації, коли формальна освіта, професійна підготовка, культурна участь, мобільність, цифрові сервіси й неформальне навчання організовані різними учасниками. Відкрита інституція не концентрує всі ресурси в собі, а створює доступні зв'язки з ширшим екосистемним простором. Партнерства мають значення лише тоді, коли реально змінюють доступність середовищ, ресурсів і переходів для людини.

Отже, необхідно послідовно розрізняти три рівні: перший рівень охоплює ресурси, середовища й зв'язки, які можуть бути педагогічно взаємопов'язані. Другий стосується можливостей, які людина суб'єктно розпізнає або створює, обирає та реалізує

у власній діяльності. Третій пов'язаний із досвідом, осмислення та інтеграція якого здійснюються самою людиною.

Педагогічне опосередкування переходів доцільно визначити як: *професійну діяльність зі створення, структурування, взаємопов'язування й адаптивної підтримки педагогічно доступних умов і зв'язків між різними середовищами та ресурсами, спрямовану на підвищення реальної доступності нового контексту й створення умов, у межах яких людина може суб'єктно здійснювати перехід, діяти, переносити, зіставляти й осмислювати досвід та визначати його значення для власної подальшої діяльності й становлення.*

6.4.3. Межі педагогічного конструювання освітньої екосистеми

Розширення екосистемного простору, розвиток персоналізації, цифрового проєктування й алгоритмічного супроводу загострюють питання про межі професійної дії. Поняття *design, orchestration, ecosystem building і learning pathways* відображають потребу цілеспрямовано створювати зв'язки між інституціями, ресурсами, спільнотами та видами діяльності [208; 211; 212]. Проблема полягає не в допустимості проєктування як такого, а в точному визначенні його предмета, міри й меж.

Педагог може організовувати освітні ситуації й діяльність, структурувати ресурси, створювати способи взаємодії, підвищувати доступність середовищ, установлювати партнерства й підтримувати рефлексію. Інституція може проєктувати програми, цифрову інфраструктуру, мережі партнерств, мобільності та механізми персоналізації [23; 215; 211]. Проте ні педагог, ні освітня інституція не можуть наперед визначити, якого смислу набуде досвід для людини, які висновки вона зробить і як включить пережите у власну траєкторію становлення.

Об'єктом педагогічного проєктування є педагогічно доступні умови, а не становлення людини як гарантований або наперед сконструйований результат.

Перша межа запобігає педагогічному детермінізму – припущенню, що належно сконструйоване середовище безпосередньо породжує наперед визначений тип особистості, цінностей, компетентностей або поведінки. Між зовнішньою умовою та

можливим становлювальним значенням досвіду завжди зберігається суб'єктна діяльність людини.

Друга межа – право на вибір, переосмислення й відмову. Суб'єктність не зводиться до вибору одного із заздалегідь визначених маршрутів: людина може не прийняти запропонований ресурс, змінити спосіб його використання, знайти інший, установити непередбачений зв'язок або створити власний спосіб дії. Тому слід відрізняти вибір у спроєктованому просторі від суб'єктного конфігурування реально доступного сегмента екосистеми.

Третя межа випливає з неможливості охопити всю екосистему життя. Значущий досвід виникає також у сім'ї, професійній діяльності, культурі, громаді, дружніх і професійних відносинах, самоосвіті, цифровому просторі та непередбачуваних життєвих ситуаціях [62; 193; 195]. Педагог може проєктувати окремі середовища, ресурси й зв'язки, але не індивідуальну екосистему людини загалом.

Четверта межа – неприпустимість підміни суб'єктного конфігурування зовнішньою персоналізацією. Цифрова система або ШІ можуть рекомендувати ресурси, адаптувати зміст, прогнозувати труднощі й пропонувати маршрути [24; 15; 16]. Проте персоналізований маршрут не стає від цього суб'єктною траєкторією. Межа проходить між функціональною підтримкою діяльності та систематичним заміщенням тих пізнавальних, рефлексивних, творчих, оцінювальних і ціннісно-смислових дій, власне здійснення яких має становлювальне значення. Детальний аналіз цієї межі належить до 6.5.

П'ята межа пов'язана з нормативністю педагогічної діяльності. Визнання суб'єктності не означає нейтральності щодо дій, які завдають шкоди, порушують гідність, академічну доброчесність, фундаментальні права або безпекові вимоги. Водночас людиноцентричність не є невтручанням: залишити людину перед множинністю ресурсів без забезпечення доступності, діяльнісних ситуацій, значущих зв'язків і критичної рефлексії означає зробити її суб'єктність декларативною.

У педагогіці становлення людини ця зміна логіки виражається переходами. У цій логіці конструювання людини поступається проєктуванню педагогічно доступних умов, а визначення наперед заданої траєкторії – розширенню реальної доступності ресурсів, середовищ і зв'язків. Контроль вибору змінюється створенням умов для суб'єктного вибору й відповідальності, тоді як передавання готового маршруту – під-

тримкою суб'єктного конфігурування реально доступної частини екосистеми. Відповідно, уніфікована міра підтримки поступається ситуаційно доцільній реконфігурації педагогічної участі.

Така позиція не послаблює професійну активність педагога, а ускладнює її критерії. Потрібно співвідносити спосіб і міру участі з конкретною ситуацією, завданням, попереднім досвідом, ресурсами та актуальною суб'єктною спроможністю. В одній ситуації людина діє майже автономно, в іншій знову потребує інтенсивного наставництва або структурування. Тому йдеться не про поступове «зникнення педагога», а про динамічну реконфігурацію підтримки.

Так само заклад освіти не має перетворюватися на самодостатню екосистему, що концентрує всі ресурси й визначає маршрути. Його функція полягає у відкритості до професійних, культурних, громадських, міжнародних і цифрових середовищ, створенні доступних зв'язків із ними без привласнення авторства щодо подальшої траєкторії людини [211; 212; 213]. Якість такої інституції виявляється також у тому, чи залишаються створені зв'язки й способи взаємодії придатними для суб'єктного використання поза її межами.

Межі педагогічного конструювання освітньої екосистеми доцільно визначити як: *межі професійно виправданого створення, структуруваня, взаємопов'язування й адаптивної трансформації педагогічно доступних умов, середовищ, ресурсів, зв'язків, діяльності та форм підтримки, за якими починається невідчужувана сфера суб'єктного вибору, смислотворення, розпізнавання або створення можливостей, освоєння й інтеграції досвіду та конфігурування людиною власної траєкторії становлення.*

6.5. Цифрово-інтелектуальний вимір освітньої екосистеми становлення людини

6.5.1. Цифрове середовище як трансверсальний простір становлення

Цифровий вимір освітньої екосистеми не є ще одним відокремленим середовищем поряд із формальним, професійним, соціальним або культурним. Навчання, професійна діяльність, комунікація, культурна участь, самоосвіта й твор-

чість дедалі частіше розгортаються одночасно у фізичних і цифрово опосередкованих просторах [23; 215; 15]. Тому цифрове середовище доцільно розглядати як трансверсальний вимір: воно пронизує різні середовища життєдіяльності, змінюючи доступ до ресурсів, характер зв'язків, способи діяльності та умови переходу між контекстами.

Таке розуміння відповідає переходу міжнародного дискурсу від трактування технологій як окремих засобів навчання до аналізу системних змін, пов'язаних із цифровою інфраструктурою, платформами, даними, компетентностями та новими способами організації взаємодії [23; 215; 24; 15]. У педагогіці становлення людини ця теза потребує антропологічної конкретизації: значення цифрового середовища визначає не технологічна новизна, а те, які ресурси й зв'язки стають реально доступними, які можливості людина може розпізнавати або створювати та як суб'єктно освоює набутий досвід. Цифровізація не змінює базового процесуального механізму становлення, але істотно трансформує умови його розгортання.

Передусім змінюються просторово-часові межі екосистеми. Доступ до програм, знань, професійних спільнот, культурних ресурсів і комунікації вже не визначається лише фізичною близькістю до інституції. Міжнародне навчання, участь у професійній мережі, робота з цифровою бібліотекою або взаємодія з експертною спільнотою можуть відбуватися незалежно від місця перебування [23; 215; 15; 218]. Цифровий простір не скасовує фізичних та інституційних середовищ, а накладається на них: формальна освіта поєднується з платформами й відкритими ресурсами, професійна діяльність – із дистанційною співпрацею, культурна участь – із цифровими колекціями, локальні відносини – з мережевими спільнотами.

Цифрові технології водночас стають інфраструктурою зв'язності: забезпечують циркуляцію інформації, підтримання соціальних і професійних мереж, участь у розподіленій діяльності та переходи між середовищами [23; 215; 224]. Частину зв'язків, які раніше потребували фізичного переміщення або інституційного посередництва, людина може встановлювати самостійно. Це створює додаткові умови для суб'єктного конфігурування доступної частини екосистеми – пошуку ресурсів, входження до спільнот, вибору платформ і формування власних інформаційних потоків. Проте така можливість не реалізується автоматично.

Цифрова доступність конкретизує загальну категорію реальної доступності. Її зовнішній вимір охоплює пристрої, мережеву інфраструктуру, сервіси й технічну можливість доступу. Суб'єктний вимір пов'язаний із цифровою та інформаційною компетентністю, критичним мисленням, здатністю визначати мету, оцінювати джерела, керувати увагою й включати ресурс у власну діяльність [23; 215; 15; 16]. За відсутності другого виміру технологічно відкритий курс, база знань, професійна спільнота або інтелектуальний сервіс залишаються лише потенційними ресурсами.

Інформаційний надлишок ще виразніше показує відмінність між доступом і освоєнням. Розширення доступу до інформації не усуває труднощів її відбору, перевірки, осмислення й перетворення на знання, а за умов інформаційного надлишку може додатково їх загострювати. Суперечливі повідомлення, маніпулятивний контент, дезінформація та алгоритмічний добір зміщують педагогічний акцент із самого факту доступу на критичне оцінювання, смислове співвіднесення та діяльнісне використання інформації [24; 15; 16].

Цифровий вимір робить проникнішими межі між навчанням, професійною діяльністю, комунікацією, дозвіллям і самоосвітою. У межах одного пристрою людина переходить від академічної роботи до професійної мережі, соціальної взаємодії, відкритого курсу чи культурного ресурсу. Такі переходи можуть посилювати взаємне збагачення досвіду, але можуть і фрагментувати його. Отже, цифрова зв'язність не є смисловою зв'язністю: кількість платформ, контактів і переходів не свідчить сама по собі про глибину діяльності та інтегрованість досвіду.

Мережевість розширює доступ до професійних і дослідницьких спільнот, наставників, партнерів та однодумців незалежно від територіальної близькості. Водночас алгоритмічна селекція контенту, інформаційні бульбашки, сегментація аудиторій і нерівність цифрової компетентності можуть звужувати фактично освоюваний простір [24; 15; 16]. Людина може мати технічний доступ до глобальної мережі, але взаємодіяти з вузьким колом джерел, позицій і рекомендацій. Тому зростання потенційної відкритості здатне супроводжуватися прихованим звуженням суб'єктно освоюваної частини екосистеми.

Ця суперечність загострюється за алгоритмічної персоналізації, коли система визначає видимість ресурсів, пріоритет

альтернатив і послідовність інформаційних маршрутів. Персоналізований цифровий простір може створювати ілюзію суб'єктного вибору, якщо критерії відбору непрозорі, а альтернативи непомітні. Людиноцентрична цифрова екосистема тому має забезпечувати не лише адаптацію, а й відкритість альтернатив, можливість критичної перевірки, право на відмову та усвідомлення меж алгоритмічного посередництва [24; 15; 16].

Разом із ризиками цифрове середовище відкриває простір продуктивної діяльності: створення цифрових продуктів, участі у колективних проєктах, дослідженнях і міжнародних командах, публікації результатів та формування професійних мереж. Становлювального значення набуває перехід від споживання інформації до суб'єктної діяльності, у якій людина визначає мету, здійснює вибір, оцінює результати й відповідає за них. Відповідно цифрова компетентність означає не лише володіння інструментом, а здатність критично, відповідально й суб'єктно використовувати його у пізнавальній, професійній, соціальній і творчій діяльності [23; 215; 15].

Педагогічна роль у цифровому середовищі дедалі менше визначається інформаційною монополією. Її змістом стає створення й адаптивна трансформація умов цифрової діяльності, підвищення доступності якісних ресурсів, підтримка критичного аналізу, сприяння встановленню значущих зв'язків, відповідальному вибору та осмисленню досвіду. Педагог не формує цифрову траєкторію замість людини й не контролює всю її цифрову активність, значна частина якої належить приватному, професійному, соціальному та культурному життю. Межі професійної участі визначає категорія педагогічно доступних умов.

Системність цифрового освітнього середовища вже широко представлена в українському й міжнародному дискурсах [219; 183; 220]. Авторське уточнення полягає в розгляді цифрового простору як трансверсального виміру, що одночасно змінює ресурсну структуру, реальну доступність, зв'язки й переходи, умови суб'єктного конфігурування екосистеми та характер педагогічного опосередкування. На цій основі цифрове середовище як трансверсальний простір становлення доцільно визначити як: *цифрово опосередкований вимір освітньої екосистеми, який пронизує різні середовища життєдіяльності людини, трансформує доступ до ресурсів, характер взаємодій, зв'язків і переходів між ними та змінює умови, у*

яких людина може розпізнавати або створювати суб'єктно релевантні можливості, здійснювати вибір, діяти, набувати, осмислювати й інтегрувати досвід.

Отже, цифрові технології є компонентами й ресурсами середовища; їх становлювальне значення виникає лише у взаємодії з людиною і визначається характером суб'єктного освоєння та включення в діяльність.

6.5.2. Штучний інтелект як ресурс і чинник трансформації освітньої екосистеми

Поширення систем штучного інтелекту означає наступний рівень трансформації освітньої екосистеми. Йдеться вже не тільки про доступ до інформації, комунікацію або перенесення діяльності в цифровий простір. ШІ залучається до операцій, які традиційно виконувала людина: пошуку й структурування інформації, аналізу даних, генерування змісту, формулювання альтернатив, моделювання, перекладу, прогнозування, оцінювання та підтримки рішень [24; 15; 16]. Тому його слід розглядати одночасно як ресурс, технологічного посередника і чинник перебудови діяльності.

Як ресурс, ШІ входить у наявні види діяльності поряд із платформами, базами даних і цифровим контентом. Як посередник, він змінює взаємодію людини з інформацією, завданнями та альтернативами. Як трансформаційний чинник, він перебудовує сам спосіб виконання діяльності: між людиною та проблемою з'являється система, здатна не лише зберігати або передавати, а й генерувати, відбирати, структурувати й інтерпретувати можливі результати [24; 15; 16]. Саме ця сукупність функцій відрізняє інтелектуалізацію освітнього середовища від попереднього етапу його цифровізації.

Міжнародні документи наголошують на людиноцентричному використанні генеративного ШІ, збереженні людської агентності, критичного ставлення, відповідальності й етичних меж [24; 16]. Для педагогіки становлення людини ключове питання полягає в іншому: яке місце інтелектуальна система займає в процесуальному механізмі становлення і за яких умов делегування операцій підтримує діяльність, а за яких – заміщує її становлювально значущі компоненти.

Генеративні системи надають пояснення, приклади, мовну підтримку, моделі професійних ситуацій, альтернативні способи представлення матеріалу, зворотний зв'язок та інди-

відуалізовану допомогу [24; 15; 16]. Ресурс стає динамічним: його форма, структура й частково зміст генеруються у відповідь на запит. Відношення «людина – ресурс» набуває опосередкованої форми «людина – інтелектуальна система – ресурс», у якій технологія впливає на те, що стає видимим, доступним і придатним для дії.

Водночас ШІ не є самостійним суб'єктом становлення. Він може мати значну агентну функціональність – ініціювати рекомендації, адаптувати зміст, фільтрувати інформацію, пропонувати наступні кроки, – але не визначає людських цілей і цінностей та не несе моральної відповідальності за життєву траєкторію. Суб'єктом власного становлення залишається людина, яка критично оцінює результати, приймає рішення, відповідає за наслідки та інтегрує досвід. Тому однаково некоректно антропоморфізувати ШІ й зводити його до нейтрального каналу.

Центральною суперечністю є розмежування функціонального підсилення діяльності та технологічного заміщення тих дій, власне здійснення яких має становлювальне значення. ШІ може допомогти виконати складнішу роботу, але може перебрати когнітивні, творчі, оцінювальні або рефлексивні операції, необхідні для набуття досвіду. Пошук альтернативних аргументів поглиблює критичний аналіз, якщо людина перевіряє й зіставляє пропозиції; завершена машинна аргументація, прийнята без осмислення, здатна дати якісний продукт без відповідного розвитку власного способу мислення. Та сама суперечність виникає у письмі, програмуванні, перекладі, роботі з даними та професійному рішенні.

Тому необхідно розрізняти результативність і становлювальну продуктивність діяльності. Перша характеризує якість, швидкість, точність і завершеність продукту. Друга – те, що суб'єктно освоєно людиною і може бути перенесене в наступні цикли мислення, дії, вибору, оцінювання, взаємодії та відповідальності: знання, спосіб мислення або дії, критерій оцінювання, компетентність, рефлексивна схема чи досвід відповідальності. ШІ може різко підвищити результативність, не забезпечуючи становлювальної продуктивності. Отже, досконалість продукту ще не доводить освітньої цінності процесу його створення.

Технологічне делегування саме по собі не є негативним: зовнішні засоби історично розширювали людську діяльність. Педагогічна проблема виникає, коли делегується операція,

власне виконання якої необхідне для досвіду конкретної людини. Одна й та сама автоматизація може бути доцільною для досвідченого фахівця й передчасною для того, хто лише опановує відповідний спосіб мислення. Межі делегування тому визначаються контекстуально – метою діяльності, характером операції, попереднім досвідом та актуальною суб'єктною спроможністю.

Педагогічне завдання полягає не в забороні ШІ й не в максимізації його використання, а в проєктуванні режимів взаємодії, які не руйнують діяльнісної основи становлення. Система може виконувати інформаційну, підтримувальну, діалогову, моделювальну, генеративну й аналітичну функції. Педагогічну цінність визначає не кількість переданих їй операцій, а структура діяльності, яку продовжує здійснювати сама людина, і характер суб'єктно освоєного результату.

Інтелектуальна система може бути присутньою на різних ланках уже обґрунтованого рекурсивного механізму – допомагати знаходити й структурувати ресурси, робити їх доступнішими, пропонувати альтернативи, підтримувати діяльність, зворотний зв'язок і рефлексію: *ресурс екосистеми → реальна доступність → розпізнана або створена можливість → суб'єктний вибір → діяльність → досвід → осмислення → інтеграція → ресурс подальшого становлення.*

Критерієм продуктивного включення ШІ є збереження простору для суб'єктної дії. Якщо система розширює поле альтернатив і підтримує складнішу діяльність, не заміщуючи необхідних для досвіду операцій, вона посилює рекурсивний цикл. Якщо ж їй послідовно передаються розпізнавання проблеми, постановка мети, вибір способу дії, виконання, оцінювання й інтерпретація, цикл редукується до схеми «запит – машинний результат – прийняття результату». Людина одержує продукт, але не обов'язково набуває досвіду, придатного для осмислення, інтеграції та перенесення.

Комплементарність людської й машинної участі передбачає використання технології там, де вона функціонально підсилює діяльність, зі збереженням за людиною цілепокладання, критичного аналізу, смислового й ціннісного співвіднесення відповідальності й інтеграції досвіду [24; 15; 16]. Це дозволяє одночасно уникнути технологічного консерватизму і підміни людської діяльності.

ШІ може розширювати індивідуальну конфігурацію екосистеми, допомагаючи знаходити джерела, програми, спіль-

ноти й способи дії. Водночас алгоритмічний відбір і ранжування визначають, які альтернативи стають помітними. Отже, інтелектуальна система здатна одночасно збільшувати й звужувати простір вибору, а алгоритмічно персоналізована пропозиція не є автоматично суб'єктною. Ця асиметрія посилюється непрозорістю даних і критеріїв системи: переконливість згенерованої відповіді може перевищувати її фактичну надійність.

Тому використання ШІ потребує епістемічної відповідальності: перевірки підстав тверджень, зіставлення джерел, розрізнення факту, інтерпретації та машинного припущення. Чим більшу частину інформаційно-аналітичної роботи виконує система, тим важливіше, щоб людина могла пояснити, чому довіряє результату й на яких підставах використовує його у власній дії [24; 15; 16].

Поширення ШІ змінює і логіку оцінювання. Кінцевий продукт дедалі менше показує, що саме освоєно людиною. Тому оцінювання має охоплювати постановку проблеми, аргументацію вибору, перевірку джерел, критичний аналіз машинних результатів, обґрунтування меж делегування і перенесення набутого в інший контекст. Педагогічне питання зміщується від «що створено?» до *«що здійснила, осмислила, інтегрувала й опанувала сама людина у процесі створення?»*.

Український педагогічний дискурс уже активно аналізує ШІ в освіті, цифрову компетентність, генеративні системи, академічну доброчесність і трансформацію освітнього середовища [219; 183; 224; 226]. Авторська конкретизація полягає у включенні ШІ до процесуального механізму становлення, розмежуванні результативності й становлювальної продуктивності та визначенні контекстуальних меж делегування. ШІ як ресурс освітньої екосистеми доцільно визначити як: *технологічно опосередковане джерело інформаційних, генеративних, аналітичних, моделювальних і підтримувальних ресурсів та функцій, які можуть бути включені людиною у власну діяльність і змінювати структуру доступних їй способів дії, ресурсів та альтернатив.*

Як чинник трансформації освітньої екосистеми ШІ здатний: *змінювати способи доступу до ресурсів, структуру когнітивної й продуктивної діяльності, характер персоналізації, видимість альтернатив, форми педагогічного опосередкування та співвідношення між людською і машинною участю в освітній діяльності.*

6.5.3. Людина – педагог – ШІ: нова конфігурація педагогічної взаємодії

Включення ШІ змінює не лише ресурси й окремі когнітивні операції, а й конфігурацію педагогічної взаємодії. Генеративна система безпосередньо підтримує діалог, адаптує відповідь, створює зміст, пропонує альтернативи, аналізує продукт і надає зворотний зв'язок [24; 15; 16]. Традиційна діада «людина – педагог» перетворюється на складнішу конфігурацію «людина – педагог – ШІ», однак її компоненти мають неоднаковий статус.

Людина залишається суб'єктом власного становлення; педагог – суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу; ШІ – технологічним посередником з агентною функціональністю. Така асиметрія запобігає як антропоморфізації системи, так і її інструментальній редукції. ШІ не має людського життєвого проєкту й моральної відповідальності, але й не є пасивним каналом, оскільки структурує інформацію, формує альтернативи, спрямовує увагу та впливає на рішення [24; 15; 16]. Тому поява третього компонента означає перебудову функціональних відносин, а не механічне додавання нового інструмента.

Найпомітніше змінюється інформаційне посередництво. Безпосередній доступ людини до великих масивів знань і адаптованих машинних пояснень послаблює інформаційну асиметрію як основу педагогічного авторитету. Натомість посилюється епістемічна функція педагога: створення умов для перевірки достовірності, аналізу підстав тверджень, оцінювання аргументації, визначення меж застосування знання й розрізнення факту, інтерпретації та машинного припущення.

ШІ може багаторазово переформульовувати матеріал, наводити приклади та змінювати рівень складності. Проте зрозуміле пояснення ще не свідчить про розуміння, сформоване власною діяльністю. Педагогічний центр ваги тому зміщується від передавання готового пояснення до організації становлювально продуктивної роботи, у якій людина ставить запитання, виявляє суперечності, зіставляє способи пояснення і застосовує набуте розуміння в іншому контексті.

Так само оперативний машинний зворотний зв'язок може поліпшувати текст, код або рішення, не формуючи у людини власних критеріїв якості. Завдання педагога полягає у створенні умов, у яких рекомендації стають матеріалом для перевірки, уточнення й застосування власних критеріїв оцінюван-

ня, а не послідовністю інструкцій для механічного виконання. Технологічно самостійна взаємодія також не є автоматично суб'єктною: вона підтримує авторство, коли служить реалізації власного задуму, і звужує його, коли система визначає проблему, спосіб дії та інтерпретацію результату.

Розподіл функцій між людиною, педагогом і ШІ залежить від мети, виду діяльності, складності завдання, досвіду й актуальної суб'єктної спроможності. Він не є сталою таблицею ролей: людина також генерує, аналізує й моделює; педагог продовжує пояснювати та надавати зворотний зв'язок; система може технологічно підтримувати рефлексію. Проте загальна функціональна асиметрія має бути збережена: людина здійснює цілепокладання, суб'єктний вибір, критичний аналіз, смислове й ціннісне співвіднесення, інтегрує досвід і відповідає за наслідки власної діяльності. Педагог створює й адаптивно трансформує педагогічно доступні умови, організовує становлювально продуктивну діяльність, інтегрує ресурси та зв'язки, опосередковує переходи, підтримує рефлексію й професійно визначає контекстуальні межі делегування. ШІ реалізує інформаційну, генеративну, аналітичну, моделювальну, діалогову й підтримувальну функції, змінюючи доступ до ресурсів, видимість альтернатив і способи виконання діяльності.

Невідчужуване суб'єктне ядро охоплює цілепокладання, критичне і смислове осмислення, ціннісне співвіднесення, відповідальність та інтеграцію досвіду. Людина може делегувати окремі операції, але втрачає суб'єктний характер діяльності, якщо остаточно відчужує від себе відповідь на питання, для чого діє, чому приймає рішення, яким критеріям довіряє і як включає результат у подальше становлення. Педагогічно важливим є не тільки продукт, а й те, що після технологічно опосередкованої діяльності залишилося суб'єктно освоєним.

Інтегральним критерієм збереження цього ядра є процесуальне авторство. Воно не вимагає самостійного виконання кожної операції, але передбачає збереження за людиною авторства щодо визначення мети, прийняття значущих рішень, критичного оцінювання, ціннісного співвіднесення й інтеграції досвіду, а також відповідальності за наслідки власної діяльності. Формальне подання продукту від власного імені не є достатнім: суб'єкт має бути здатним пояснити задум, використані ресурси, характер делегування, перевірку машинних пропозицій і підстави остаточного рішення. Відповідальність не делегується технології разом із виконанням операції.

Педагогічне оркестрування означає професійну організацію таких умов і режимів використання ШІ, за яких людська й машинна участь утворюють педагогічно доцільну та становлювально продуктивну структуру діяльності. Педагог аналізує не тільки кінцевий продукт, а й процес: що здійснила людина, що делеговано, які рішення залишилися за нею, як перевірялися результати системи й що було освоєно. Оркестрування не є тотальним контролем і не надає педагогові авторства щодо всіх технологічних рішень людини.

Міра такого опосередкування не зменшується за універсальною висхідною траєкторією. Вона ситуаційно реконфігурується відповідно до мети, складності діяльності, попереднього досвіду, характеру делегування та актуальної спроможності. В одній ситуації достатньо окреслити етичні й академічні межі, в іншій потрібні детальне структурування, зіставлення людських і машинних рішень, пояснення стратегій або спеціальна рефлексія досвіду делегування.

Локальну рекурсивну логіку такого опосередкування можна представити так: *педагогічно організована або підтримана взаємодія з ШІ → суб'єктна діяльність людини → досвід технологічного делегування → критичне й смислове осмислення → вироблення та уточнення власних критеріїв → наступна взаємодія з ШІ в новій ситуаційній конфігурації.*

Схема не є стадіальною. Результат попередньої взаємодії входить у наступну як освоєний досвід і змінює спосіб визначення доцільності делегування. Водночас технологічне посередництво не зводить педагогічне партнерство до епізодичного контролю: взаємне визнання, довіра, моральна позиція, спільна діяльність і включеність у соціальний та культурний контекст не можуть бути замінені генеративною функціональністю. Чим більше інформаційних і технічних операцій виконує система, тим важливішими стають педагогічне судження, цінності, відповідальність, організація діяльності та опосередкування складних ситуацій вибору.

Продуктивна взаємодія з ШІ можлива й без безпосередньої присутності педагога, особливо в навчанні впродовж життя. Довгостроковим орієнтиром супроводу є не залежність від конкретного педагога й не абстрактна «повна автономія», а здатність відповідально організовувати взаємодію з людськими й технологічними ресурсами та визначати межі їх використання відповідно до ситуації. Саме тому оцінювання має охоплювати процесуальне авторство: постановку проблеми, аргументацію вибору, джерела, характер взаємодії із ШІ, пе-

ревірку результатів, пояснення меж делегування й захист власного рішення [24; 15; 16].

Українські дослідження вже аналізують генеративний ШІ, зміну ролі педагога, академічну доброчесність, цифрову компетентність і відповідальне використання технологій [219; 183; 224; 226]. Авторська конкретизація ґрунтується на розмежуванні суб'єктного, професійно-педагогічного й технологічно-агентного вимірів та обґрунтуванні асиметричного характеру їхньої взаємодії. У цьому контексті невідчужуване суб'єктне ядро визначає межі технологічного делегування, процесуальне авторство виступає критерієм збереження суб'єктної участі людини, а педагогічне оркестрування включається в рекурсивну логіку супроводу.

На цій основі конфігурацію «людина – педагог – ШІ» доцільно визначити як: динамічну асиметричну конфігурацію педагогічної взаємодії, у якій людина залишається суб'єктом власного становлення, педагог – суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу, а ШІ – технологічним посередником з агентною функціональністю. Педагог створює, структурує, взаємопов'язує й адаптивно трансформує педагогічно доступні умови взаємодії, тоді як ШІ реалізує інформаційні, генеративні, аналітичні, моделювальні, діалогові та підтримувальні функції. Розподіл функцій між трьома компонентами має контекстуальний характер, а його педагогічна доцільність визначається збереженням невідчужуваного суб'єктного ядра, процесуального авторства, епістемічної й етичної відповідальності людини та становлювальної продуктивності її власної діяльності.

Означення «асиметрична» є принциповим: усі три компоненти впливають на спільну діяльність, але не мають однакового онтологічного, антропологічного, педагогічного й відповідальнісного статусу.

6.6. Інтегральна архітектура освітньої екосистеми становлення людини

6.6.1. Відкрита, мережева і багаторівнева архітектура освітньої екосистеми становлення людини

У попередніх підрозділах освітню екосистему було розглянуто через множинність середовищ, учасників, ресурсів,

зв'язків і переходів, реальну доступність, індивідуальну конфігурацію, педагогічно доступні умови та цифрово–інтелектуальне опосередкування. Завдання завершального підрозділу полягає не в повторному переліку цих компонентів, а в їх інтеграції в єдину архітектуру. Її системоутворювальним антропологічним орієнтиром є людина як суб'єкт власного становлення. Це не робить людину геометричним центром усіх зв'язків і не заперечує відносної автономії інституційних, соціокультурних або технологічних процесів; ідеться про критерій, за яким визначається становлювальне значення екосистеми.

Освітня екосистема є відкритою, оскільки її межі не збігаються з межами окремої інституції, програми чи етапу освіти. Людина взаємодіє з формальним навчанням, професійною діяльністю, соціальними й культурними спільнотами, неформальними практиками та цифровими ресурсами, переходить між ними і переносить досвід. Відкритість, однак, не означає однакової доступності всього екосистемного простору: ресурси можуть бути фізично, соціально, інституційно або технологічно недосяжними, а формально відкриті можливості – не розпізнаними чи не освоєними суб'єктом.

Мережева організація означає відсутність єдиного керівного центру, з якого можна було б спроєктувати всю траєкторію становлення. Екосистема утворюється горизонтальними й вертикальними зв'язками між середовищами, людьми, спільнотами, інституціями, ресурсами та практиками [74; 208; 209]. У цій мережі статуси учасників не є тотожними: людина виступає суб'єктом власного становлення; педагог – суб'єктом професійної педагогічної діяльності; інституції та спільноти задають і трансформують структурні умови; цифрові технології й ШІ функціонують як ресурси, посередники та чинники змін, але не як окремі суб'єкти становлення.

Багаторівневість архітектури виявляється у взаємодії особистісно-суб'єктного, міжособистісно-спільнотного, інституційно-організаційного та соціокультурного рівнів. Особистісно-суб'єктний рівень охоплює вибір, діяльність, осмислення й інтеграцію досвіду. На міжособистісно-спільнотному рівні розгортаються взаємодія, співпраця, наставництво та належність до спільнот, тоді як інституційно-організаційний визначає умови доступу, організацію програм, норм і ресурсів. Соціокультурний рівень охоплює вплив культурних смислів, суспільних процесів, професійних структур і нерівностей. Ці

рівні не утворюють жорсткої ієрархії: зміни на будь-якому з них можуть реконфігурувати зв'язки на інших. Цифрово-інтелектуальний вимір перетинає всі рівні, а тому є трансверсальним, а не додатковим «поверхом» системи.

Особистісно-суб'єктний рівень не може бути ізольований від інших, оскільки суб'єктність розгортається у конкретних відносинах і практиках. Так само інституційний або соціокультурний рівень не діє на людину безпосередньо й однаково: його норми, можливості та обмеження опосередковуються реальною доступністю, зв'язками, участю у спільнотах і власною діяльністю. Багаторівнева модель тому дає змогу одночасно уникнути індивідуалістичної редукції, за якої становлення пояснюється лише внутрішніми якостями, і структурного детермінізму, за якого людина постає пасивним результатом середовища.

Реляційність пов'язана і з мережевістю, але не тотожна їй. Мережа описує конфігурацію зв'язків між компонентами, тоді як реляційний підхід пояснює, за яких умов ресурс або зв'язок стає можливістю для конкретного суб'єкта. Два учасники можуть бути включені до тієї самої мережі, але мати різний доступ, довіру, компетентність і здатність діяти; тому їхні індивідуальні конфігурації та становлювальні результати відрізнятимуться. Ця відмінність особливо важлива для аналізу формально відкритих цифрових середовищ, де технічна доступність може приховувати компетентнісні, мовні, соціальні або алгоритмічні бар'єри.

Одиницею аналізу в такій архітектурі є не ізольований ресурс і не абстрактне середовище, а відношення між людиною та доступними їй ресурсами, середовищами й зв'язками. Можливість не міститься в ресурсі як готова властивість: вона виникає реляційно, коли характеристики ситуації співвідносяться з досвідом, цілями, компетентністю й актуальною спроможністю людини. Тому однаковий курс, спільнота або цифровий сервіс можуть мати різне становлювальне значення для різних людей і для тієї самої людини в різні періоди.

Це дає змогу розмежувати чотири площини відношення до екосистемного простору. Потенційний простір охоплює всю множинність наявних середовищ, ресурсів і зв'язків, тоді як реально доступний сегмент визначається тим, із чим людина фактично може взаємодіяти за наявних зовнішніх і суб'єктних умов. Суб'єктно освоювана частина формується через

включення доступних ресурсів, середовищ і зв'язків у діяльність та досвід людини. Індивідуальна конфігурація відображає актуальну структурно-реляційну організацію цієї освоюваної частини екосистеми. Педагогічно доступна частина не є п'ятим рівнем: це зона професійного опосередкування, яка перетинає різні площини й окреслює, де педагог реально може змінювати умови доступу, діяльності, переходів і рефлексії.

Розмежування запобігає трьом редукціям: наявність ресурсу не означає його реальної доступності; доступність не означає суб'єктного освоєння; освоєння не гарантує, що досвід буде осмислено, інтегровано й перенесено в наступну діяльність. Саме тому архітектура є динамічною. У процесі становлення змінюється не лише обсяг набутого, а й спосіб, у який людина надалі бачить ресурси, оцінює альтернативи, встановлює зв'язки та формує індивідуальну конфігурацію екосистеми.

Індивідуальна конфігурація при цьому не є індивідуальним навчальним маршрутом у вузькому програмному сенсі. Вона може охоплювати інституційно задані й самостійно знайдені ресурси, тривалі та ситуативні зв'язки, формальні й неформальні практики, а також середовища, між якими людина здійснює переходи. Її конфігурування не тотожне повній свободі вибору: воно відбувається в межах наявних можливостей, нерівностей, зобов'язань і структурних обмежень. Водночас конфігурація не є зовнішньо призначеною траєкторією, бо остаточно формується через фактичну участь, суб'єктне освоєння та інтеграцію досвіду.

Макрорекурсивну логіку цієї динаміки виражає формула: *реально доступний ресурс або зв'язок → розпізнана або створена можливість → суб'єктний вибір і діяльність → досвід → осмислення та інтеграція → ресурс подальшого становлення → реконфігурація способу взаємодії з освітньою екосистемою → новий цикл.*

Педагогічна участь перетинає цей механізм у професійно доступних точках, але не є його обов'язковою стадією: становлювально значущий досвід може виникати і поза безпосереднім супроводом. Педагог може підвищувати доступність, інтегрувати ресурси й зв'язки, організовувати діяльність, опосередковувати переходи та підтримувати рефлексію, однак не здійснює за людину суб'єктного вибору й інтеграції досвіду.

Отже, відкрита мережево-багаторівнева архітектура поєднує об'єктивну множинність екосистеми з диференційованою доступністю та суб'єктним освоєнням, не перетворюючи середовище або педагогічний вплив на прямий механізм формування людини.

6.6.2. Взаємодія трьох динамічних контурів

Структурна архітектура набуває повного методологічного змісту лише як система взаємопов'язаних процесів. У ній взаємодіють три різностатусні динамічні контури: становлення людини, професійне становлення педагога і трансформація освітньої екосистеми. Вони не зводяться один до одного: перші два належать суб'єктам, тоді як третій описує зміни відкритої системи середовищ, ресурсів, зв'язків, умов і практик. Таке розмежування зберігає антропологічний центр моделі й водночас дозволяє врахувати власну динаміку професійної діяльності та екосистеми.

Людина взаємодіє з реально доступним сегментом екосистеми, розпізнає або створює можливості, здійснює вибір і діяльність, набуває, осмислює та інтегрує досвід. Інтегрований результат входить у наступні цикли як ресурс подальшого становлення і може змінити те, що людина помічає, обирає та здатна освоювати. Контур є рекурсивним: кожен цикл не завершує становлення, а реконфігурує його подальші умови, зокрема індивідуальну конфігурацію освітньої екосистеми.

Педагог не є зовнішнім і незмінним регулятором. Нові освітні ситуації, технології, способи комунікації та професійні вимоги потребують аналізу, рішень, дії, рефлексії й перебудови власних способів діяльності [23; 216; 24]. Інтегральні способи Think – Interact – Digitalize – Adapt набувають тут екосистемної функції, оскільки забезпечують взаємозв'язок критичного аналізу педагогічної ситуації, професійної взаємодії, відповідального використання технологій та адаптивного переосмислення способів діяльності. Нові умови самі по собі не зумовлюють професійного становлення педагога. Вони набувають становлювального значення тоді, коли стають предметом професійного рішення й діяльності, результати яких осмислюються та інтегруються в подальшу практику. Саме через таку послідовність досвід педагогічної дії може змінювати способи професійної участі в освітній екосистемі.

нова педагогічна ситуація → професійне рішення → дія → досвід → рефлексія → реконфігурація способу професійної діяльності → новий спосіб педагогічної участі.

Зміна професійного способу діяльності впливає на те, які педагогічно доступні умови педагог здатний створювати, які ресурси та середовища – взаємопов'язувати, які переходи – опосередковувати і де встановлювати межі технологічного делегування. Тому професійне становлення педагога є умовою продуктивного функціонування педагогічно доступної частини екосистеми, а не побічною темою моделі.

Цей контур має власну професійну нормативність. Реконфігурація діяльності не означає ситуативного пристосування до будь-якої зміни, а передбачає критичне співвіднесення нових засобів і практик із метою, цінностями, відповідальністю та межами педагогічної дії. Наприклад, технологічно ефективне рішення може бути педагогічно непродуктивним, якщо воно звужує простір суб'єктного вибору або відчужує від людини необхідні для набуття досвіду операції. Отже, професійне становлення виявляється не лише в опануванні нових інструментів, а у здатності переоцінювати способи власної участі та їх наслідки для становлення іншого.

Освітня екосистема змінюється під впливом соціальних, економічних, культурних, інституційних і технологічних процесів [24; 74; 208]. Виникають нові ресурси й платформи, перебудовуються інституції та професійні практики, розширюється або звужується реальна доступність. Генеративний ШІ може змінити способи доступу до інформації незалежно від готовності конкретної людини; інституційна реформа – відкрити механізми мобільності; суспільна криза – різко обмежити фізичний або соціальний доступ. Водночас трансформація екосистеми не обмежується зовнішнім впливом соціальних, інституційних або технологічних змін. Змінені умови перебудовують доступність ресурсів, характер зв'язків і можливі способи діяльності, однак їхні наслідки залежать від того, як учасники реагують на нові можливості й обмеження. Через створення практик, партнерств, мереж і проєктів вони можуть змінювати локальну організацію екосистеми, а результати таких змін стають частиною умов подальшої діяльності.

зміна соціальних, культурних, інституційних або технологічних умов → перебудова ресурсів, зв'язків і доступності → зміна можливих способів діяльності та обмежень → зміна практик учасників → подальша трансформація екосистеми.

Категоріальна асиметрія є принциповою: людина становиться як суб'єкт власного життя й діяльності; педагог проходить професійне становлення як суб'єкт педагогічної діяльності; освітня екосистема трансформується як відкрита система. Тому некоректно наділяти екосистему суб'єктністю, еквівалентною людській, або говорити про її становлення в тому самому антропологічному значенні. Цифрові технології й ШІ також не утворюють четвертого суб'єктного контуру – вони трансверсально змінюють умови та способи функціонування кожного з трьох.

Власна динаміка екосистеми не означає її саморозвитку як цілеспрямованого суб'єкта. Зміни можуть бути наслідком рішень багатьох акторів, непередбачених взаємодій, ринкових механізмів, політики, культурних зрушень або криз. Через це екосистемна трансформація не обов'язково є педагогічно бажаною: вона може збільшувати ресурси й одночасно поглиблювати нерівність доступу, посилювати зв'язність і водночас фрагментувати досвід. Модель має не нормативно схвалювати будь-яку системну зміну, а давати змогу аналізувати її наслідки для доступності, суб'єктної діяльності та педагогічного опосередкування.

Зміни в одному контурі входять у подальші умови двох інших. Новий досвід і зростання суб'єктної спроможності людини потребують іншої конфігурації педагогічної підтримки; у складній або ризикованій ситуації педагог інтенсивніше структурує діяльність, тоді як в іншій достатні партнерство, консультування або мінімальна участь. Професійна реконфігурація діяльності педагога, своєю чергою, змінює доступність ресурсів, характер переходів і локальні практики екосистеми. Людина також не лише користується готовою системою: входячи до спільнот, створюючи проєкти та нові зв'язки, вона перебудовує власну конфігурацію і може локально змінювати екосистему.

Отже, модель не зводиться до лінійного ланцюга «екосистема – педагог – людина». Її динаміка розгортається як взаємодія людини, педагога й освітньої екосистеми за одночасного безпосереднього зв'язку людини з екосистемою. Саме ця конфігурація пояснює, чому педагогічна дія може бути значущою, але не всеохопною; чому становлення не детермінується зовнішнім середовищем; і чому зміни технологій або інституцій можуть впливати на діяльність навіть без спеціально організованого педагогічного втручання.

Синергетичний ефект взаємодії не слід тлумачити як автоматичну гармонізацію контурів. Між ними можливі неузгодженості: професійна практика педагога може відставати від технологічної трансформації; інституційна зміна – не відповідати актуальній спроможності учасників; новий досвід людини – входити в конфлікт із нормами конкретного середовища. Продуктивність системи залежить від того, чи стають ці суперечності предметом осмислення й реконфігурації. У цьому сенсі стійкість екосистеми означає не незмінність структури, а здатність підтримувати становлювально значущі зв'язки й можливості за умов змін.

6.6.3. Авторська інтегральна модель освітньої екосистеми становлення людини та її наукова новизна

Інтегральна модель узгоджує три площини аналізу. Антропологічна охоплює людину як суб'єкта власного становлення, реляційне виникнення можливості, вибір, діяльність, досвід та його інтеграцію. Педагогічна визначає педагогічно доступні умови, способи підвищення доступності, організації діяльності, взаємопов'язування ресурсів, опосередкування переходів і підтримки рефлексії. Екосистемна охоплює множинність середовищ, учасників, ресурсів, зв'язків, структурних обмежень та інституційних і соціокультурних трансформацій. Їх перетин відбувається через реальну доступність, можливість, діяльність і досвід.

Системоутворювальним механізмом моделі є не ізольована дія середовища, ресурсу чи педагогічного впливу, а процес, у якому реально доступний екосистемний ресурс набуває становлювального значення через розпізнавання або створення людиною можливості, здійснення суб'єктного вибору й діяльності, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду. Інтегрований досвід стає ресурсом подальшого становлення й змінює умови наступної взаємодії людини з екосистемою.Середовище створює структурний потенціал, педагог може змінювати доступні умови, але становлювального значення результат набуває лише у власній діяльності та осмисленні людини.

На цій основі авторську інтегральну модель доцільно визначити як: *відкриту, мережеву, багатовимірну, реляційну й динамічну систему взаємопов'язаних середовищ, учасників, ресурсів, зв'язків і переходів, становлювальне значення яких виникає у взаємодії людини як суб'єкта власного станов-*

лення з реально доступною частиною екосистеми. У цій взаємодії людина розпізнає або створює можливості, здійснює вибір і діяльність, набуває, осмислює та інтегрує досвід, формуючи й перебудовуючи індивідуальну конфігурацію освітньої екосистеми. Педагог професійно працює з педагогічно доступними умовами, інтегрує ресурси, середовища та зв'язки й опосередковує значущі переходи, тоді як цифрові технології та ШІ трансверсально змінюють способи доступу, взаємодії, діяльності й технологічного опосередкування.

Концептуальну архітектуру моделі представлено на рис. 6.1.



Рисунок 6.1. Інтегральна модель освітньої екосистеми становлення людини (авторська розробка)

Джерело: авторська розробка.

Рисунок фіксує не ієрархію впливів, а мережево-рекурсивну архітектуру. Потенційний екосистемний простір, реально доступний сегмент, суб'єктно освоювана частина та індивідуальна конфігурація характеризують різний ступінь відношення людини до екосистемної множинності; педагогічно доступна зона перетинає їх як сфера професійного опосередкування. Цифрово-інтелектуальний вимір пронизує всю модель. Загальну динаміку забезпечує взаємодія трьох контурів, а процесуальне ядро – рекурсивне перетворення доступного ресурсу на ресурс подальшого становлення.Візуальне вкладення площин не означає, що кожний насупний сегмент є механічно меншою частиною попереднього. Реальна доступність і суб'єктне освоєння мають не лише кількісний, а й якісний характер: людина може встановити новий зв'язок між уже відомими ресурсами, створити можливість, якої не було в готовому вигляді, або переосмислити попередній досвід. Так само педагогічно доступна зона рухома: вона розширюється чи звужується залежно від ситуації, професійної компетентності, інституційних повноважень і характеру взаємодії. Рисунок тому слід читати як схему відношень і переходів, а не як замкнену таксономію.

Відкритість, мережевість, багаторівневість, адаптивність, learning ecologies, connected learning, affordances, boundary crossing, персоналізація та цифрова екосистема вже мають розвинену міжнародну й українську традицію [74; 193; 208; 219]. Тому новизна моделі полягає не в оголошенні цих категорій авторськими, а в їх процесуально-антропологічній перебудові навколо людини як суб'єкта власного становлення. Конкретне теоретичне прирощення охоплює такі взаємопов'язані положення:

• розмежовано потенційний екосистемний простір, реально доступний сегмент, суб'єктно освоювану частину та індивідуальну конфігурацію освітньої екосистеми, завдяки чому відділено наявність ресурсу від його доступності, освоєння й інтеграції досвіду;

• концептуалізовано індивідуальну конфігурацію освітньої екосистеми як динамічну структурно-реляційну організацію середовищ, ресурсів і зв'язків, фактично включених у діяльність та досвід конкретної людини;

• розроблено рекурсивний процесуальний механізм перетворення реально доступного ресурсу через реляційне ви-

никнення можливості, суб'єктний вибір, діяльність, досвід, осмислення й інтеграцію на ресурс подальшого становлення без прямого детермінування людини;

• встановлено межі професійної педагогічної дії через категорії педагогічно доступних умов і педагогічно доступної частини екосистеми та відокремлено створення зовнішніх умов від суб'єктного освоєння;

• обґрунтовано процесуально-реляційний статус зв'язків і переходів: становлювальне значення виникає не з множинності контекстів як такої, а з доступного перенесення, зіставлення, переосмислення та інтеграції досвіду;

• визначено цифрово-інтелектуальний вимір як трансверсальний, а ШІ – як ресурс, технологічного посередника й чинник трансформації, який не набуває статусу окремого суб'єкта становлення; критерій становлювальної продуктивності досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності пов'язано з процесуальним авторством і тим, що суб'єктно освоєно самою людиною;

• обґрунтовано рекурсивну взаємодію трьох асиметричних контурів – становлення людини, професійного становлення педагога та трансформації екосистеми – і поєднано структурну, процесуальну й динамічну площини в єдину модель.

Інтегральність у цьому разі не означає простого об'єднання всіх названих понять. Вона виникає через функціональне співвіднесення: структурна площина відповідає на питання, з чого і на яких рівнях утворюється екосистема; процесуальна – як зовнішній ресурс набуває становлювального значення; динамічна – як зміни людини, педагога та екосистеми взаємно реконфігурують подальшу взаємодію. Вилучення будь-якої з площин спрощує модель: структура без процесу перетворюється на каталог компонентів, процес без структури втрачає конкретні умови, а динаміка без категоріальної асиметрії змішує становлення суб'єкта із системною трансформацією.

Модель виконує чотири взаємопов'язані функції. Пояснювальна розкриває перехід від реально доступного ресурсу до ресурсу подальшого становлення. Аналітична дає змогу розрізняти екосистемний потенціал, реальну доступність, суб'єктне освоєння, індивідуальну конфігурацію й педагогічно доступну сферу. Нормативно-педагогічна визначає предмет, можливості та межі професійної участі педагога. Прогностична дозволяє аналізувати, як зміни технологій, соціальних умов,

професійних практик та інституцій реконфігурують взаємодію людини, педагога й екосистеми.

Відкритий характер моделі означає, що вона не задає остаточного переліку середовищ, ресурсів, технологій або типів взаємодії. Її інваріантним ядром залишається рекурсивний механізм, тоді як конкретний зміст екосистеми історично й ситуаційно змінюється. Педагогічне опосередкування входить у процес там, де умови професійно доступні: під час організації доступу й діяльності, взаємопов'язування ресурсів, опосередкування переходів і підтримки рефлексії. Саме така відкритість зберігає пояснювальну здатність моделі за появи нових технологій або трансформації інституцій.

Модель створює основу для подальшої емпіричної верифікації, оскільки операціоналізації підлягає не «екосистема взагалі», а конкретні відношення й процеси: реальна доступність ресурсів і зв'язків, розпізнавання або створення можливостей, суб'єктне освоєння, переходи між середовищами, інтеграція досвіду, характер педагогічного опосередкування та зміни індивідуальної конфігурації. У цифрово опосередкованій діяльності окремого аналізу потребують межі технологічного делегування, процесуальне авторство та те, що людина здатна самостійно перенести в нову ситуацію. Отже, інтегральна модель завершує теоретичний синтез розділу й водночас задає рамку для подальшої емпіричної перевірки.

Висновки до розділу 6

Проведений аналіз дав змогу теоретично обґрунтувати екосистемний вимір педагогіки становлення людини та реконцептуалізувати освітню екосистему як відкриту, мережеву, багатовимірну, реляційну й динамічну систему взаємопов'язаних середовищ, учасників, ресурсів, зв'язків і переходів. Її становлювальне значення визначається не множинністю компонентів як такою, а тим, що стає реально доступним людині, входить у її діяльність, набуває форми досвіду та інтегрується у подальше становлення.

Процесуальне ядро цієї логіки виражає рекурсивний перехід: *ресурс екосистеми → реальна доступність → розпізнана або створена можливість → суб'єктний вибір → діяльність → досвід → осмислення → інтеграція → ресурс подальшого становлення.* Така послідовність дозволяє уникнути середовищного детермінізму: зовнішні умови створюють можливості й обмеження, але не формують людину безпосередньо.

Важливим результатом стало обґрунтування індивідуальної конфігурації освітньої екосистеми та розмежування потенційного екосистемного простору, реально доступного сегмента і суб'єктно освоюваної частини. Це пояснює, чому люди у формально подібних умовах можуть мати різні траєкторії взаємодії з ресурсами, середовищами й можливостями та чому доступність не можна ототожнювати з формальною наявністю ресурсу.

Професійна педагогічна участь локалізується у сфері педагогічно доступних умов. Педагог може підвищувати доступність ресурсів, організовувати діяльність, взаємопов'язувати середовища, опосередковувати переходи та підтримувати рефлексію, але не створює всю екосистему людини і не інтегрує досвід замість неї. Тому педагог професійно інтегрує ресурси, середовища й зв'язки, тоді як людина суб'єктно інтегрує власний досвід.

Авторська інтегральна модель поєднує структурну, процесуальну й динамічну площини. Її теоретичне прирощення пов'язане з категорією індивідуальної конфігурації, рекурсивним механізмом перетворення доступного ресурсу на ресурс подальшого становлення, поняттям педагогічно доступних умов, процесуально-реляційним трактуванням зв'язків і переходів, трансверсальним цифрово-інтелектуальним виміром та взаємодією трьох асиметричних контурів – становлення людини, професійного становлення педагога і трансформації екосистеми.

Отже, екосистемний вимір доповнює загальну архітектуру педагогіки становлення людини положенням про те, що становлювальне значення виникає у суб'єктній взаємодії людини з реально доступною частиною екосистеми, а завдання педагогіки полягає у професійній роботі з доступними умовами, ресурсами, зв'язками, діяльністю й підтримкою за збереження суб'єктного авторства людини. Це безпосередньо переводить аналіз до наступного розділу – системи реалізації концепції, її рівнів, форм, критеріїв і меж педагогічної дії.

РОЗДІЛ 7.
СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Недостатньо знати – треба застосовувати;
недостатньо хотіти – треба діяти».
Йоганн Вольфганг Ґете, «Роки мандрів Вільгельма Майстера»

7.1. Концептуальні засади реалізації педагогіки становлення людини

Перехід від теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки становлення людини до її реалізації потребує збереження внутрішньої логіки концепції. Її реалізація не може бути зведена до універсальної педагогічної технології або стандартизованого алгоритму: педагогіка професійно організовує умови, ресурси, зв'язки, діяльність і підтримку, але не програмує спосіб, у який конкретна людина освоює ці можливості та інтегрує набутий досвід у власне становлення [64; 65; 228].

Тому реалізація педагогіки становлення людини означає не технологізацію становлення, а професійну організацію педагогічно доступних умов, у взаємодії з якими людина може діяти, здійснювати вибір, набувати й осмислювати досвід та перетворювати його на ресурс подальшого становлення.

Це положення не заперечує педагогічного цілепокладання, змісту освіти, вимог, оцінювання, професійного керівництва чи визначених освітніх результатів. Змінюється їхній методологічний статус. Вони розглядаються не як засоби безпосереднього «формування» людини, а як складники педагогічно організованого процесу, становлювальне значення якого виникає через діяльність, вибір, взаємодію, рефлексію та суб'єктне перетворення досвіду самою людиною [42; 53; 228].

На цій основі можна визначити взаємопов'язані концептуальні засади реалізації педагогіки становлення людини.

Першою засадою є подвійна результативність освітнього процесу. Освіта має забезпечувати конкретні результати – знання, уміння, компетентності, способи діяльності, професійний і соціальний досвід. Проте цим її педагогічна резуль-

тативність не вичерпується. Не менш важливо, що відбувається з набутим результатом далі: чи здатна людина осмислити його, інтегрувати у власний досвід, перенести в нову ситуацію і використати як ресурс наступної діяльності.

Отже, доцільно розмежовувати безпосередню освітню результативність і становлювальну продуктивність. Перша відповідає на питання: *чого людина досягла в конкретній освітній ситуації?* Друга – *що з набутого стало її власним досвідом і може бути використане в наступних ситуаціях вибору, діяльності, навчання, саморегуляції та відповідальності?* Така постановка питання узгоджується з концепціями agency, self-regulation і self-authorship, у яких активність людини пов'язується зі здатністю визначати цілі, регулювати власну діяльність, рефлексувати та брати авторство за власні рішення [12; 41; 42; 57; 64].

Становлювальна продуктивність при цьому не означає гарантованого «покращення» людини після кожної освітньої ситуації. Досвід може розширювати, поглиблювати, уточнювати або перебудовувати її способи діяльності, а інколи – проблематизувати попередні уявлення й рішення. Тому методологічно точніше говорити про динаміку і реконфігурацію суб'єктної спроможності, у межах якої її розширення є педагогічно бажаним, але не автоматичним результатом.

Другою засадою є суб'єктне опосередкування педагогічної дії. Між дією педагога і внутрішньою зміною людини немає прямого причинного переходу. Педагог визначає цілі, добирає зміст, організовує діяльність і взаємодію, відкриває доступ до ресурсів, створює ситуації вибору, забезпечує підтримку та зворотний зв'язок. Однак становлювального значення ці умови набувають лише у взаємодії з самою людиною – через сприйняття ситуації, розпізнавання можливості, вибір, дію, набуття досвіду, його осмислення та інтеграцію [64; 65; 228].

Саме тому необхідно розрізняти педагогічну дію і можливість становлення. Перша належить до сфери професійної відповідальності педагога. Друга виникає реляційно – у взаємодії конкретної людини з педагогічно створеними або трансформованими умовами, ресурсами, зв'язками та видами діяльності [40; 53; 228].

Цей зв'язок можна виразити через процесуальну формулу: *педагогічно доступна умова / ресурс / зв'язок → реляційне виникнення або розпізнавання можливості → суб'єктний*

вибір і дія → досвід → осмислення → інтеграція досвіду → реконфігурація способу діяльності та суб'єктної спроможності → нові можливості → наступний цикл становлення.

Це не алгоритм, який людина повинна послідовно пройти, а модель педагогічного аналізу. Вона показує, як зовнішньо створена умова може набути – або не набути – становлювального значення. Окремі елементи цієї логіки мають відповідники в experiential learning, transformative learning та моделі Anticipation-Action-Reflection [8; 54; 129], однак їх поєднання в рекурсивний цикл суб'єктного перетворення досвіду становить елемент авторської концепції.

Третьою засадою є процесуальна незавершеність педагогічного результату. Якщо становлення триває впродовж життя, жоден конкретний освітній результат не може розглядатися як остаточний стан людини. Він завершує певний цикл діяльності й водночас може стати ресурсом наступного [9; 54; 129; 228].

Тому педагогічна перспектива не завершується питанням про те, що людина знає або вміє після закінчення курсу, програми чи окремої діяльності. Важливим стає її подальше використання набутого: здатність діяти в нових ситуаціях, продовжувати навчання, переосмислювати досвід, взаємодіяти з новими середовищами та відповідально реагувати на зміни [2; 9; 11].

Четвертою засадою є адаптивність педагогічного супроводу. Педагогіка становлення людини не передбачає ані постійного зовнішнього керівництва, ані лінійного самоусунення педагога в міру зростання самостійності людини. Міра й характер підтримки залежать від актуальної суб'єктної спроможності, складності діяльності, попереднього досвіду, ситуації та доступних ресурсів [56; 184; 229].

В одній ситуації необхідними можуть бути пояснення, демонстрація, структурування діяльності та інтенсивний зворотний зв'язок; в іншій – наставництво, фасилітація, партнерство, консультування або ширший простір самостійної дії. Професійність педагога виявляється не в максимізації чи мінімізації власної участі, а в її ситуаційній відповідності. Педагогічна підтримка є становлювально продуктивною тоді, коли допомагає людині діяти, але не привласнює авторства її дії.

П'ятою засадою є варіативність педагогічних практик за інваріантності концептуального ядра. Педагогіка становлення людини не встановлює універсального переліку «правильних»

методів. Проєктне, проблемне, дослідницьке, діалогічне, практико-орієнтоване, кооперативне, індивідуалізоване, цифрове чи змішане навчання можуть бути однаково сумісними з концепцією – або, навпаки, суперечити їй – залежно від способу їх організації [7; 22; 53].

Критерієм є не назва методу і не його інноваційність, а те, яку позицію в організованій діяльності отримує людина. Чи має вона реальний простір вибору й дії? Чи бере відповідальність за рішення? Чи набуває власного досвіду? Чи створюються умови для його осмислення, інтеграції й перенесення в нові ситуації?

Тому концептуальна відкритість не означає педагогічної невизначеності. Варіативними можуть бути форми, методи й технології; інваріантною залишається процесуальна логіка суб'єктного перетворення досвіду.

Шостою засадою є екосистемна відкритість реалізації. Становлення людини не обмежується закладом освіти. Воно відбувається одночасно в освітньому, сімейному, професійному, соціальному, культурному, громадянському й цифровому середовищах, що відповідає як екологічній традиції осмислення розвитку людини, так і сучасним концепціям learning ecosystems та digital education ecosystems [23; 62; 71; 74].

Заклад освіти за таких умов є не єдиним джерелом педагогічно значущого досвіду, а одним із вузлів ширшої освітньої екосистеми. Його функція полягає також у відкритті й педагогічному опосередкуванні зв'язків із професійними, культурними, соціальними та цифровими середовищами, забезпеченні реальної доступності ресурсів і підтримці інтеграції різнорідного досвіду людини [74; 181; 234].

Сьомою засадою є багаторівневість реалізації. Реалізація педагогіки становлення людини не може залежати лише від діяльності окремого педагога. На неї впливають освітні програми, організаційна культура, системи оцінювання, професійна автономія, доступність ресурсів, нормативне регулювання та ширші суспільні умови [2; 9; 23].

Тому вона розгортається на трьох взаємопов'язаних рівнях: мікрорівні безпосередньої педагогічної взаємодії; мезорівні освітньої інституції, професійних спільнот та освітньої екосистеми; макрорівні освітньої політики, стандартів і нормативно-суспільних умов.

Їхній зв'язок має двобічний характер: *мікро* ↔ *мезо* ↔ *макро*.

Системні рішення визначають межі й можливості конкретної педагогічної практики, але й накопичений досвід інноваційних практик та професійних спільнот може ставати підставою для інституційних і системних змін [23; 62; 181].

Восьмою засадою є трансверсальність цифрових технологій і штучного інтелекту. Цифровий вимір не є автономним блоком концепції. Він пронизує діяльність людини, педагогічну взаємодію, індивідуальні траєкторії, інституційні умови та освітню екосистему. Цифрові технології й системи ШІ можуть розширювати доступ до інформації та ресурсів, підтримувати аналіз, моделювання, комунікацію, персоналізацію, творчість і рефлексію [15; 19; 23].

Однак технологічне розширення можливостей саме по собі не є педагогічним результатом. Визначальним залишається питання*: що технологія допомагає людині зробити і що після такої взаємодії залишається здатною робити сама людина?*

Якщо технологічне делегування вивільняє ресурси для складнішого мислення, творчості, критичного оцінювання, взаємодії та відповідального вибору, воно може бути становлювально продуктивним. Якщо ж воно систематично заміщує цілепокладання, самостійне судження, осмислення, прийняття рішень або відповідальність, виникає ризик звуження суб'єктної участі [189; 190; 191].

У цьому контексті цифрово-інтелектуальне опосередкування підпорядковується авторському принципу асиметричного інтелектуального партнерства людини зі штучним інтелектом: технологія може розширювати інформаційні, аналітичні, моделювальні, комунікативні й творчі можливості діяльності, але авторство цілей і смислів, критичне та ціннісне судження, остаточний вибір і відповідальність за його наслідки залишаються сферою людської суб'єктності.

Виокремлені засади утворюють не перелік автономних вимог, а єдину логіку реалізації. Вона розгортається від подвійного розуміння результату й суб'єктного опосередкування педагогічної дії – до адаптивного супроводу; від варіативності практик – до екосистемної та багаторівневої організації; від використання окремих цифрових засобів – до осмислення технологічного опосередкування всієї діяльності.

Така логіка дозволяє уникнути двох крайнощів. *Перша – технологічна редукція,* коли концепція перетворюється на набір методик і алгоритмів. *Друга – декларативний гуманізм,* коли проголошення суб'єктності людини не супроводжується

визначенням професійної педагогічної дії. Педагогіка становлення людини поєднує обидві вимоги: визнає відкритість індивідуального становлення і водночас чітко визначає сферу педагогічної відповідальності.

Педагог відповідає не за конструювання наперед визначеної людини, а за професійну якість педагогічно доступних умов, ресурсів, зв'язків, діяльності, взаємодії та підтримки, у яких людина може ставати суб'єктом власного досвіду і подальшого становлення.

На цій основі **систему реалізації педагогіки становлення людини** *визначаємо як відкриту, багаторівневу й адаптивну систему професійно організованої педагогічної діяльності, у якій цілі та зміст освіти, педагогічно доступні умови, ресурси й зв'язки, суб'єктна діяльність людини, педагогічний супровід, рефлексія й оцінювання, інституційно-екосистемні умови та цифрово-інтелектуальні ресурси узгоджуються з процесуальною логікою суб'єктного перетворення досвіду та спрямовуються на досягнення конкретних освітніх результатів, становлювально продуктивне освоєння досвіду й підтримку спроможності людини продовжувати власне становлення.*

Інваріантне процесуальне ядро цієї системи можна представити так: *педагогічне цілепокладання і зміст → педагогічно доступні умови, ресурси та зв'язки → можливість → суб'єктний вибір → діяльність і взаємодія → досвід → рефлексія → інтеграція досвіду → реконфігурація способу діяльності та суб'єктної спроможності → нові можливості → наступний цикл становлення.*

У цій конструкції педагог не програмує становлення людини. Його професійна роль, навпаки, стає складнішою: створювати й структурувати умови, відкривати доступ до ресурсів, організовувати діяльність і взаємодію, адаптивно змінювати підтримку та створювати простір для рефлексії, не привласнюючи авторства внутрішньої інтеграції досвіду іншої людини [53; 184; 229].

Отже, реалізація педагогіки становлення людини – це не впровадження завершеної педагогічної технології, а організація такого освітнього процесу й середовища, у яких освітній результат може бути суб'єктно освоєний людиною, перетворений на власний досвід і стати ресурсом наступного циклу її становлення.

Ця логіка створює безпосередню концептуальну основу для наступного питання – яким має бути освітній процес, щоб забезпечувати не лише досягнення визначених результатів, а й становлювальну продуктивність набутого людиною досвіду.

7.2. Освітній процес як механізм реалізації процесуального становлення людини

Концептуальні засади педагогіки становлення людини набувають практичного змісту передусім у способі організації освітнього процесу. Якщо людина розглядається як суб'єкт власного становлення, а саме становлення – як відкритий, безперервний і нелінійний процес, освітній процес не може бути зведений до лінійної послідовності педагогічних дій, спрямованих на отримання наперед визначеного результату.

Водночас це не означає відмови від традиційних компонентів педагогічної системи – цілей, змісту, методів, форм, засобів, діяльності педагога й здобувача освіти, контролю та оцінювання. Змінюється характер зв'язку між ними: конкретний освітній результат включається у ширший процес, у якому знання, способи діяльності, компетентності й набутий досвід можуть ставати ресурсами подальшого становлення людини [53; 64; 228].

Принципово важливо при цьому не ототожнювати освітній процес і процесуальне становлення людини. Становлення є ширшим життєвим процесом, що розгортається у взаємодії людини з освітніми, професійними, соціальними, культурними, сімейними, цифровими та іншими середовищами. Освітній процес становить лише один із педагогічно організованих просторів цього становлення. Його специфіка полягає в тому, що педагог професійно визначає цілі, добирає й структурує зміст, організовує діяльність і взаємодію, забезпечує доступ до ресурсів, здійснює супровід та оцінювання, створюючи й адаптивно трансформуючи педагогічно доступні умови [2; 53; 62].

У межах авторської концепції необхідно розрізняти три взаємопов'язані, але не тотожні механізми: *освітній процес – процесуальний механізм практичної реалізації концепції; педагогічний супровід – наскрізний механізм професійної педагогічної участі; суб'єктне перетворення досвіду – внутрішній процесуальний механізм становлення самої людини.*

Таке розмежування встановлює принципову межу педагогічної дії: педагог професійно організовує освітній процес і здійснює супровід, але суб'єктне перетворення досвіду належить самій людині.

Першим компонентом організації освітнього процесу є педагогічне цілепокладання. Цілі освіти зберігають нормативне значення: педагогічна діяльність передбачає визначення очікуваних знань, компетентностей, способів діяльності, ціннісних орієнтирів та інших результатів. Проте поряд із питанням *«чого має досягти людина?»* постає інше: *«яким чином досягнутий результат може бути суб'єктно освоєний і включений у подальшу діяльність?»*

Тому цілепокладання набуває подвійної спрямованості: на конкретний освітній результат і на створення передумов для його становлювально продуктивного освоєння людиною [7; 20; 41].

Це не вимагає відмови від зовнішньо визначених цілей. У новій, складній або недостатньо освоєній діяльності значна їх частина закономірно задається педагогом, освітньою програмою чи професійними вимогами. Значення має інше – поступове створення простору для розуміння, прийняття, співвизначення, конкретизації, перегляду й самостійного формулювання цілей відповідно до ситуації та актуальної суб'єктної спроможності людини [12; 21; 41].

Другим системоутворювальним компонентом є зміст освіти. Педагогіка становлення людини не применшує значення систематичного наукового, культурного, соціального й професійного знання. Саме зміст дозволяє людині виходити за межі безпосереднього індивідуального досвіду, входити у світ накопиченого людством знання, культури, способів мислення й діяльності [2; 53].

Проте становлювального значення зміст набуває не лише через засвоєння. Він має входити в діяльність, співвідноситися з попереднім досвідом, проблематизуватися, застосовуватися в нових ситуаціях, критично осмислюватися та інтегруватися. Знання постає одночасно результатом освіти, ресурсом діяльності, засобом осмислення досвіду і потенційним ресурсом подальшого становлення [54; 129; 228].

Центральною ланкою процесуальної організації освітнього процесу є взаємозв'язок: *педагогічно доступна умова / ресурс → можливість → діяльність → досвід.*

Ці елементи не є тотожними. Педагогічно доступна умова або ресурс – це професійно створена, структурована чи адаптивно трансформована характеристика освітньої ситуації, що робить певну діяльність, взаємодію або ресурс реально доступними людині. Можливість виникає реляційно у взаємодії людини з цими умовами і може бути нею розпізнана або створена. Діяльність означає реальне суб'єктне включення через вибір, дію, взаємодію, дослідження, розв'язання проблеми, створення продукту чи іншу активність. Досвід є індивідуально набутим результатом такого включення і охоплює не лише досягнутий результат, а й способи прийняття рішень, труднощі, помилки, взаємодію, наслідки та ставлення людини до пережитого [129; 228]. Отже, педагог створює не готову можливість становлення, а умови, у взаємодії з якими така можливість може виникнути для конкретної людини.

Так само діяльність сама по собі ще не є становленням. Велика кількість завдань, проєктів, дискусій або практичних дій не гарантує зміни суб'єктної спроможності. Становлювальне значення діяльності залежить від якості суб'єктного включення: реальності вибору, відповідальності за рішення, можливості побачити його наслідки, співвіднести намір і результат, осмислити досвід та використати його в наступній діяльності [64; 129; 228].

Особливе місце в цьому процесі посідає взаємодія. Процесуальне становлення не є ізольованим саморозвитком. Людина діє у взаємодії з педагогом, іншими людьми, професійними та соціальними спільнотами, культурними текстами й цифровими середовищами. Зустріч з іншою позицією змушує аргументувати власну, співвідносити її з альтернативами, домовлятися, приймати спільні рішення та переосмислювати власні судження [56; 62; 65].

Партнерство при цьому не означає симетричності професійних ролей. Людина зберігає авторство власної діяльності й досвіду, а педагог – професійну відповідальність за педагогічну доцільність процесу, зміст, безпеку, доступність ресурсів і якість супроводу [40; 56; 229].

Наступною функціональною ланкою є рефлексія. Досвід не перетворюється автоматично на ресурс подальшого становлення. Людина може виконати діяльність і досягти результату, не змінивши способу власного мислення чи дії. Рефлексія забезпечує перехід від пережитого до осмисленого досвіду:

дозволяє співвіднести цілі й результати, зрозуміти причини успіху або труднощів, проаналізувати власні рішення та їх наслідки [54; 129].

Тому рефлексія не повинна зводитися до формального запитання про те, що було засвоєно. Її предметом стає сама діяльність людини: *що відбулося? чому я діяв саме так? що вплинуло на мій вибір? до яких наслідків він привів? що я зрозумів про предмет, інших людей і себе? що варто зберегти або змінити в наступній ситуації?*

З рефлексією безпосередньо пов'язане оцінювання. Воно зберігає нормативну й діагностичну функції, але водночас стає засобом зворотного зв'язку, який допомагає людині побачити співвідношення між наміром і результатом, зрозуміти причини труднощів, оцінити власні способи діяльності та визначити наступні кроки [230; 231].

Самооцінювання і співоцінювання розширюють цю функцію, створюючи простір для вироблення та перевірки власних критеріїв. Проте й тут не слід конструювати універсальної лінії від зовнішнього оцінювання до самооцінювання. Їх співвідношення має визначатися складністю діяльності, попереднім досвідом, конкретною ситуацією та актуальною суб'єктною спроможністю людини [232; 233].

Окремою ланкою авторської моделі є інтеграція досвіду. Рефлексія відповідає передусім за осмислення пережитого, тоді як інтеграція означає включення осмисленого досвіду в подальші способи діяльності, критерії вибору, систему смислів, уявлення людини про власні можливості та характер її взаємодії зі світом. Саме інтеграція перетворює осмислений досвід із результату минулої діяльності на можливий ресурс наступної.

Вона може виявлятися в перенесенні способу дії в нову ситуацію, зміні стратегії навчання, перегляді власної позиції, уточненні професійних або життєвих цілей, зміні характеру взаємодії чи відповідальнішому прийнятті рішень [42; 54]. Виокремлення інтеграції досвіду як самостійної функціональної ланки є важливою особливістю авторської процесуальної моделі.

У педагогічно організованій діяльності можуть актуалізуватися різні виміри суб'єктної спроможності: суб'єктність – через вибір і відповідальність; самоспрямованість – через участь у цілепокладанні й організації діяльності; саморегуляція – через планування, моніторинг і корекцію; самоавтор-

ство – через осмислення підстав власної позиції; самотворення – через її діяльнісне втілення; відповідальне ставлення до майбутнього – через співвіднесення актуального рішення з його можливими наслідками [12; 41; 42; 72].

Однак ці виміри не утворюють послідовних етапів і не є новим переліком компетентностей, які педагог має «сформувати». Їх прояв і реконфігурація залежать від характеру діяльності, контексту, попереднього досвіду та способу суб'єктного освоєння ситуації. Завдання педагога – створювати умови, у яких ці виміри можуть проявлятися і взаємодіяти, не програмуючи наперед їх внутрішнього результату.

Таким чином, авторська процесуальна модель освітнього процесу набуває такого вигляду: *ціль і зміст → педагогічно доступні умови, ресурси й зв'язки → реляційне виникнення або розпізнавання можливості → суб'єктний вибір → діяльність і взаємодія → досвід → рефлексія та оцінювання → інтеграція досвіду → реконфігурація способу діяльності та суб'єктної спроможності → уточнення цілей і способу взаємодії з новими можливостями → наступний цикл.*

Модель має рекурсивний, а не лінійний характер. Її завершальна ланка є водночас початком наступного циклу: інтегрований досвід може змінювати подальші цілі, характер вибору, способи діяльності, необхідну конфігурацію педагогічної підтримки та спосіб взаємодії людини з новими можливостями. Теоретичними передумовами такого бачення є принцип безперервності досвіду Dewey, циклічність experiential learning та логіка Anticipation-Action-Reflection [8; 129; 228], тоді як конкретна інтеграція цих елементів у процесуально-становлювальну архітектуру становить авторську конструкцію.

На рисунку 7.1 узагальнено три визначальні характеристики авторської процесуальної моделі: центральність суб'єктної діяльності людини, наскрізний характер педагогічного супроводу та рекурсивність процесу. Суб'єктна діяльність охоплює вибір, взаємодію, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду, тоді як педагогічний супровід забезпечує професійне опосередкування цього процесу, не підміняючи внутрішнього перетворення досвіду самою людиною.

Саме тут проходить межа між лінійною та процесуальною логікою освіти. Спрощена модель: *мета → педагогічна дія → результат* припускає відносно прямий зв'язок між

педагогічним наміром і результатом. Педагогіка становлення людини вводить між ними принципово важливий простір суб'єктного освоєння: педагогічно організоване має стати доступним; у взаємодії з ним має виникнути можливість; можливість – бути розпізнаною й реалізованою в діяльності; діяльність – набути форми досвіду; досвід – бути осмисленим та інтегрованим. Лише тоді він може впливати на спосіб подальшої діяльності людини.

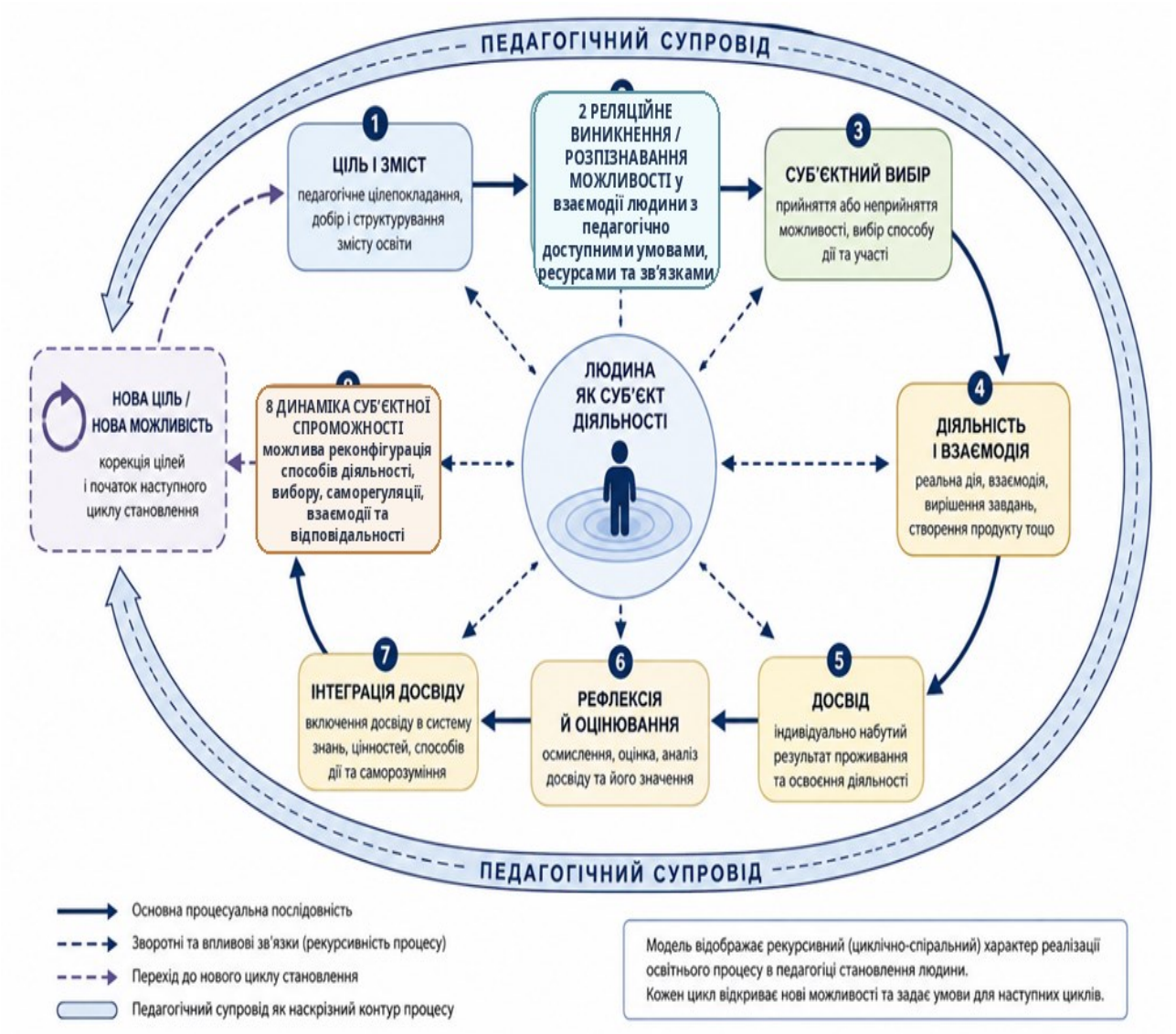


Рисунок 7.1. Процесуальна модель освітнього процесу в педагогіці становлення людини (авторська розробка)

Слово «може» тут має принципове методологічне значення: педагогіка створює умови становлення, але не гарантує однакового внутрішнього результату для різних людей.

Це дозволяє точніше розмежувати викладання, навчання і становлення. Викладання є професійною діяльністю педагога з організації змісту, умов, ресурсів, діяльності та взаємодії. Навчання – суб'єктною діяльністю людини з освоєння знань і способів дії. Становлення – ширшим процесом, у якому набутий і осмислений досвід може реконфігурувати способи діяльності, вибору, смислового співвіднесення, взаємодії зі світом і суб'єктну спроможність людини [53; 64; 228].

Викладання створює передумови навчання; навчання може набувати становлювального значення; становлення не може бути безпосередньо вироблене педагогічною дією.

Це розмежування не послаблює педагогічної відповідальності, а точніше визначає її межі. Педагог не може гарантувати ідентичний становлювальний результат, проте професійно відповідає за обґрунтованість цілей, науковість і якість змісту, педагогічну доцільність умов, організацію діяльності та взаємодії, доступність ресурсів, адекватність супроводу, якість зворотного зв'язку, умови рефлексії та справедливість оцінювання [53; 229; 230].

Отже, освітній процес у педагогіці становлення людини – це педагогічно організований процесуальний механізм створення й адаптивної трансформації умов, ресурсів і зв'язків, у взаємодії з якими людина може здійснювати суб'єктний вибір і діяльність, набувати, осмислювати та інтегрувати досвід, досягати конкретних освітніх результатів і перетворювати суб'єктно освоєне на ресурс наступних циклів власного становлення.

Авторська новизна такого розуміння полягає не у введенні окремих уже відомих компонентів – діяльності, досвіду, рефлексії, саморегуляції, партнерської взаємодії чи формувального оцінювання. Вона полягає в їх системній інтеграції в рекурсивну процесуально-становлювальну архітектуру, у якій освітній результат через суб'єктне перетворення та інтеграцію досвіду може ставати ресурсом подальшого становлення.

Таким чином, дидактична логіка концепції виходить за межі лінійної послідовності «мета → педагогічна дія → результат». На відміну від неї, процесуально-становлювальна логіка передбачає суб'єктне освоєння освітніх можливостей, набуття, осмислення та інтеграцію досвіду, завдяки чому досягнутий результат може ставати ресурсом наступного циклу становлення людини.

Це не заперечує предметної результативності освіти. Воно розширює критерій результату: важливим є не лише те, чого людина навчилася, а й те, що з набутого стало її власним досвідом і що вона здатна зробити з ним далі.

Саме ця процесуальна архітектура створює основу для наступного кроку – визначення форм і способів педагогічної реалізації становлення людини в конкретній освітній практиці.

7.3. Форми і способи педагогічної реалізації процесуального становлення людини

Визначення освітнього процесу як механізму реалізації педагогіки становлення людини закономірно ставить питання про форми і способи втілення цієї логіки в педагогічній практиці. Однак відповідь на нього не може полягати у створенні універсального набору «становлювальних» методів або технологій. Це суперечило б відкритому, нелінійному, контекстуально залежному й суб'єктно опосередкованому характеру становлення [22; 64; 65].

Жодна педагогічна форма, метод або технологія не є становлювальними самі по собі. Їх становлювальний потенціал визначається тим, яке місце вони створюють для суб'єктної дії людини, набуття, осмислення, інтеграції та перенесення досвіду.

Саме тому педагогіка становлення людини не протиставляє традиційні та інноваційні методи. Лекція може залишатися одностороннім передаванням інформації, але може створювати інтелектуальну проблему і спонукати до переосмислення позиції. Проєкт може відкривати простір вибору й відповідальності, але може перетворитися на виконання детально заданого алгоритму. Цифрова технологія може розширювати можливості пошуку, моделювання й творчості або, навпаки, підтримувати пасивне використання готових рішень.

Так само пояснення, демонстрація, вправляння чи безпосереднє структурування діяльності не суперечать суб'єктності людини. У новій або складній діяльності вони можуть бути необхідною передумовою подальшої самостійної дії. Проблема виникає не через сам факт педагогічного структурування, а тоді, коли воно без достатніх підстав звужує простір вибору,

ініціативи й відповідальності [56; 229]. Отже, визначальним є не формальне співвідношення «традиційного» та «інноваційного», а функція конкретного способу педагогічної дії в конкретній ситуації.

У цьому контексті необхідно розрізняти форму, метод, педагогічну технологію та педагогічну практику. Форма характеризує організаційну конфігурацію педагогічної взаємодії; метод – спосіб педагогічної та навчальної діяльності, спрямований на розв'язання конкретного освітнього завдання; педагогічна технологія – структуровану систему організації педагогічного процесу.

Поняття педагогічної практики в авторській концепції має ширше значення. Воно охоплює конкретну контекстуальну конфігурацію цілей, змісту, педагогічно доступних умов, ресурсів і зв'язків, суб'єктної діяльності, взаємодії, підтримки, оцінювання та рефлексії. Саме тому становлювальний потенціал доцільно визначати не на рівні ізольованого методу, а на рівні цілісної педагогічної практики.

Це дає підстави перейти від класифікаційного до функціонального підходу. Його завдання полягає не в конструюванні ще однієї класифікації методів, а у визначенні того, яку функцію конкретна педагогічна практика виконує в процесі суб'єктного перетворення досвіду.

У цій перспективі можна виокремити шість взаємопов'язаних функціональних груп способів педагогічної реалізації: *проблемно-пізнавальні; проєктно-дослідницькі; практико-діяльнісні; діалогічно-партнерські; рефлексивно-оцінювальні; індивідуально-траєкторні.*

Ця систематизація не є жорсткою таксономією. Одна педагогічна практика може одночасно виконувати декілька функцій; належність до певної групи визначається тією функцією, яка в конкретній ситуації стає провідною.

Проблемно-пізнавальні способи переводять знання з режиму відтворення в режим розуміння й використання. Проблемне питання, кейс, інтелектуальна суперечність, аналіз альтернативних позицій або відкрите завдання створюють ситуації, у яких людина має співвіднести знання з новим контекстом, виявити недостатність попереднього розуміння, сформулювати припущення, аргументувати або переглянути влас-не судження [42; 54].

Їх становлювальне значення полягає не в самій проблемності, а в досвіді самостійного інтелектуального руху від невизначеності до обґрунтованого судження. Водночас немає підстав штучно проблематизувати те, що педагогічно доцільніше пояснити або продемонструвати. Суб'єктність не означає необхідності самостійно «відкривати» все вже відоме людству. Значущим є те, щоб отримане знання могло бути поставлене під запитання, застосоване, перевірене, зіставлене й перенесене в новий контекст [53; 56].

Проєктно-дослідницькі способи потенційно інтегрують цілепокладання, планування, пошук ресурсів, прийняття рішень, діяльність, співпрацю, оцінювання та рефлексію. Людина може проходити цілісний цикл – від постановки проблеми до створення й оцінювання результату, набуваючи досвіду самоспрямованості, саморегуляції та відповідальності [12; 41].

Проте назва «проєкт» або «дослідження» сама по собі нічого не гарантує. Якщо проблема, послідовність дій, ресурси, продукт і критерії повністю задані педагогом, суб'єктна участь може залишатися мінімальною. Тому визначальним є реальне авторство людини в тих компонентах діяльності, які відповідно до її досвіду й ситуації можуть бути передані у сферу її рішення [42; 64; 207; 237].

Практико-діяльнісні способи виводять освітній зміст у реальні або наближені до реальних контексти. Професійна практика, стажування, експериментальна робота, моделювання ситуацій, соціальний проєкт, сервісне навчання або створення реального продукту дозволяють зустрітися з наслідками власних рішень, обмеженнями середовища та відповідальністю перед іншими [129; 228].

У таких ситуаціях знання перевіряється не лише за критерієм правильності, а за здатністю забезпечувати осмислену дію. Виявляється можливий розрив між знанням і дією, наміром і результатом, декларацією та реальною поведінкою. Однак і практика набуває становлювального значення лише тоді, коли її наслідки включаються у зворотний зв'язок, рефлексію, інтеграцію та наступну дію [54; 129; 228].

Діалогічно-партнерські способи створюють простір зустрічі з позиціями, досвідом і способами мислення інших людей. Діалог, дискусія, спільне розв'язання проблем, групова діяльність, взаємонавчання і співтворення можуть спонукати людину аргументувати власну позицію, співвідносити її з аль-

тернативами, приймати спільні рішення та переосмислювати власні судження [40; 56].

Партнерство не означає стирання професійних ролей. Педагог зберігає відповідальність за зміст, педагогічну доцільність, безпеку й підтримку. Партнерський характер взаємодії виявляється у визнанні суб'єктності іншого, можливості аргументованого діалогу та реальному просторі відповідальності.

У цьому контексті наставництво, фасилітацію, тьюторство і консультування доцільно розглядати не як взаємозамінні назви «нової ролі педагога», а як різні функціональні способи супроводу. Наставництво підтримує входження в нову діяльність і передачу професійного досвіду; фасилітація – групову взаємодію й вироблення рішень; тьюторство – визначення та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії; консультування – розв'язання конкретної проблеми або ситуації вибору. Їх об'єднує одна принципова ознака – підтримка суб'єктної дії без її підміни педагогічною дією [184; 229].

Рефлексивно-оцінювальні способи забезпечують перехід від результату діяльності до осмисленого досвіду. Рефлексивний діалог, самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо, аналіз діяльності, розбір критичних ситуацій, зворотний зв'язок і повторне виконання завдання дозволяють людині зрозуміти власний спосіб дії, причини успіху або труднощів і визначити напрям наступної зміни [54; 55; 129; 232].

Особливе значення має формувальне оцінювання, коли воно функціонує не лише як контроль, а як інформаційно–рефлексивний ресурс наступної дії [230; 232]. Емпіричні узагальнення також показують, що ефект зворотного зв'язку залежить не від самого факту його надання, а від змісту та способу включення в подальшу діяльність [236]. Це не є безпосередньою емпіричною верифікацією авторської концепції, але підтримує важливе для неї положення: оцінювання набуває становлювального потенціалу тоді, коли допомагає людині регулювати наступну дію.

Індивідуально-траєкторні способи пов'язані зі створенням педагогічно доцільного простору варіативності – вибору змісту, темпу, послідовності, складності, ресурсів, форм діяльності або способів представлення результату [12; 20; 41].

При цьому необхідно розрізняти адаптацію освітнього процесу до людини і суб'єктне конфігурування траєкторії самою людиною. Зміст або темп можуть бути персоналізовані

педагогом чи цифровою системою без активної участі здобувача освіти. Така персоналізація може бути педагогічно корисною, але людина при цьому залишається об'єктом персоналізації.

Становлювальний потенціал посилюється тоді, коли людина стає суб'єктом власної освітньої траєкторії: бере участь у визначенні цілей, оцінюванні власних потреб і ресурсів, виборі альтернатив, прийнятті рішень та коригуванні подальшого руху [20; 42; 64].

Шість визначених груп не функціонують ізольовано. Одна педагогічна ситуація може поєднувати проблемність, дослідження, практичну діяльність, командну взаємодію, наставницьку підтримку, цифрові ресурси, самооцінювання й рефлексію. Тому центральним поняттям стає не окремий метод, а архітектура педагогічної ситуації – конкретне поєднання цілей, змісту, педагогічно доступних умов, ресурсів і зв'язків, простору вибору, діяльності, взаємодії, відповідальності, підтримки, зворотного зв'язку, рефлексії та наступної дії.

Педагог при цьому не проєктує внутрішню зміну людини. Він проєктує архітектуру педагогічно доступних умов, у взаємодії з якою людина може розпізнавати або створювати можливості, діяти й суб'єктно перетворювати набутий досвід.

Узагальнення розглянутих функціональних способів педагогічної реалізації дає підстави визначити становлювальну педагогічну практику як цілісну конфігурацію педагогічно організованих умов і суб'єктної діяльності людини. Прикметник становлювальна не означає гарантованої внутрішньої зміни. Він характеризує педагогічно спроєкто-ваний потенціал практики, який може реалізуватися лише через суб'єктну діяльність та перетворення досвіду самою людиною.

Для аналізу такого потенціалу пропонуємо п'ять взаємопов'язаних критеріїв.

Суб'єктність – наявність реального простору участі, вибору, ініціативи та відповідальності відповідно до актуальної спроможності людини [64].

Діяльнісність – можливість перетворювати знання на осмислену дію, перевіряти його в діяльності та зустрічатися з наслідками власних рішень [129; 228].

Інтерактивність – можливість діалогу, взаємодії з іншими позиціями, спільної діяльності, співтворення та використання зворотного зв'язку [40; 56].

Рефлексивність – можливість осмислювати власну діяльність і її наслідки, співвідносити намір і результат, оцінювати та коригувати спосіб дії [54; 232].

Трансферність – можливість інтегрувати набутий досвід, переносити його за межі ситуації первинного набуття та використовувати як ресурс нових рішень і наступних циклів діяльності [129; 228].

Ці критерії не є шкалою механічного поділу практик на «становлювальні» та «нестановлювальні». Вони виконують аналітико-проєктувальну функцію: дозволяють визначити, які умови для суб'єктної діяльності, взаємодії, осмислення й перенесення досвіду створює конкретна практика та що в її архітектурі потребує зміни.

Таким чином, функціональна архітектура становлювальної педагогічної практики поєднує три площини: *архітектура педагогічно доступних умов, ресурсів і зв'язків → функціональна організація педагогічної ситуації → суб'єктна взаємодія людини з цією конфігурацією.*

Шість функціональних груп характеризують способи організації практики, а п'ять критеріїв – її становлювальний потенціал. Їх співвідношення завжди має контекстуальний характер. Те, що для досвідченої людини є продуктивним простором автономії, для того, хто лише входить у діяльність, може створювати надмірну невизначеність. І навпаки, педагогічне структурування, необхідне в одній ситуації, в іншій може обмежувати суб'єктну активність.

Тому проєктування педагогічної практики підпорядковується контекстуально-динамічній логіці супроводу: характер і міра підтримки змінюються відповідно до завдання, попереднього досвіду, доступних ресурсів та актуальної суб'єктної спроможності людини [184; 229].

Такий підхід має концептуальну спорідненість із логікою зони найближчого розвитку Л. Виготського та scaffolding Д. Вуда, Дж. Брунера і Г. Росс [106; 229]. Водночас сама змінність міри допомоги не становить його відмінності: у дослідженнях contingent support підтримка не лише поступово згортається, а й посилюється після труднощів та зменшується після успішних дій [256; 257]. Відмінність контекстуально-динамічного педагогічного супроводу полягає в трьох положеннях. *По-перше*, цілепокладання розглядається як сфера поступового розширення суб'єктної участі людини, тоді як

процесуальне авторство її діяльності не підміняється педагогічним супроводом. На відміну від моделей scaffolding, переважно зосереджених на підтримці виконання конкретного завдання, авторський підхід включає до предмета аналізу також участь людини у визначенні, прийнятті та переосмисленні цілей діяльності.



Рисунок 7.2. Функціональна архітектура становлювальної педагогічної практики (авторська розробка)

По-друге, предметом педагогічного регулювання є не лише обсяг допомоги в розв'язанні завдання, а динамічна кон-

фігурація підтримки, автономії, вибору й відповідальності. *По-третє*, одиницею аналізу виступає не окреме завдання, а цикл діяльності й досвіду та інтеграція досвіду в індивідуальну траєкторію. Відтак scaffolding розглядається як один зі способів підтримки в межах контекстуально-динамічного супроводу, а не як його повний опис.

Принципового значення набуває також перенесення досвіду. Якщо практика забезпечує лише успішне виконання конкретного завдання, її становлювальний потенціал залишається обмеженим. Значущим є те, чи може людина розпізнати смисл набутого досвіду, інтегрувати його та використати в іншій ситуації. Саме тому становлювальний потенціал виявляється не лише в якості актуального результату, а й у тому, що людина здатна зробити з набутим досвідом далі [129; 228].

Отже, авторський підхід полягає у переході від технологічної нормативності до функціональної доцільності педагогічної практики. Визначальним стає не пошук універсально «становлювального» методу, а встановлення умов і педагогічних конфігурацій, за яких конкретні форми, методи й технології набувають становлювального потенціалу.

У функціональному вимірі становлювальний потенціал педагогічної практики визначається не ізольованими характеристиками форми, методу чи технології, а їх включенням у цілісну архітектуру педагогічної ситуації. У ній створені умови й доступні ресурси набувають значення через суб'єктну діяльність людини, а осмислення, інтеграція та перенесення досвіду забезпечують можливість його використання в наступних циклах діяльності та становлення.

Педагогічний супровід пронизує весь цей контур, змінюючи форму й інтенсивність відповідно до ситуації. Сама практика оцінюється у двох взаємопов'язаних перспективах: за безпосередньою освітньою результативністю і за становлювальною продуктивністю набутого досвіду.

Таким чином, практична реалізація педагогіки становлення людини не потребує руйнування накопиченого дидактичного й методичного досвіду. Вона потребує його функціонального переосмислення. Традиційні й сучасні методи можуть бути інтегровані в концепцію, якщо створюють умови, у яких знання стає ресурсом дії; дія – джерелом досвіду; досвід – предметом осмислення та інтеграції; інтегрований досвід – ресурсом наступного циклу становлення.

Однак потенціал окремої педагогічної практики залежить і від ширшого інституційного середовища – структури освітньої програми, системи оцінювання, організаційної культури, доступності ресурсів, професійної автономії педагога та відкритості закладу до зовнішніх середовищ. Саме тому наступним рівнем аналізу стають інституційно-екосистемні умови реалізації педагогіки становлення людини.

7.4. Інституційно-екосистемні умови реалізації педагогіки становлення людини

Реалізація педагогіки становлення людини не може бути забезпечена лише зміною характеру педагогічної взаємодії або використанням окремих становлювальних практик. Навіть професійно спроєктована практика має обмежений потенціал, якщо структура освітньої програми, система оцінювання, організація часу, доступ до ресурсів, управлінські процедури чи культура закладу звужують простір суб'єктної участі людини.

Тому практична реалізація концепції потребує інституційної сумісності освітнього середовища з процесуальною логікою становлення [23; 62; 181].

Освітню інституцію при цьому не слід ототожнювати з освітньою екосистемою. Екосистема охоплює широку мережу освітніх, професійних, соціальних, культурних, цифрових та інших середовищ, ресурсів і зв'язків, тоді як заклад освіти є її організаційно оформленим вузлом. Його специфічна функція полягає в тому, щоб інтегрувати власні й зовнішні ресурси, забезпечувати педагогічно осмислені переходи між різними середовищами досвіду та підвищувати їх реальну доступність для людини [62; 74; 234].

Інституція важлива не лише тим, якими ресурсами вона володіє, а тим, які з них стають реально доступними людині й можуть бути включені в її суб'єктну діяльність.

Бібліотека, лабораторія, цифрова платформа, міжнародна мобільність, професійне партнерство або зовнішній освітній курс самі по собі ще не створюють становлювального середовища. Їх потенціал реалізується тоді, коли вони включаються у зв'язки, діяльність, взаємодію, рефлексію та інтеграцію досвіду.

Інституційно-екосистемні умови реалізації педагогіки становлення людини доцільно систематизувати у чотири

взаємопов'язані функціональні блоки: *структурно-організаційний; соціально-професійний; екосистемно-ресурсний; інклюзивно-темпоральний.* Ці блоки не мають жорстких меж. Їх призначення – визначити основні напрями, за якими освітня інституція може створювати організаційні передумови процесуального станов-лення людини.

Структурно-організаційні умови

Першою умовою є організаційна гнучкість освітнього процесу. Відкрита логіка становлення не заперечує освітніх стандартів, програмних вимог і нормативно визначених результатів. Вона потребує можливості варіативного руху в межах цих орієнтирів.

Модульність програм, вибіркові компоненти, варіативність завдань, міждисциплінарні зв'язки, індивідуальні навчальні плани, різні способи досягнення й представлення результату розширюють простір, у якому людина може набувати досвіду вибору та відповідальності [2; 7; 20].

Однак варіативність не є самоціллю. Надлишок альтернатив без орієнтації та підтримки може не розширювати суб'єктність, а створювати дезорієнтацію. Тому гнучкість має поєднуватися з консультуванням, наставництвом, тьюторською підтримкою та можливістю перегляду прийнятих рішень відповідно до ситуації й актуальної суб'єктної спроможності людини [184; 229].

Другою умовою є інституційна підтримка індивідуальної освітньої траєкторії. Її не слід розуміти як проєктування інституцією життєвого чи освітнього шляху замість людини. Завдання закладу полягає у створенні структурованої варіативності – доступу до вибіркових компонентів, міждисциплінарних маршрутів, мобільності, практик, стажувань, проєктів, дослідницької діяльності та інших середовищ набуття досвіду [7; 12; 20].

Становлювальне значення індивідуалізації визначається не точністю проєктування траєкторії за людину, а реальною можливістю самої людини брати участь у її визначенні, перегляді та реконфігурації.

Третьою умовою є процесуально адекватна організація освітнього часу. У процесуальній педагогіці час є не лише адміністративним ресурсом. Становлення потребує часу для діяльності, отримання зворотного зв'язку, повернення до дос-

віду, виправлення помилки, повторної дії, рефлексії та інтеграції [129; 228; 232].

Тому освітній час має допускати рекурсивні цикли: *дія → зворотний зв'язок → осмислення → корекція → повторна дія.*

Якщо система орієнтована лише на швидке проходження змісту та фіксацію результату, можливість такого повернення істотно звужується.

Соціально-професійні умови

Ключовою умовою цього блоку є організаційна культура суб'єктності та партнерства. Формально надане право вибору не забезпечує суб'єктної участі, якщо неформальні норми інституції підтримують пасивність, уникнення ініціативи, страх помилки або імітацію участі.

Культура суб'єктності передбачає можливість ставити запитання, аргументовано не погоджуватися, брати участь у прийнятті рішень у межах відповідних повноважень, отримувати зворотний зв'язок, мати право на педагогічно продуктивну помилку й нести реальну відповідальність за власну діяльність [56; 64; 65].

Партнерство при цьому не означає симетрії повноважень. Воно означає визнання людини суб'єктом освітньої взаємодії, позиція й досвід якого мають значення для організації її власного освітнього руху [40; 56].

Не менш важливою є професійна суб'єктність педагога, оскільки системна підтримка суб'єктності здобувача освіти ускладнюється там, де сам педагог позбавлений простору професійного судження.

Адаптивний супровід потребує можливості оцінювати конкретну ситуацію, змінювати характер підтримки, добирати форми діяльності, використовувати різні ресурси та приймати педагогічно обґрунтовані рішення [53; 184; 185].

Проте професійна автономія не тотожна довільності. Вона передбачає компетентність, етичну відповідальність, науково обґрунтоване судження та готовність пояснювати професійні рішення. Тому інституція має поєднувати автономію педагога з умовами його професійного становлення – навчанням, методичною підтримкою, наставництвом, професійними спільнотами, доступом до досліджень та рефлексією практики [2; 184; 185].

Автономія без підтримки ризикує перетворитися на професійну ізоляцію; підтримка без автономії – на зовнішнє регламентування.

Екосистемно-ресурсні умови

Першою умовою цього блоку є відкритість освітньої інституції до зовнішніх середовищ становлення. Значущий досвід людина набуває не лише в закладі освіти, а й у професійній діяльності, громаді, культурному житті, волонтерських практиках, міжнародній взаємодії, цифрових мережах, неформальній освіті та повсякденному житті [62; 74; 234].

Тому функція інституції полягає не в концентрації всіх ресурсів усередині себе, а у створенні педагогічно осмислених зв'язків і переходів між різними середовищами досвіду.

Партнерства з професійними організаціями, роботодавцями, громадськими й культурними інституціями, іншими закладами освіти, міжнародними мережами, дослідницькими установами та цифровими середовищами набувають значення лише тоді, коли людина має реальну можливість увійти в ці середовища, діяти в них, осмислювати набутий досвід і включати його у власну траєкторію.

Звідси випливає необхідність визнання досвіду, набутого у формальній, неформальній та інформальній освіті [2; 9; 11]. Йдеться не лише про формальне визнання сертифікатів, а про можливість співвіднести різні типи досвіду, визначити їх значення й інтегрувати у подальшу діяльність.

Другою умовою є зв'язність ресурсів. Велика кількість ресурсів ще не утворює освітньої екосистеми. Якщо бібліотека, цифрова платформа, лабораторія, міжнародна програма, партнерська організація і професійна спільнота існують паралельно й не пов'язані з реальною діяльністю людини, їх потенціал залишається фрагментарним.

Екосистемну функцію інституції можна виразити так: *ресурс / середовище / зв'язок → реальна доступність → педагогічне взаємопов'язування й опосередкування → суб'єктна взаємодія → можливість → діяльність і досвід → осмислення та інтеграція → ресурс подальшого становлення.*

Педагогічне опосередкування не є необхідною умовою кожного життєвого процесу становлення. Проте на інституційно організованому рівні воно виконує професійну функцію: допомагає зробити ресурси доступними й зрозумілими, підтримує переходи між середовищами та створює умови для осмислення й інтеграції досвіду.

Інституція, таким чином, не перетворює ресурс на можливість замість людини. Вона створює умови взаємодії, у ме-

жах яких можливість може виникнути й бути суб'єктно освоєна.

Інклюзивно-темпоральні умови

Принципове значення має реальна інклюзивна доступність ресурсів, зв'язків, діяльності та форм участі. Формальний доступ до закладу освіти ще не означає реального доступу до мобільності, проєктної діяльності, цифрових ресурсів, наставництва, міжнародних програм, професійних практик або участі в прийнятті рішень [2; 23].

Тому необхідно розмежовувати формальний доступ до освіти і реальну доступність суб'єктної участі в освіті.

Другий вимір означає фактичну досяжність тих педагогічних, професійних, соціальних, культурних і цифрових ресурсів та зв'язків, у взаємодії з якими людина може діяти, обирати, набувати досвіду, проявляти ініціативу та впливати на власний освітній рух.

Це потребує врахування фізичних, соціальних, економічних, цифрових, мовних, культурних та інших бар'єрів. Отже, інклюзивність у межах авторської концепції набуває процесуального значення: важливо не лише бути присутнім в освіті, а мати реальну можливість бути суб'єктом освітньої діяльності.

Іншим темпоральним виміром є відкритість інституції до навчання впродовж життя. Якщо становлення людини не завершується отриманням освітнього ступеня, взаємодія із закладом освіти не повинна концептуально обмежуватися циклом «вступ – навчання – випуск» [2; 9; 11].

Короткі програми, мікрокваліфікації, професійне оновлення, перепідготовка, відкриті освітні ресурси, консультації та професійні мережі створюють можливості повторного входження людини в освіту відповідно до нових життєвих і професійних ситуацій.

У такій перспективі заклад освіти набуває функції довготривало доступного вузла освітньої екосистеми.

Становлювальна спроможність освітньої інституції

Взаємодія визначених умов дозволяє ввести центральне для цього підрозділу поняття становлювальної спроможності освітньої інституції.

Становлювальна спроможність освітньої інституції – це її системна здатність створювати, структурувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати організаційні, педагогічні, ресурсні, соціально-професійні та темпоральні умови; підвищувати реальну доступність середовищ, ресурсів і зв'язків; забезпечувати педагогічно осмислені переходи між ними та

створювати умови для суб'єктної діяльності, набуття, осмислення й інтеграції досвіду людиною.

Це поняття принципово не приписує інституції здатності безпосередньо «формувати» людину. Воно характеризує якість створюваних умов, а не гарантований внутрішній результат.

Саме тому ресурсно багата інституція не обов'язково має високу становлювальну спроможність. Велика кількість програм, платформ, лабораторій і партнерств може залишатися формальною, якщо люди не знають про них, не мають реального доступу, не бачать зв'язку зі своєю діяльністю або не отримують підтримки для їх освоєння. І навпаки, інституція з обмеженими власними ресурсами може істотно розширювати реально доступний простір через мережеву взаємодію та професійне інтегрування зовнішніх ресурсів.

У цьому виявляється інтеграційна функція закладу освіти, що полягає в педагогічно обґрунтованому взаємопов'язуванні середовищ, ресурсів і зв'язків освітньої екосистеми.

Йдеться не про монополізацію освітнього простору й не про створення готових можливостей замість людини, а про встановлення зв'язків між середовищами, підвищення доступності ресурсів, підтримку переходів і створення умов для суб'єктної інтеграції різнорідного досвіду.

Водночас взаємодія людини, педагога, інституції та екосистеми має рекурсивний характер: *людина* ↔ *педагог* ↔ *освітня інституція* ↔ *освітня екосистема.*

Інституція створює організаційні умови; педагог конкретизує їх у педагогічних ситуаціях; людина взаємодіє з реально доступними ресурсами, зв'язками й видами діяльності. Але цей рух не є односпрямованим. Досвід здобувачів освіти, педагогічні інновації, нові професійні практики та зовнішні партнерства можуть спричиняти перегляд програм, процедур, ресурсів і самої організаційної культури [23; 62; 181].

Тому реалізація педагогіки становлення людини передбачає не встановлення раз і назавжди завершеної організаційної моделі, а інституційне навчання, рефлексію та адаптивну трансформацію.

Функціональний розподіл відповідальності можна узагальнити так:

педагог → проєктує архітектуру педагогічно доступних умов, ресурсів, зв'язків і діяльності;

освітня інституція → створює організаційну архітектуру реальної доступності, зв'язності, варіативності та професійного опосередкування;

освітня екосистема → утворює множинність середовищ, учасників, ресурсів і зв'язків;

людина → суб'єктно взаємодіє з реально доступною частиною цієї системи, розпізнає або створює можливості, діє, набуває, осмислює та інтегрує досвід.

Це не ієрархія, а функціональне розмежування відповідальності в єдиному процесуально-екосистемному просторі.

Авторська конкретизація такого підходу полягає в доповненні традиційних критеріїв інституційної якості критерієм становлювальної спроможності, який характеризує здатність закладу перетворювати наявні й залучені ресурси на реально доступні умови суб'єктної діяльності людини. Визначальним стає не лише те, що інституція має, а те, що з наявного стає реально доступним людині, включається в її діяльність і може бути суб'єктно перетворене на досвід подальшого становлення.

Інституційно-екосистемна логіка реалізації концепції виявляється у взаємозв'язку реальної доступності ресурсів, педагогічного опосередкування переходів між середовищами та суб'єктного освоєння людиною набутого досвіду. Її рекурсивний характер полягає в тому, що результати діяльності й інтеграції досвіду можуть змінювати не лише індивідуальні способи взаємодії з освітньою екосистемою, а й саму конфігурацію інституційних умов, ресурсів і зв'язків.

Таким чином, практична реалізація педагогіки становлення людини потребує взаємної узгодженості суб'єктної діяльності людини, професійної діяльності педагога та становлювальної спроможності освітньої інституції. Жодна з цих площин окремо не визначає становлення, однак їх взаємодія створює умови, у яких ресурси й зв'язки можуть набувати для конкретної людини суб'єктно значущого характеру.

У сучасній освіті ця взаємодія дедалі більше опосередковується цифровими технологіями та системами штучного інтелекту. Тому наступним завданням є визначення того, за яких умов технологічне розширення освітніх можливостей підтримує суб'єктність людини, а за яких – починає заміщувати становлювально значущі компоненти її власної діяльності.

7.5. Цифрові технології та штучний інтелект у системі реалізації педагогіки становлення людини

Як обґрунтовано в попередніх розділах, цифрова трансформація змінює структуру доступних освітніх ресурсів, способи діяльності, комунікації, прийняття рішень, авторства та відповідальності. На рівні реалізації концепції принциповим стає не повторне встановлення факту технологічних змін, а визначення педагогічно доцільних способів інтеграції цифрових платформ, мережевих ресурсів, систем аналітики, адаптивних середовищ і генеративного штучного інтелекту в освітню та професійну діяльність людини [15; 19; 25; 248].

У педагогіці становлення людини цифрово-інтелектуальний вимір не утворює автономної концептуальної площини. Він має трансверсальний характер: пронизує суб'єктну діяльність людини, педагогічні практики, педагогічний супровід, інституційно-екосистемні умови та оцінювання.

Технологічна трансформація змінює способи й середовища становлення, але не змінює антропологічного ядра концепції: *людина залишається суб'єктом власного становлення, тоді як цифрові технології та системи штучного інтелекту є ресурсами, технологічними посередниками й чинниками реконфігурації діяльності.*

Тому на реалізаційному рівні центральним стає не питання про те, чи слід використовувати штучний інтелект в освіті, а інше: *які функції доцільно делегувати технологічній системі в конкретній діяльності, а які мають залишатися власною діяльністю людини саме тому, що їх здійснення має становлювальне значення?*

Це питання набуває особливої ваги щодо генеративного ШІ. Генеративний ШІ істотно розширює можливості технологічного опосередкування інтелектуальної діяльності, оскільки здатний не лише обробляти й передавати інформацію, а й генерувати тексти та зображення, структурувати матеріали, пропонувати альтернативні пояснення, моделювати варіанти рішень і підтримувати аналітичні операції, які потребують критичної перевірки людиною [16; 19; 189].

Саме тому практичного значення набуває обґрунтований у концепції принцип асиметричного інтелектуального партнерства людини зі штучним інтелектом.

Поняття партнерства тут характеризує функціональну організацію взаємодії й не означає онтологічної, моральної або суб'єктної рівнозначності людини та технологічної системи. Асиметрія полягає у принциповій відмінності їх статусів і функцій.

Штучний інтелект може підтримувати пошук, структурування, обчислення, аналіз, генерацію альтернатив, моделювання, мовну, інформаційну й технічну діяльність. За людиною має зберігатися те, що в авторській концепції визначається як невідчужуване суб'єктне ядро діяльності: цілепокладання, критичне й смислове осмислення, ціннісне співвіднесення, значущий вибір, процесуальне авторство, відповідальність за остаточне рішення та інтеграція набутого досвіду.

Це розмежування не є механічним поділом операцій на «людські» й «машинні». Їх конкретний розподіл залежить від виду діяльності, її цілей, досвіду людини та педагогічної ситуації. Методологічне значення такого розмежування полягає в іншому – не допустити технологічного відчуження тих дій, власне здійснення яких становить важливу частину досвіду людини.

Звідси випливає поняття технологічного делегування – усвідомленого передавання цифровій або інтелектуальній системі окремих функцій діяльності за умови збереження за людиною її суб'єктного ядра та відповідальності за загальну логіку й результат діяльності.

Технологічне делегування може бути педагогічно продуктивним, якщо автоматизація рутинних операцій відкриває людині простір для складнішого аналізу, творчості, проблематизації, критичного оцінювання, взаємодії та рефлексії.

Водночас технологічне делегування може набувати протилежного характеру. Якщо система перебирає на себе постановку проблеми, формування аргументації, оцінювання альтернатив, смислове визначення діяльності та продукування завершеного рішення, а людина переважно приймає готовий результат, виникає ризик відчуження саме тих операцій, які могли мати становлювальне значення [15; 189; 190].

Отже: *педагогічна цінність ШІ визначається не обсягом автоматизованої діяльності, а тим, яку структуру людської діяльності залишає після себе технологічне делегування.*

Для практичного аналізу доцільно використовувати критерій суб'єктних наслідків технологічного опосередкування. Його функція полягає не у введенні нової автономної кате-

горії, а в операціоналізації вже обґрунтованих понять: технологічного делегування, невідчужуваного суб'єктного ядра, процесуального авторства та становлювальної продуктивності.

Застосування цього критерію передбачає встановлення того, які компоненти технологічно опосередкованої діяльності стали власним інтелектуальним і практичним надбанням людини.

Чи здатна вона пояснити проблему і логіку рішення? Чи розуміє критерії, за якими оцінювала альтернативи? Чи може критично перевірити технологічний результат? Чи здатна відтворити або модифікувати спосіб дії в іншій ситуації? Чи усвідомлює власний внесок і межі технологічної допомоги? Чи може відповідально обґрунтувати остаточне рішення?

Саме відповіді на ці питання дозволяють розрізняти технологічне підсилення і технологічне заміщення суб'єктно значущої діяльності.

Тому цифровізація педагогіки становлення людини не може будуватися за принципом*: «чим більше технологій – тим сучасніша освіта»*.

Технологічна насиченість сама по собі не є критерієм педагогічної якості. Значення має те, які ресурси, способи діяльності та альтернативи технологія робить реально доступними, як людина взаємодіє з ними і що з результатів цієї взаємодії суб'єктно освоює [15; 16].

У цій перспективі можна виокремити шість взаємопов'язаних функціональних напрямів педагогічного використання цифрових технологій і ШІ: *підвищення реальної доступності ресурсів і середовищ; підтримка індивідуальних освітніх траєкторій; підтримка су-б'єктно значущої діяльності; підтримка рефлексії та саморегуляції; підтримка діалогу й співтворення; підтримка творчої діяльності та самотворення.*

Це не класифікація технологій. Одна система може виконувати декілька функцій залежно від архітектури діяльності, у яку вона включена.

Підвищення реальної доступності ресурсів і середовищ полягає у розширенні доступу до цифрових бібліотек, баз даних, відкритих освітніх ресурсів, міжнародних програм, віртуальних лабораторій і професійних спільнот [19; 23]. Проте доступ до інформації не тотожний її суб'єктному освоєнню.

Надлишок ресурсів без уміння визначити мету, оцінити якість інформації, вибрати релевантне й критично осмислити результат може ускладнювати, а не підтримувати суб'єктну дію.

Підтримка індивідуальних освітніх траєкторій потребує розмежування алгоритмічної та суб'єктної персоналізації. Алгоритмічна персоналізація адаптує зміст, темп або маршрут на основі даних. Вона може бути корисною, але людина при цьому здатна залишатися об'єктом персоналізації. Суб'єктна персоналізація передбачає, що сама людина розуміє альтернативи, бере участь у визначенні цілей, оцінює рекомендації та може аргументовано їх приймати, змінювати або відхиляти.

Отже, персоналізована освіта ще не означає суб'єктно персоналізованої освіти.

Підтримка суб'єктно значущої діяльності пов'язана з використанням ШІ для моделювання, інтелектуального експериментування, створення альтернатив, перевірки гіпотез, аналізу складних даних і творчого прототипування [19; 189]. Технологія може зробити доступною діяльність, яка без неї була б надмірно складною або ресурсомісткою.

Однак саме тут особливо чітко проходить межа між підсиленням і заміщенням. Генерування декількох альтернативних пояснень із подальшим критичним аналізом може розширювати інтелектуальну діяльність. Отримання готової відповіді без перевірки, аргументації й осмислення може усувати ту діяльність, яка й мала бути джерелом досвіду.

Це розмежування підтримується й наведеним у джерельній базі експериментальним прикладом: технологічна підтримка здатна істотно підвищувати поточну результативність виконання завдання, але після її вилучення такий ефект не обов'язково зберігається; педагогічно сконфігурована тьюторська взаємодія із ШІ виявляє іншу динаміку [235]. Ці дані не є емпіричною верифікацією авторської концепції, але добре ілюструють принципове розмежування: поточна ефективність технологічно підтриманої діяльності не тотожна її становлювальній продуктивності.

Визначальним є те, що після вилучення технологічної підтримки залишається суб'єктно освоєним людиною і може бути перенесене в наступну діяльність.

Підтримка рефлексії та саморегуляції може здійснюватися через фіксацію історії діяльності, відображення прогресу, аналіз типових труднощів, генерування рефлексивних запи-

тань і оперативний зворотний зв'язок [25; 41]. Проте цифрова аналітика не повинна перетворюватися на алгоритмічне визначення людини. Цифровий профіль є описом окремих проявів діяльності, а не моделлю людини як суб'єкта становлення.

Тому технологічний прогноз або рекомендація мають залишатися інформаційним ресурсом для суб'єктного й професійно-педагогічного рішення, а не замінювати його [15; 16].

Підтримка діалогу, співпраці та співтворення полягає у розширенні можливостей міждисциплінарної, міжнародної та мережевої взаємодії, спільного створення продуктів, мовної підтримки й роботи з різними позиціями [19; 23].

Однак технологічно опосередкована комунікація не повинна витісняти міжлюдську взаємодію як самостійний простір становлення. Необхідність домовлятися, переживати суперечність позицій, співвідносити власні інтереси з інтересами інших, співпереживати та відповідати перед іншою людиною не може бути повністю замінена взаємодією з алгоритмічною системою.

Підтримка творчої діяльності та самотворення набуває нового значення в умовах генеративного ШІ. Технологія істотно розширює можливості створення текстів, зображень, програмного коду, дизайну, моделей і прототипів [19; 189]. Але саме це загострює проблему авторства.

У межах авторської концепції необхідно розмежовувати технічне продукування артефакту і процесуальне авторство діяльності.

Процесуальне авторство визначається не лише тим, хто безпосередньо створив текст, зображення або інший продукт, а тим, хто визначив проблему й мету, сформував задум, установив критерії, здійснював значущі вибори, критично оцінював і коригував технологічні результати, прийняв остаточне рішення та здатний його обґрунтувати.

Тому немає потреби вводити «цифрову суб'єктність» як ще одну автономну категорію концепції. Її зміст уже охоплюється взаємопов'язаними поняттями: *технологічне делегування → невідчужуване суб'єктне ядро → процесуальне авторство → становлювальна продуктивність досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності.*

Цифрова компетентність характеризує здатність ефективно, критично, відповідально й безпечно використовувати циф-

рові технології [10]. Для педагогіки становлення людини цього недостатньо. Принциповим є те, чи зберігає людина авторство власних цілей, смислів, суджень, вибору й відповідальності.

Це безпосередньо змінює і логіку оцінювання. Якщо завершений освітній продукт може бути створений генеративною системою без істотної інтелектуальної участі людини, оцінювання лише продукту дедалі менше дозволяє судити про її власну діяльність.

Тому результат має доповнюватися оцінюванням процесу і суб'єктного внеску: постановки проблеми, обґрунтування вибору, використання джерел і технологій, характеру технологічного делегування, критичної перевірки, аргументації, рефлексії та здатності перенести набутий досвід у нову ситуацію [19; 26].

Отже, педагогіка становлення людини не потребує універсальної заборони ШІ. Педагогічно значущим є спосіб його включення в діяльність. ШІ може бути використаний для зіставлення альтернатив, виявлення слабких місць аргументації, перевірки тверджень, реконструкції логіки рішення, моделювання наслідків або вдосконалення створеного людиною результату. У такій архітектурі він функціонує не як виробник відповіді замість людини, а як ресурс її власної інтелектуальної діяльності.

Не менш важливим є *етичний вимір технологічного опосередкування.* Захист персональних даних, академічна доброчесність, авторське право, достовірність інформації, недискримінація, прозорість алгоритмічних рішень і відповідальність не є лише зовнішніми нормативними обмеженнями [15; 16; 26].

У педагогічній перспективі вони створюють ситуації реального ціннісного вибору. Людина має навчитися визначати межі допустимого технологічного делегування, оцінювати наслідки власних рішень для себе та інших і відповідати за спосіб використання технології.

Так цифрова етика переходить із системи зовнішніх правил у досвід відповідальної суб'єктної дії.

Цифрова трансформація змінює і професійну діяльність педагога. Якщо частину інформаційних, технічних та аналітичних операцій може підтримувати технологія, професійний центр педагогічної діяльності зміщується до того, що потребує педагогічного судження: розуміння конкретної ситуації, проєктування становлювально продуктивної діяльності, визначення

меж технологічного делегування, підтримки взаємодії, ціннісного діалогу, рефлексії та відповідальності [189; 190; 191].

У цьому сенсі педагог постає проєктувальником людиноцифрової архітектури діяльності як спеціальної конфігурації ширшої архітектури педагогічно доступних умов, ресурсів, зв'язків і діяльності.

Він має визначати, які операції доцільно підтримати або автоматизувати; які повинні залишитися власною діяльністю людини; де необхідні критична перевірка, рефлексія та відповідальне рішення; де потрібне безпосереднє педагогічне опосередкування.

Водночас і сам педагог має залишатися суб'єктом професійної діяльності. Алгоритмічна рекомендація, автоматизоване оцінювання або цифрова аналітика можуть підтримувати професійне рішення, але не знімати з педагога відповідальності за його прийняття [16; 190; 191].

Отже, педагогіка становлення людини потребує не просто цифровізації освіти, а *людиноцентричної архітектури технологічно опосередкованої діяльності.*

У ній автоматизація використовується там, де вона відкриває простір для більш значущої людської діяльності; персоналізація підтримує, але не визначає траєкторію; аналітика інформує, але не редукує людину до даних; генеративний ШІ створює ресурси й альтернативи, але не привласнює цілепокладання, смислотворення, критичне судження, процесуальне авторство та відповідальність.

Авторська конкретизація педагогічного використання цифрових технологій і штучного інтелекту полягає в доповненні критерію технологічної ефективності критерієм становлювальної продуктивності досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності. Завдяки цьому результативність використання технології розглядається у взаємозв'язку зі збереженням процесуального авторства, критичного судження та відповідальності людини.

Цей перехід можна розкрити на трьох функціональних рівнях:

методологічний принцип – асиметричне інтелектуальне партнерство людини зі штучним інтелектом;

педагогічний критерій – становлювальна продуктивність досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності та збереження невідчужуваного суб'єктного ядра;

операційний механізм – контекстуально доцільне технологічне делегування з критичною перевіркою, процесуальним авторством, рефлексією та відповідальністю людини за остаточне рішення.

Узагальнено процесуальну логіку можна представити так: *педагогічно доступний цифровий ресурс / технологічна функція → визначення людиною мети діяльності → контекстуально доцільний розподіл функцій «людина – технологія» → суб'єктна діяльність → критична перевірка технологічного результату → рішення й відповідальність → рефлексія та інтеграція досвіду → реконфігурація подальшого використання технології → наступний цикл.*

У цій схемі технологія не створює для людини готової «ШІ-можливості». Можливість виникає у взаємодії людини з доступним цифровим ресурсом, завданням, контекстом і власним попереднім досвідом.

Тому остаточний критерій педагогічної доцільності використання цифрових технологій і ШІ можна сформулювати максимально просто: *після взаємодії з технологією людина має не лише отримати кращий результат – вона має залишитися автором діяльності й винести з неї досвід, який здатна використати далі.*

Саме це дозволяє інтегрувати цифрові технології та штучний інтелект у педагогіку становлення людини без технологічного детермінізму і водночас без заперечення їх трансформаційного потенціалу.

Оскільки цифрово-інтелектуальний вимір пронизує не лише безпосередню діяльність людини, а й педагогічну практику, інституцію та освітню систему, наступним кроком стає визначення багаторівневої архітектури реалізації концепції на мікро-, мезо- і макрорівнях.

7.6. Багаторівнева модель реалізації педагогіки становлення людини: мікро-, мезо- і макрорівень

Реалізація педагогіки становлення людини не обмежується безпосередньою взаємодією педагога і людини. Навіть педагогічна практика, що підтримує умови становлювальної продуктивності досвіду, залежить від інституційного середовища, доступних ресурсів, організаційних правил, способів оці-

нювання, професійної культури та ширших нормативних і суспільних умов [23; 62; 181].

Вихідним для багаторівневої моделі є положення, що процесуальне становлення людини має індивідуальний характер, але ніколи не відбувається поза соціальними, організаційними, нормативними й культурними умовами. Людина діє в конкретному освітньому середовищі, взаємодіє з реально доступними ресурсами та зв'язками, педагогами й іншими учасниками, співвідносить власну діяльність з установленими правилами й водночас може впливати на характер цієї взаємодії.

Тому реалізацію концепції доцільно розглядати на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- *мікрорівень* – безпосередня суб'єктна діяльність людини та педагогічна взаємодія;
- *мезорівень* – освітня інституція та екосистемні умови, які забезпечують системну можливість і стійкість таких практик;
- *макрорівень* – освітня система, нормативне регулювання, політика, суспільні очікування та ширші цивілізаційні трансформації.

Сама конструкція *«мікро – мезо – макро» не становить авторської новизни.* Її специфічний зміст у педагогіці становлення людини визначається способом концептуального зв'язування рівнів: через процесуальну логіку суб'єктного перетворення досвіду, рекурсивність міжрівневої взаємодії, трикон-турну динаміку змін і принцип міжрівневої узгодженості.

Мікрорівень: безпосередня педагогічна взаємодія і суб'єктне перетворення досвіду

Мікрорівень є площиною, у якій концепція безпосередньо набуває педагогічного змісту. Саме тут здійснюються цілепокладання й вибір, розгортаються діяльність і взаємодія, набувається досвід, відбуваються його рефлексія, оцінювання, осмислення та інтеграція.

Центральними суб'єктами цього рівня є людина як суб'єкт власного становлення та педагог як суб'єкт професійної педагогічної діяльності й супроводу.

Мікрорівень не слід ототожнювати лише з індивідуальною діяльністю. Він охоплює міжособистісну й групову взаємодію, діалог, спільну діяльність, наставництво, партнерство та інші форми безпосередньої педагогічно опосередкованої взаємодії [64; 56; 184].

Саме тут найбільш безпосередньо реалізується процесуальна логіка: *педагогічно доступна умова / ресурс / зв'язок → реляційне виникнення або розпізнавання можливості → суб'єктний вибір і діяльність → взаємодія → досвід → рефлексія та оцінювання → інтеграція досвіду → можлива реконфігурація способу діяльності та суб'єктної спроможності → наступ-ний цикл.*

Ця формула не означає автоматичного позитивного приросту суб'єктної спроможності. Інтегрований досвід може змінювати подальше цілепокладання, вибір, діяльність і спосіб взаємодії з новими умовами та ресурсами, але характер такої зміни не програмується педагогом наперед.

Педагогічний супровід на мікрорівні має адаптивний характер. Він може набувати форми структурування, пояснення, наставництва, фасилітації, консультування або партнерства залежно від складності ситуації, характеру діяльності, попереднього досвіду та актуальної суб'єктної спроможності людини [56; 184].

Тому результативність реалізації концепції визначається не мінімізацією педагогічної участі й не універсальним переходом від більшої підтримки до меншої, а ситуаційною відповідністю характеру, міри й функції педагогічного супроводу конкретній діяльності та людині.

На цьому рівні можуть актуалізуватися і реконфігуруватися основні функціональні виміри суб'єктної спроможності: суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне ставлення до майбутнього. Вони не утворюють жорстко послідовних етапів і не повинні перетворюватися на ізольовані нормативні результати навчання.

Його функція полягає не в безпосередньому здійсненні становлення людини й не в «перетворенні ресурсів на готові можливості», а у створенні, структуруванні та взаємопов'язуванні інституційних умов, підвищенні реальної доступності ресурсів, середовищ і зв'язків та забезпеченні професійного педагогічного опосередкування їх використання [62; 23; 234].

Саме тут практичного змісту набуває введене в попередньому підрозділі поняття становлювальної спроможності освітньої інституції. Йдеться про здатність закладу освіти не «формувати» людину, а створювати, структурувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати організаційні, педа-

гогічні, ресурсні та соціально-професійні умови; підвищувати реальну доступність середовищ, ресурсів і зв'язків; підтримувати варіативні освітні траєкторії та створювати умови для суб'єктної діяльності й інтеграції досвіду.

Така спроможність характеризує якість і реальну доступність інституційно організованих умов, ресурсів і зв'язків, але не означає здатності освітньої інституції безпосередньо спричиняти становлення людини.

Інституційно-екосистемну логіку можна представити так: *ресурс / середовище / зв'язок → реальна доступність → інституційне взаємопов'язування й педагогічне опосередкування → суб'єктна взаємодія → розпізнана або створена можливість → діяльність і досвід.*

Наявність лабораторії, цифрової платформи, міжнародної програми, партнерської організації чи професійної мережі ще не гарантує їх педагогічного значення. Інституція має створити механізми доступу, орієнтації, зв'язності, визнання та переходів, які дозволяють людині фактично включати ці ресурси у власну діяльність і траєкторію.

У цьому сенсі заклад освіти постає як вузол освітньої екосистеми та професійний інтегратор середовищ, ресурсів і зв'язків, а не як замкнений освітній центр.

Мезорівень водночас є важливою площиною професійного становлення педагога. Адаптивний педагогічний супровід не може системно здійснюватися, якщо інституція не підтримує професійної автономії, педагогічного судження, колегіальної взаємодії, рефлексії, наставництва та безперервного професійного розвитку [184; 185; 2].

Отже, мезорівень відповідає на питання*: які інституційні й екосистемні умови роблять процесуальну логіку педагогіки становлення людини системно можливою, реально доступною та стійкою?*

Макрорівень: освітня система, політика та суспільний контекст

Макрорівень охоплює системні умови, що формуються через освітню політику, стандарти, нормативно-правове регулювання, механізми фінансування, систему підготовки й професійного розвитку педагогів, політику забезпечення якості, суспільні очікування, культурні норми та ширші цивілізаційні трансформації [74; 181; 2].

Макрорівень не регулює саме становлення людини і не визначає його індивідуальний результат. Його функція полягає у створенні, підтримці, нормативній легітимації або, навпаки, звуженні системних умов, у межах яких інституції та педагоги можуть створювати педагогічно доступні умови й підтримувати різні способи суб'єктної участі.

Педагогіка становлення людини не може системно реалізовуватися, якщо освітня політика закріплює лише однорідні траєкторії, стандартизовані способи діяльності та вузьку логіку зовнішнього контролю. Водночас відмова від стандартів, суспільно значущих цілей або нормативного регулювання також не є продуктивною.

Тому ключовим завданням макрорівня стає поєднання суспільно значущих освітніх орієнтирів із достатнім простором інституційної, педагогічної та індивідуальної варіативності [74; 2].

Особливого значення набуває те, як освітня система підтримує навчання впродовж життя, академічну й професійну мобільність, визнання результатів формальної, неформальної та інформальної освіти, професійну автономію педагога, інклюзивну доступність, цифрову трансформацію та відкритість освітніх інституцій до зовнішніх середовищ [2; 11; 9].

Не менш важливим є системне розуміння результативності освіти. Якщо її якість оцінюється виключно через стандартизовані предметні показники, процесуальна логіка становлення маргіналізується. Якщо ж поряд із конкретними освітніми результатами визнається значення суб'єктної участі, самоспрямованості, саморегуляції, здатності до безперервного навчання, відповідального вибору, співпраці та перенесення набутого досвіду, виникають сприятливіші умови для людиноцентричної реалізації освіти [20; 74].

Отже, макрорівень відповідає на питання: *які нормативні, політичні, ресурсні та суспільні умови підтримують або звужують системну можливість реалізації педагогіки становлення людини?*

Від вертикального детермінування до рекурсивної взаємодії

Мікро-, мезо- і макрорівні не утворюють односторонньої ієрархії, у якій система визначає інституцію, інституція – педагога, а педагог – людину.

Лінійна схема: *макро → мезо → мікро* не відповідає процесуальній логіці концепції. У межах авторської моделі

вона трансформується у рекурсивний взаємозв'язок: *мікро ↔ мезо ↔ макро.*

Зміни на макрорівні можуть розширювати або звужувати інституційну й педагогічну варіативність. Інституційні правила, ресурси та культура визначають конфігурацію реально доступної професійної діяльності педагога. Водночас нові педагогічні практики, професійні спільноти й локальні інституційні інновації можуть змінювати організаційну культуру, а апробовані інституційні моделі – створювати підстави для перегляду системної політики [62; 23].

Людина в цій конструкції також не є лише адресатом системного впливу. Її досвід, освітні запити, способи діяльності та форми участі можуть змінювати характер педагогічної взаємодії й інституційних практик та через колективні механізми впливати на ширше розуміння якості освіти.

Рекурсивність при цьому не означає однакової сили впливу всіх рівнів. Макрорівень має нормативні й ресурсні важелі, яких не має окрема людина; інституція визначає організаційні правила, яких не встановлює конкретний педагог. Йдеться не про симетрію, а про взаємну проникність рівнів, їх функціональне опосередкування та можливість зворотного впливу.

Триконтурна динаміка реалізації

Багаторівневу архітектуру необхідно відрізняти від динаміки змін. Рівні характеризують структурно-функціональну організацію реалізації концепції, тоді як контури відображають взаємопов'язані процеси змін, що розгортаються в межах цієї організації та охоплюють різні її рівні.

У межах авторської моделі виокремлюються три взаємопов'язані динамічні контури:

- *становлення людини;*
- *професійне становлення педагога;*
- *трансформація освітньої інституції та освітньої екосистеми.*

Ці контури не закріплюються механічно за окремими рівнями. На мікрорівні найбільш безпосередньо взаємодіють становлення людини та професійна діяльність педагога; на мезорівні обидва включаються в інституційну та екосистемну трансформацію; на макрорівні результати цих процесів взаємодіють із системними змінами, політикою, нормативністю та суспільними запитами.

Між контурами також існує рекурсивний зв'язок. Суб'єктно освоєний досвід людини може вимагати іншої конфігурації педагогічної підтримки; професійне становлення педагога реконфігурує способи супроводу й педагогічного проєктування; інституційна трансформація змінює ресурси, зв'язки, доступність і способи діяльності.

Отже: *рівні – це архітектура реалізації; контури – динаміка взаємопов'язаних змін у межах цієї архітектури.*

Трансверсальний цифрово-інтелектуальний вимір

Цифрові технології та системи штучного інтелекту не утворюють окремого четвертого рівня або самостійного динамічного контуру. Вони мають трансверсальний характер і впливають на всі три рівні.

На мікрорівні вони змінюють структуру діяльності, взаємодії, процесуального авторства, саморегуляції та технологічного делегування; на мезорівні – структуру цифрових ресурсів, способи персоналізації, реальну доступність, інституційні процедури й професійні практики; на макрорівні – нормативні вимоги, політику цифровізації, стандарти професійної підготовки, питання етики, академічної доброчесності та захисту даних [19; 15; 26].

Таке розташування цифрово-інтелектуального виміру дозволяє уникнути технологічного редукціонізму. Цифровізація оцінюється не сама по собі, а за тим, як вона змінює структуру суб'єктної діяльності людини, професійну діяльність педагога, реальну доступність ресурсів та інституційні й системні умови.

Міжрівнева узгодженість як умова системної реалізації

Системна реалізація педагогіки становлення людини потребує не лише функціонування трьох рівнів, а й їх узгодженості.

Якщо педагог на мікрорівні підтримує суб'єктну участь, але інституційні правила не допускають варіативності, виникає структурна суперечність. Якщо інституція декларує персоналізацію, але система оцінювання визнає лише уніфіковані траєкторії та стандартизовані способи діяльності, становлювальна логіка звужується.

У межах авторської концепції міжрівнева узгодженість реалізації педагогіки становлення людини визначається як функціональної відповідності між системними освітніми орієнтирами, інституційно-екосистемними умовами, професійною

педагогічною діяльністю та реально доступними людині умовами, ресурсами, зв'язками й формами суб'єктної участі.

Міжрівнева узгодженість має два виміри.

Вертикальна узгодженість: *освітня політика ↔ інституційні умови ↔ педагогічна практика ↔ суб'єктна діяльність людини.*

Подвійні стрілки тут принципові: вони відображають не перенесення вимог «згори вниз», а взаємну відповідність і можливість зворотного впливу.

Горизонтальна узгодженість характеризує відповідність компонентів усередині одного рівня. Людиноцентрична програма може суперечити жорсткій системі оцінювання; декларативна персоналізація – відсутності реального вибору; вимога адаптивного супроводу – недостатній професійній автономії педагога.

Отже, системність реалізації визначається не кількістю окремих інновацій, а концептуальною та функціональною узгодженістю процесуально-суб'єктної логіки між рівнями та всередині кожного з них.

Міжрівнева узгодженість не означає повної одноманітності або відсутності суперечностей. Відкрита освітня система неминуче містить різні інтереси, нормативні вимоги та локальні практики. Йдеться про їх функціональну сумісність із процесуальною й суб'єктною логікою концепції.

Багаторівневу модель реалізації педагогіки становлення людини визначаємо як рекурсивну систему взаємодії мікро-, мезо- і макрорівнів, у межах якої суб'єктна діяльність людини, професійна діяльність і становлення педагога, інституційно-екосистемні умови та системна освітня політика взаємно реконфігурують умови, ресурси, зв'язки, реальну доступність і способи діяльності, у взаємодії з якими розгортається процесуальне становлення людини.

Мікрорівень відповідає на питання: *як педагогічно доступні умови через суб'єктну діяльність і перетворення досвіду можуть набувати становлювального значення?*

Мезорівень: *які інституційні й екосистемні умови роблять такі практики реально доступними, системно можливими та стійкими?*

Макрорівень: *які нормативні, політичні, ресурсні й суспільні умови підтримують або обмежують інституційну й педагогічну реалізацію концепції?*

Авторська модель долає одностороннє розуміння впливу освітньої системи на інституцію, педагога й людину, розкриваючи їхню взаємодію як рекурсивний процес. Його характер визначається не симетричністю повноважень, а можливістю взаємного опосередкування та зворотного впливу між рівнями, що відображено на рисунку 7.3.



Рисунок 7.3. Багаторівнева рекурсивна модель реалізації педагогіки становлення людини: мікро-, мезо- і макрорівень (авторська розробка)

Людина в цій конструкції є безпосереднім суб'єктом власного становлення і системоутворювальним антропологічним орієнтиром, а не геометричним «центром» системи.

Специфіка авторської моделі полягає не у самому виокремленні трьох рівнів, а в їх поєднанні через:

- двонапрямлені міжрівневі зв'язки;
- три різностатусні динамічні контури;

- трансверсальний цифрово-інтелектуальний вимір;
- вертикальну й горизонтальну міжрівневу узгодженість.

Таким чином, багаторівнева реалізація педагогіки становлення людини постає не як вертикальне впровадження концепції, а як рекурсивна архітектура взаємодії людини, педагогічної практики, освітньої інституції, екосистеми та освітньої системи.

Її системність визначається не уніфікацією рівнів, а їх функціональною узгодженістю навколо головного антропологічного орієнтира – людини як суб'єкта власного процесуального становлення.

Наступним завданням стає визначення критеріїв, за якими можна встановити не лише безпосередню освітню результативність цієї системи, а й становлювальну продуктивність набутого людиною досвіду.

7.7. Критерії та індикатори результативності реалізації педагогіки становлення людини

Практична реалізація педагогіки становлення людини потребує відповіді на принципове питання: за якими ознаками можна встановити, що освітній процес, педагогічний супровід, інституційне середовище та технологічно опосередкована діяльність справді набувають становлювального значення?

Відповідь не може будуватися лише на фіксації наперед визначеного кінцевого стану особистості. Якщо становлення є відкритим, нелінійним і безперервним процесом, предметом оцінювання має бути передусім динаміка способів суб'єктної участі людини у власній діяльності, а також якість педагогічних, інституційних і технологічних умов, у яких ця динаміка розгортається.

Процесуальний характер становлення водночас не означає його принципової невимірюваності. Сучасні підходи до оцінювання складних компетентностей і саморегульованого навчання також зміщують увагу від фіксації лише статичного результату до аналізу процесів діяльності, вибору, використання ресурсів, зворотного зв'язку та саморегуляції [41; 230; 232; 233; 236].

Отже, методологічне завдання полягає не в тому, щоб виміряти «ступінь сформованості людини», а в тому, щоб ви-

являти динаміку її суб'єктної спроможності й одночасно оцінювати якість умов, у яких ця динаміка може набувати педагогічно продуктивного характеру.

Для методологічної точності необхідно розмежувати три поняття.

Критерій визначає суттєву ознаку, за якою оцінюється певна площина реалізації концепції.

Індикатор фіксує спостережуваний прояв цієї ознаки в діяльності, взаємодії, педагогічному процесі або середовищі.

Показник є конкретним способом емпіричної фіксації індикатора і визначається на етапі операціоналізації та створення діагностичного інструментарію.

Таке розмежування принципове: запропонована система критеріїв та індикаторів не є готовою стандартизованою методикою вимірювання, а утворює концептуальну рамку для її подальшої емпіричної операціоналізації.

У межах педагогіки становлення людини результативність її реалізації доцільно оцінювати у п'яти взаємопов'язаних площинах: *суб'єктно-процесуальній, освітньо-процесуальній, супровідній, інституційно-екосистемній і цифрово-технологічній.*

Таке розмежування дозволяє уникнути неправомірного приписування педагогічній системі повного авторства щодо внутрішніх змін людини. Навіть якісно організована педагогічна практика може по-різному освоюватися різними людьми, а зміни суб'єктної спроможності можуть бути пов'язані не лише з освітою, а й із професійним, соціальним, культурним і життєвим досвідом.

Суб'єктно-процесуальна площина: динаміка суб'єктної спроможності

Центральним критерієм цієї площини є динаміка суб'єктної спроможності людини. Принципово важливо, що йдеться не про гарантований рух до постійного «розширення» і не про досягнення універсального нормативного типу особистості. Оцінюється зміна конфігурації способів суб'єктної участі: здатності людини розпізнавати умови й обмеження, визначати цілі, здійснювати змістовний вибір, організовувати й регулювати діяльність, осмислювати та інтегрувати досвід, формувати й переглядати підстави власної позиції та відповідально співвідносити актуальні рішення з можливими майбутніми наслідками [20; 22; 56].

Розширення суб'єктної спроможності є педагогічно бажаним, але не гарантованим варіантом її динаміки. Конкретний досвід може поглиблювати, диференціювати, перебудовувати, розширювати або проблематизувати попередні способи діяльності. Тому центральною категорією оцінювання є динаміка, а не лінійний приріст.

Аналітичними координатами такої динаміки виступають шість функціональних вимірів інтегральної структурно-процесуальної моделі: суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне ставлення до майбутнього. Вони не повинні перетворюватися на шість автономних шкал, сума яких нібито утворює інтегральний «рівень становлення».

Щоб окреслити перехід від концептуального визначення суб'єктної спроможності до її майбутньої емпіричної операціоналізації, доцільно зафіксувати орієнтовну індикаторну рамку. Вона не є шкалою, опитувальником або завершеною діагностичною методикою; її призначення – показати, які спостережувані прояви, джерела даних і рівні аналізу можуть бути співвіднесені з функціональними вимірами суб'єктної спроможності без редукції останньої до суми балів.

Принципово, що жоден із наведених індикаторів не є самодостатнім доказом зміни суб'єктної спроможності. Методологічно коректною є лише їх контекстуальна й багатоджерельна інтерпретація в динаміці: зіставлення способів дії людини в кількох ситуаціях, аналіз перенесення досвіду та врахування змін умов діяльності. Тому таблиця задає не процедуру присвоєння рівня, а карту для конструювання майбутнього дослідницького інструментарію.

У площині суб'єктності індикативними є зміни в характері участі людини у визначенні цілей і прийнятті рішень, здатності здійснювати змістовний вибір, аргументувати його, виявляти ініціативу та відповідати за наслідки власної дії. Значення має не кількість самостійних рішень, а їх якість – перехід від формального вибору до усвідомленого співвіднесення альтернатив, умов, власних підстав і можливих наслідків [64; 20; 41].

Для самоспрямованості значущими є здатність конкретизувати цілі, планувати власний рух, добирати ресурси, знаходити необхідну підтримку та змінювати маршрут відповідно до ситуації. Самоспрямованість не тотожна незалежності від

педагога: усвідомлене звернення по допомогу може бути проявом суб'єктної позиції, якщо людина розпізнає потребу в ній і здатна інтегрувати отриману підтримку у власну діяльність [11].

Таблиця 7.1

Орієнтовна рамка операціоналізації суб'єктної спроможності

Функціональний вимір	Можливий операційний індикатор	Джерело даних	Рівень застосування / обмеження інтерпретації
Суб'єктність	Аргументоване визначення або конкретизація мети; змістовний вибір між альтернативами; пояснення підстав рішення; прийняття відповідальності за наслідки.	Аналіз рішень і продуктів діяльності; рефлексивний текст або інтерв'ю; педагогічне спостереження.	Конкретна освітня ситуація та її повторення в інших контекстах. Не оцінюється «правильність» обраної позиції.
Самоспрямованість	Самостійне планування наступних кроків; добір ресурсів; усвідомлене звернення по підтримку; реконфігурація маршруту після зміни умов.	План або траєкторія роботи; журнал діяльності; цифрові сліди; самоопис; спостереження.	Окреме завдання, проєкт, освітня траєкторія. Не ототожнюється з відмовою від допомоги.
Саморегуляція	Моніторинг перебігу діяльності; використання зворотного зв'язку; виявлення причин труднощів; зміна стратегії; повторна дія.	Версії продукту; протоколи зворотного зв'язку; журнал змін; спостереження; рефлексивні матеріали.	Порівняння послідовних циклів діяльності. Одноразовий успіх не інтерпретується як стійка зміна.
Самоавторство	Здатність пояснювати підстави власної позиції; співвідносити зовнішні судження; виявляти суперечності; аргументовано підтверджувати або переглядати позицію.	Рефлексивне есе; інтерв'ю; дискусія; аналіз аргументації та рішень.	Ситуації смислового або ціннісного вибору. Не оцінюється відповідність переконань зовнішньому нормативному зразку.

Продовження Табл. 7.1

Самотворення	Перехід від внутрішньо прийнятого наміру до практичної дії; створення або зміна власної практики на основі осмисленого досвіду.	Портфоліо; проєктні продукти; опис змін у практиці; повторне інтерв'ю або самоаналіз.	Потребує часової дистанції та повторного спостереження. Не може встановлюватися лише зі слів про намір.
Відповідальне ставлення до майбутнього	Розгляд альтернативних сценаріїв; передбачення наслідків; співвіднесення поточних рішень із довготривалими орієнтирами; урахування наслідків для інших.	Сценарні завдання; проєктні рішення; рефлексивні матеріали; аргументація вибору.	Конкретні ситуації проєктування й прийняття рішень. Не передбачає оцінювання майбутнього як наперед визначеної траєкторії.

Джерело: авторська розробка. Рамка має орієнтовний характер і потребує подальшої емпіричної операціоналізації, перевірки валідності, надійності та чутливості до змін.

У вимірі саморегуляції індикативними є здатність моніторити перебіг діяльності, співвідносити результат із цілями, використовувати зворотний зв'язок, виявляти причини труднощів, змінювати стратегії, здійснювати повторну дію та переносити регулятивний досвід у нові ситуації [41; 72; 232].

Самоавторство потребує особливої методологічної й етичної обережності. Оцінюватися мають не зміст переконань людини і не їх відповідність зовнішньо заданому «правильному» світогляду, а здатність пояснювати підстави власної позиції, співвідносити різні погляди, критично аналізувати зовнішні судження, розпізнавати суперечності та аргументовано підтверджувати або переглядати власні переконання [22; 40].

У площині самотворення значущим є зв'язок між внутрішньо прийнятими цілями, смислами й цінностями та реальною діяльністю: здатність переводити наміри у практичну дію, змінювати способи діяльності на основі осмисленого досвіду, створювати нові практики й переглядати їх відповідно до змінених умов [22; 53].

Для відповідального ставлення до майбутнього індикативними є здатність передбачати можливі наслідки актуальних рішень, розглядати альтернативні сценарії, співвідносити короткострокові дії з довготривалими орієнтирами, врахову-

вати наслідки для інших людей, спільнот і середовища та переглядати власні плани відповідно до нових обставин [20; 74].

Отже, оцінюється не нормативна «правильність» людини, а характер і динаміка її суб'єктної участі у власній діяльності.

Освітньо-процесуальна площина: становлювальна якість освітнього процесу

Динаміка людини сама по собі не дозволяє оцінити якість педагогічної реалізації концепції. Тому другою площиною є становлювальна якість освітнього процесу.

Її критерієм виступає те, наскільки освітній процес створює реально доступні умови для суб'єктної діяльності, набуття досвіду, його осмислення, інтеграції та перенесення, а не лише декларує людиноцентричність або активність здобувача [56; 184; 10].

Індикативними є змістовний простір вибору; участь людини у конкретизації цілей і способів діяльності; можливість приймати рішення та зустрічатися з їх наслідками; поєднання знання з практичною, дослідницькою, творчою або соціальною діяльністю; доступність якісного зворотного зв'язку; можливість самооцінювання, рефлексії, корекції й повторної дії; перенесення та інтеграція досвіду в нових контекстах [230; 232; 233; 236].

Ці індикатори не повинні перетворюватися на формальний чек-лист. Наявність вибору ще не означає суб'єктності; групова робота – партнерства; рефлексивне завдання – рефлексії; проєкт – самоспрямованості.

Тому оцінюється не сама педагогічна форма, а характер діяльності, яку вона реально породжує: що робить сама людина, які рішення залишаються за нею, що вона суб'єктно освоює і як набутий досвід входить у наступну діяльність.

Супровідна площина: динамічна відповідність педагогічної підтримки

Третьою площиною є якість педагогічного супроводу. Його результативність не визначається ні максимальною активністю педагога, ні максимальним невтручанням.

Центральним критерієм є *динамічна відповідність характеру, міри й функції педагогічної підтримки актуальній суб'єктній спроможності людини, характеру завдання та складності конкретної діяльності [56; 184].*

Індикативними є здатність педагога розпізнавати потребу в підтримці; варіювати ступінь структурування діяльності; переходити між поясненням, наставництвом, фасилітацією,

консультуванням і партнерством; створювати простір самостійності без педагогічного самоусунення; не перебирати на себе функції, які людина здатна продуктивно здійснювати сама; посилювати підтримку в нових або складних ситуаціях та реконфігурувати її відповідно до перебігу діяльності.

Отже, критерієм є не кількість допомоги, а її функціональна відповідність і вплив на суб'єктну участь людини.

Інституційно-екосистемна площина: становлювальна спроможність освітньої інституції

Четвертою площиною є становлювальна спроможність освітньої інституції у взаємодії з ширшою освітньою екосистемою.

Її критерієм є здатність інституції створювати, структурувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати організаційні, педагогічні та ресурсні умови; підвищувати реальну доступність середовищ, ресурсів і зв'язків; забезпечувати педагогічно осмислені переходи та підтримувати їх включення у діяльність конкретної людини.

Індикативними можуть бути варіативність освітніх маршрутів, реальна доступність академічної мобільності, практик, досліджень і проєктів, партнерства із зовнішніми середовищами, визнання результатів неформальної та інформальної освіти, доступність наставництва й консультування, інклюзивність, професійна автономія та підтримка педагога, можливість повторного входження людини в освіту впродовж життя [23; 2; 11].

Однак становлювальна спроможність інституції не визначається кількістю ресурсів. Велика кількість курсів, платформ, партнерств або програм мобільності ще не гарантує їх реальної доступності й суб'єктного освоєння.

Тому об'єктом оцінювання є процес: *ресурс / середовище / зв'язок → реальна доступність → інституційне взаємопов'язування й педагогічне опосередкування → суб'єктна взаємодія → діяльність і досвід → осмислення та інтеграція.*

Цифрово-технологічна площина: становлювальна продуктивність досвіду технологічно опосередкованої діяльності

П'ята площина пов'язана з цифрово-інтелектуальним виміром концепції. Її центральним критерієм є становлювальна продуктивність досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності, яка оцінюється через характер технологічного делегування, збереження невідчужуваного суб'єктного ядра та процесуального авторства людини.

Таблиця 7.2

Багатовимірна матриця критеріїв результативності реалізації педагогіки становлення людини

Площина оцінювання	Ключовий критерій	Основний об'єкт оцінювання
Суб'єктно-процесуальна	Динаміка суб'єктної спроможності	Динаміка та можлива реконфігурація способів суб'єктної участі людини у власній діяльності, виборі, регуляції, осмисленні та відповідальності
Освітньо-процесуальна	Становлювальна якість освітнього процесу	Якість педагогічно доступних умов для діяльності, досвіду, рефлексії, інтеграції та перенесення
Супровідна	Динамічна відповідність педагогічної підтримки	Контекстуальна відповідність характеру, міри й функції підтримки діяльності та актуальній суб'єктній спроможності людини
Інституційно-екосистемна	Становлювальна спроможність освітньої інституції	Реальна доступність, зв'язність, варіативність і педагогічне опосередкування ресурсів, середовищ і переходів
Цифрово-технологічна	Становлювальна продуктивність досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності	Характер технологічного делегування, процесуальне авторство, невідчужуване суб'єктне ядро та суб'єктно освоєний результат

Джерело: авторська розробка.

Індикативними є здатність людини самостійно визначати мету використання технології; усвідомлено вирішувати, які функції доцільно делегувати; критично перевіряти отримані результати; порівнювати альтернативи; розпізнавати обмеження, помилки й упередження системи; пояснювати власний внесок; зберігати процесуальне авторство; приймати остаточне рішення й відповідати за нього; переносити суб'єктно освоєний досвід у подальшу діяльність [19; 16; 26].

Тому оцінювати потрібно не те, чи технологія абстрактно «створює більше можливостей», а як вона змінює архітектуру діяльності: що робить доступним, що підтримує, що делегує, які функції залишає людині та що після завершення технологічно опосередкованої діяльності суб'єктно освоєно самою людиною.

Багатовимірна матриця критеріїв результативності

Узагальнення зазначених положень дозволяє представити критерії результативності у вигляді п'ятивимірної матриці.

Запропонована система принципово не передбачає зведення п'яти площин до єдиного числового індексу. Така редукція створювала б ілюзію точного вимірювання відкритого, нелінійного й контекстуально залежного процесу становлення.

Доцільнішим є профільне оцінювання – опис конфігурації та динаміки проявів суб'єктної спроможності, характеристик освітнього процесу, педагогічного супроводу, інституційного середовища й технологічного опосередкування без їх зведення до одного рангового показника.

Оцінювання має бути також процесуальним, контекстуальним, лонгітюдним і багатоджерельним. Одноразовий зріз не дозволяє відрізнити стійку реконфігурацію способу діяльності від ситуативної реакції. Самооцінювання людини, педагогічне спостереження, аналіз діяльності та її результатів, рефлексивні матеріали й інші джерела мають не механічно підсумовуватися, а взаємно уточнювати інтерпретацію динаміки.

Така логіка дозволяє розмежувати три різні результати:

безпосередню освітню результативність – знання, уміння, компетентності та результати конкретної діяльності;

становлювальний ефект – зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності; зв'язок цієї зміни з набуттям та інтеграцією досвіду розглядається як емпірично перевірювана гіпотеза;

становлювальну продуктивність – те, як суб'єктно інтегрований досвід входить у наступні цикли діяльності, вибору, саморегуляції та взаємодії.

Педагогічна діяльність може створювати й підтримувати умови діяльності, взаємодії, набуття та осмислення досвіду, у зв'язку з якими становлювальний ефект стає можливим; сама ж суб'єктна зміна опосередковується активністю, осмисленням, вибором і суб'єктною інтеграцією досвіду людиною.

Становлювальна продуктивність характеризує не рівень «успішності», «зрілості» чи нормативної відповідності людини, а процесуальну властивість суб'єктно інтегрованого досвіду включатися в наступні цикли її діяльності, вибору, саморегуляції, взаємодії та подальшого становлення.

Це розмежування не протиставляє традиційні освітні результати процесуальному становленню. Знання й компетент-

ності залишаються необхідними результатами освіти, але не вичерпують становлювального значення досвіду людини.

Звідси змінюється сама логіка оцінювання:

- *від завершеної сформованості → до динаміки суб'єктної спроможності;*
- *від одноразового вимірювання → до процесуального й лонгітюдного спостереження;*
- *від універсального профілю → до індивідуальної конфігурації;*
- *від одного показника → до багатоджерельного оцінювання;*
- *від оцінювання лише результату → до аналізу діяльності, досвіду, рефлексії, інтеграції та перенесення;*
- *від контролю як завершального акту → до оцінювання як ресурсу наступного циклу діяльності й становлення.*

У концентрованому вигляді оцінювальний контур педагогіки становлення людини можна представити так: *педагогічно доступні умови, ресурси й зв'язки → суб'єктна діяльність → досвід → спостережувані прояви способів суб'єктної участі → багатоджерельне оцінювання → рефлексивна інтерпретація → реконфігурація педагогічного супрово-ду й умов діяльності → нова ситуація → повторне оцінювання динаміки.*

У цій формулі оцінювання не завершує педагогічний процес, а повертає отримане знання в наступний цикл діяльності.

Авторська специфіка запропонованої оцінювальної рамки полягає у поєднанні трьох методологічних рішень.

- *По-перше,* замість вимірювання універсального рівня сформованості центральним об'єктом стає динаміка суб'єктної спроможності людини.
- *По-друге,* результативність розглядається у п'яти взаємопов'язаних площинах, що не дозволяє приписувати внутрішні зміни людини прямому педагогічному впливу.
- *По-третє,* замість єдиного інтегрального індексу використовується профільне, процесуальне, контекстуальне, лонгітюдне й багатоджерельне оцінювання.

Таким чином, результативність педагогіки становлення людини визначається не ступенем наближення людини до наперед заданого нормативного образу, а динамікою її суб'єктної участі, становлювальною якістю освітнього процесу, відповідністю педагогічного супроводу, становлювальною спромож-

ністю інституційного середовища та становлювальною продуктивністю досвіду технологічно опосередкованої діяльності.

Запропонована система створює методологічний міст між теоретичною моделлю педагогіки становлення людини та її подальшою емпіричною верифікацією. Водночас вона не є готовим стандартизованим діагностичним інструментарієм і не претендує на вже здійснену емпіричну валідацію. Розроблення конкретних показників, шкал, процедур спостереження, інструментів самооцінювання та експертних протоколів, а також перевірка їх валідності, надійності й чутливості до змін становлять окремий етап подальшого емпіричного дослідження.

Саме ця межа є принциповою: педагогіка становлення людини може оцінювати умови, процеси, спостережувані прояви та їх динаміку, але не повинна перетворювати оцінювання на інструмент нормування внутрішнього світу людини.

Це безпосередньо виводить до наступного питання – меж, ризиків та умов коректної реалізації концепції.

Ілюстративний приклад застосування оцінювальної рамки

Наведений нижче приклад має суто ілюстративний характер і не є емпіричною апробацією запропонованої системи критеріїв. Його функція – показати, як п'ять площин оцінювання можуть бути використані для аналізу конкретної освітньої ситуації без перетворення їх на формальний чек–лист або єдиний числовий індекс.

Уявімо, що студент виконує міждисциплінарний аналітичний мініпроєкт із використанням генеративного штучного інтелекту. Педагог окреслює проблему, вимоги до академічної доброчесності й критерії якості, але залишає студентові реальний простір для конкретизації питання, вибору джерел, способу роботи та форми представлення результату. ШІ може використовуватися для пошуку альтернатив, структурування матеріалу й мовної підтримки, однак студент має пояснити межі делегування, перевірити машинні пропозиції та обґрунтувати остаточні рішення.

У суб'єктно-процесуальній площині аналізується не сам факт наданого вибору, а те, як студент ним скористався: чи здатний він сформулювати власну мету, аргументувати рішення, змінити стратегію після виявлення проблеми, пояснити підстави власної позиції та взяти відповідальність за результат. В освітньо-процесуальній площині оцінюється, чи створювала організація проєкту реальні умови для діяльності, рефлексії, повторної дії, перенесення й інтеграції досвіду.

У супровідній площині предметом аналізу є динамічна відповідність педагогічної підтримки: чи не підмінив педагог рішення студента власними, але й чи не залишив його без необхідної допомоги в ситуації, де бракувало досвіду. В інституційно-екосистемній площині оцінюється реальна доступність бібліотечних, цифрових, консультаційних і партнерських ресурсів та можливість пов'язати їх із конкретною діяльністю студента.

У цифрово-технологічній площині ключовим стає процесуальне авторство. Висока якість тексту, створеного за допомогою ШІ, сама по собі не свідчить про становлювальну продуктивність. Значущими індикаторами є здатність студента пояснити задум, відтворити логіку аналізу, критично перевірити джерела й твердження, назвати делеговані операції, захистити остаточне рішення та продемонструвати, що саме з набутого досвіду він здатний перенести в наступну подібну ситуацію.

Такий профіль не дає підстав приписувати педагогічній практиці пряме авторство внутрішніх змін людини. Він дозволяє зіставити спостережувані прояви суб'єктної участі з якістю освітніх умов, педагогічного супроводу, інституційних ресурсів і технологічного опосередкування, а в повторному циклі – простежити їхню динаміку. Саме в цьому полягає практичний сенс запропонованої оцінювальної рамки.

7.8. Межі, ризики та умови коректної реалізації педагогіки становлення людини

Перехід від теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки становлення людини до її практичної реалізації потребує визначення не лише механізмів і критеріїв результативності, а й меж, за якими реалізація концепції починає суперечити її власній логіці.

Це має принципове значення. Будь-яка складна педагогічна ідея, переходячи у практику, ризикує зазнати спрощення: категорії можуть перетворитися на формальні процедури, принципи – на набір методичних приписів, а процесуальна логіка – на систему стандартизованих показників [22; 53]. Для педагогіки становлення людини така редукція особливо небезпечна, оскільки може непомітно повернути її до тієї логіки зовнішнього формування людини, яку концепція намагається методологічно подолати.

Тому практична реалізація має зберігати фундаментальне розмежування між педагогічно створюваними умовами становлення і самим становленням людини. Педагогіка може створювати можливості, організовувати діяльність, забезпечувати взаємодію, підтримувати рефлексію, розширювати доступ до ресурсів і адаптивно змінювати характер супроводу, але не може безпосередньо конструювати внутрішні зміни людини або гарантувати наперед визначену індивідуальну траєкторію [64; 65; 53].

У цьому контексті необхідно розрізняти три категорії.

- *Межа* визначає те, на що концепція методологічно, професійно або етично не повинна претендувати.
- *Ризик* характеризує можливе викривлення її змісту в процесі інтерпретації чи практичного застосування.
- *Умова коректної реалізації* визначає вимогу, дотримання якої дозволяє зберегти суб'єктно-процесуальну логіку концепції.

Отже, йдеться не про зовнішні обмеження педагогіки становлення людини, а про внутрішні запобіжники, без яких вона може втратити власну методологічну ідентичність.

Межа педагогічної керованості становленням

Першою і фундаментальною є межа педагогічної керованості становленням. Визнання суб'єктної ролі людини не заперечує педагогічної діяльності, але обмежує претензію на повне управління її розвитком. Між педагогічною дією та становлювальним результатом завжди існує суб'єктне опосередкування: людина по-своєму сприймає ситуацію, здійснює або не здійснює запропоновану дію, інтерпретує досвід, співвідносить його з власним життєвим контекстом і визначає його значення для по-дальшого руху [64; 65].

Звідси випливає один із центральних ризиків – приховане управління становленням, коли традиційне «формування особистості» фактично зберігається, але описується новою термінологією суб'єктності, персоналізації чи супроводу.

Педагогічний супровід перестає відповідати логіці концепції тоді, коли педагог заздалегідь визначає, якою повинна стати людина, а її вибір і рефлексія використовуються лише як засоби досягнення наперед установленого результату.

Педагог створює умови становлення, але не привласнює авторство становлення людини.

Саме ця межа відокремлює педагогічну підтримку від педагогічного конструювання особистості.

Свобода, відповідальність і соціальна опосередкованість становлення

Суб'єктність не означає необмеженої свободи, а індивідуальна траєкторія – права ігнорувати будь-які нормативні вимоги. Людина здійснює власне становлення у світі інших людей, культурних традицій, соціальних інституцій, професійних стандартів і суспільної відповідальності [21; 2; 7].

Тому ризиком є абсолютизація свободи, коли підтримка суб'єктності редукується до максимального розширення вибору без співвіднесення з його наслідками.

Коректна реалізація потребує утримання співвідношення *свобода ↔ відповідальність*. Розширення простору вибору має супроводжуватися здатністю усвідомлювати можливі наслідки рішень для себе, інших людей, професійної спільноти, суспільства та майбутнього [21; 20].

З цим пов'язаний і ризик гіперіндивідуалізації. Індивідуальна траєкторія становлення не означає ізоляції людини від соціального світу, абсолютного підпорядкування освіти її поточним бажанням або побудови «ідеального» маршруту навколо індивідуальних уподобань.

Становлення відбувається у взаємодії з іншими людьми, культурою, знанням, професійними та громадянськими практиками [40; 50; 108; 59; 2]. Тому персоналізація має поєднуватися з діалогом, партнерством, спільною діяльністю, зустріччю з іншістю та соціальною відповідальністю.

Індивідуальність у педагогіці становлення людини не протиставляється соціальності: вона формується, виявляється і переосмислюється у взаємодії з іншими.

Контекстуальність суб'єктної спроможності та ризик стадіалізації

Шість функціональних вимірів інтегральної структурно–процесуальної моделі – суб'єктність, самоспрямованість, саморегуляція, самоавторство, самотворення та відповідальне ставлення до майбутнього – не є послідовними стадіями розвитку і не утворюють універсальної шкали, за якою людей можна ранжувати від «нижчого» до «вищого» рівня.

Їх прояв залежить від контексту діяльності, попереднього досвіду, складності ситуації, доступних ресурсів і характеру необхідної підтримки.

Тому ризиком є *стадіалізація моделі* – перетворення функціональних вимірів на нормативну послідовність розвитку.

Коректне використання передбачає рекурсивне, профільне й контекстуальне трактування: людина може виявляти значну суб'єктну спроможність в одному середовищі й потребувати суттєвої підтримки в іншому. Це не суперечність моделі, а прояв контекстуальності самого становлення.

Самостійність і педагогічна підтримка

Ще одним ризиком є абсолютизація самостійності.

Якщо суб'єктність ототожнити з максимальною незалежністю, педагогічний супровід легко може перетворитися на педагогічне самоусунення. Однак потреба людини в поясненні, наставництві, консультації чи тимчасовому структуруванні діяльності сама по собі не свідчить про дефіцит суб'єктності.

Педагогічною проблемою є не сама допомога, а її невідповідність: надмірна підтримка може привласнювати функції людини, недостатня – залишати її сам на сам із діяльністю, яка в конкретній ситуації перевищує актуальні можливості.

Тому умовою коректної реалізації є динамічна відповідність педагогічного супроводу: підтримка має змінюватися залежно від ситуації, складності діяльності та актуальної суб'єктної спроможності людини.

Суб'єктність потребує не відсутності педагогічної підтримки, а такої підтримки, яка не підміняє суб'єктну дію.

Межа компетентнісної та оцінювальної редукції

Педагогіка становлення людини не заперечує значення знань, умінь і компетентностей. Ризик виникає тоді, коли ними намагаються вичерпати весь зміст становлювального результату.

Компетентність характеризує здатність до певної діяльності, але не відображає повністю того, як людина визначає цілі, здійснює вибір, осмислює досвід, формує власну позицію, інтегрує зміни та відповідально входить у наступні цикли діяльності.

Так само небезпечною є надмірна стандартизація оцінювання, коли процесуальна динаміка редукується до єдиного бала, рейтингу або «рівня становлення».

Це суперечило б самій концепції. Оцінювання має виконувати процесуально-діагностичну й розвивальну функцію: допомагати виявляти динаміку суб'єктної спроможності, характер необхідної підтримки та особливості освітнього середовища, а не ранжувати людей за універсальною шкалою [230; 232; 233].

Умовою коректності є профільне, динамічне, контекстуальне та багатоджерельне оцінювання, яке не заперечує нормативного оцінювання знань і компетентностей, але не підмінює ним процесуальну площину становлення.

Межі цифрового та алгоритмічного опосередкування

Особливої уваги потребує цифрова редукція становлен ня – спроба представити складну динаміку людини через цифрові сліди, автоматизовані профілі, аналітику навчання або алгоритмічно визначені траєкторії.

Цифрові дані можуть бути важливим джерелом інформації, але вони відображають лише окремі прояви діяльності й не забезпечують повного доступу до смислів, цінностей, мотивів, життєвого контексту та потенційних можливостей людини [19; 15; 16].

Звідси випливає принципова межа використання штучного інтелекту в персоналізації освіти. Алгоритм може рекомендувати ресурс, аналізувати результати, моделювати альтернативи, допомагати організовувати діяльність або виявляти закономірності, але не повинен привласнювати функцію визначення освітньої чи життєвої траєкторії людини. Персоналізація без реальної суб'єктної участі може перетворитися на технологічно вдосконалену форму зовнішнього управління [15; 25; 24].

Універсальної межі допустимого технологічного делегування встановити неможливо. Одна й та сама операція може бути доцільно делегована технології в одній ситуації й становити важливу частину досвіду, який людина повинна здобути сама, – в іншій.

Тому критерієм є не сам факт використання або делегування, а контекстуальна доцільність розподілу функцій між людиною і технологією та збереження людського процесуального авторства.

Нерівність становлювальних можливостей

Суб'єктна орієнтація концепції не повинна приховувати реальної нерівності можливостей.

Вимога самоспрямованості, індивідуальної траєкторії чи активного використання цифрових ресурсів має різний практичний зміст для людей із неоднаковим доступом до освітніх, економічних, соціальних, культурних і технологічних ресурсів. Формально однакова свобода вибору не гарантує реальної рівності можливостей її використання [23; 2].

Тому педагогіка становлення людини потребує поєднання суб'єктної орієнтації з доступністю, інклюзивністю та педагогічною компенсацією нерівності стартових можливостей.

Чим більш обмеженим є доступ людини до ресурсів, тим більшого значення може набувати педагогічна та інституційна підтримка їх відкриття й освоєння [23; 11].

Йдеться не про зниження вимог і не про патерналістичне ставлення, а про створення доступу до ресурсів, інформації, наставництва, цифрової інфраструктури та соціальних можливостей, без якого формально проголошена свобода не стає реальною суб'єктною можливістю.

Інакше індивідуалізація може легітимізувати нерівність під виглядом різних особистих траєкторій.

Інституційна та міжрівнева узгодженість

Навіть професійно підготовлений педагог має обмежені можливості діяти в логіці становлення, якщо освітня програма, система оцінювання, адміністративні процедури та організаційна культура побудовані переважно на стандартизації й зовнішньому контролі.

І навпаки, інституційна декларація людиноцентризму не має практичного значення, якщо безпосередня педагогічна взаємодія залишається директивною [62; 23].

Тому ще одним ризиком є інституційна та міжрівнева несумісність.

Умовою коректної реалізації стає узгодженість мікро-, мезо- і макрорівнів. Вона не означає необхідності їх одномоментної повної трансформації. Йдеться про поступове зменшення суперечностей між системними освітніми орієнтирами, інституційними умовами, педагогічними практиками та реально доступними людині можливостями суб'єктної участі.

Особливо важливо, щоб людиноцентричні цілі не суперечили механізмам оцінювання; персоналізація – реальній відсутності вибору; а вимога адаптивного педагогічного супроводу – надмірній регламентації професійної діяльності педагога.

Системність концепції визначається не декларативною наявністю її елементів на різних рівнях, а ступенем їх функціональної узгодженості.

Етичні та професійні межі педагогічного супроводу

Суб'єктно орієнтована педагогіка неминуче наближається до особистісно значущих сфер – цінностей, життєвих виборів,

смислів, майбутніх планів. Саме тому вона потребує чіткої етичної межі.

Педагогічний супровід має ґрунтуватися на повазі до гідності, приватності, особистих меж і свободи внутрішньої позиції людини. Педагог не повинен підміняти психолога, психотерапевта, духовного наставника, лікаря чи життєвого радника там, де питання виходить за межі його професійної компетентності. Визнання меж власної професійної компетентності є складовою педагогічної відповідальності.

Водночас повага до автономії не означає педагогічної байдужості. Якщо ситуація стосується безпеки, прав людини, дискримінації, насильства або інших питань, щодо яких педагог має професійні чи нормативні обов'язки, він повинен діяти в межах відповідної компетентності та встановлених процедур.

Отже, етична межа означає не самоусунення, а професійно відповідальне розмежування сфер педагогічного впливу та особистої автономії людини.

Матриця меж, ризиків та умов коректної реалізації

Узагальнення визначених положень дозволяє представити систему внутрішніх запобіжників концепції.

Ця матриця не є переліком зовнішніх обмежень, доданих до концепції після її побудови. Вона відображає внутрішні умови збереження її методологічної цілісності. У кожному випадку ризик виникає тоді, коли один із компонентів концепції абсолютизується і відривається від пов'язаних із ним компонентів.

Таблиця 7.3

Матриця меж, ризиків та умов коректної реалізації педагогіки становлення людини

Потенційний ризик	Методологічна межа	Умова коректної реалізації
Приховане управління становленням	Педагог не конструює внутрішній розвиток людини	Збереження суб'єктного авторства
Абсолютизація свободи	Освіта має нормативний і соціальний вимір	Поєднання свободи та відповідальності
Стадіалізація моделі	Функціональні виміри не є послідовними рівнями розвитку	Рекурсивне, профільне й контекстуальне трактування
Гіперіндивідуалізація	Становлення соціально й культурно опосередковане	Взаємодія, партнерство та співтворення

Продовження Табл. 7.3

Абсолютизація самостійності	Педагогічна підтримка може бути необхідною	Динамічна відповідність підтримки
Педагогічне самоусунення	Педагог зберігає професійну відповідальність	Адаптивний педагогічний супровід
Компетентнісна редукція	Компетентності не вичерпують процесуального становлення	Процесуальне трактування освітніх результатів
Надмірна стандартизація оцінювання	Становлення не зводиться до одного показника	Профільне, динамічне, контекстуальне й багатоджерельне оцінювання
Алгоритмічне визначення траєкторії	ШІ не є суб'єктом людського становлення	Асиметричне інтелектуальне партнерство
Нерівність становлювальних можливостей	Формальний вибір не дорівнює реальній доступності	Інклюзивність і компенсаційна підтримка
Надмірне педагогічне втручання	Існують особисті та професійні межі	Етичність, приватність і повага до автономії
Міжрівнева суперечність	Практика залежить від інституційного й системного контексту	Узгодженість мікро-, мезо- і макрорівнів

Джерело: авторська розробка.

Межі педагогіки становлення людини проходять там, де педагогічна підтримка починає підміняти суб'єктну дію людини; індивідуалізація – заперечувати її соціальну взаємозалежність; свобода – відриватися від відповідальності; самостійність – перетворюватися на педагогічне самоусунення; оцінювання – редукувати становлення до стандартизованого рейтингу; технологічна підтримка – привласнювати функції людського цілепокладання, смислотворення, вибору, авторства й відповідальності.

Тому коректна реалізація концепції потребує одночасного утримання принципових співвідношень:

- *суб'єктність ↔ педагогічна підтримка;*
- *індивідуальність ↔ соціальна взаємодія;*
- *свобода ↔ відповідальність;*
- *самостійність ↔ доступність допомоги;*
- *відкритість траєкторії ↔ суспільно значущі нормативні орієнтири;*

- *цифрове розширення можливостей ↔ людське авторство;*
- *оцінювання ↔ незавершеність процесуального становлення.*

Жоден із полюсів цих співвідношень не може бути абсолютизований без ризику порушення внутрішньої логіки концепції.

У цьому полягає важлива методологічна особливість педагогіки становлення людини: її практична сила визначається не максимізацією свободи, самостійності, персоналізації чи технологічних можливостей самих по собі, а здатністю педагогічної системи утримувати продуктивну взаємодію між суб'єктністю людини, професійною відповідальністю педагога, соціальним контекстом, інституційними умовами та технологічним опосередкуванням. Отже, межі концепції не послаблюють її. Навпаки, чітке визначення того, чого педагогіка не може і не повинна робити з людиною, є необхідною умовою наукової зрілості педагогіки становлення людини.

Саме в межах цих методологічних, професійних та етичних обмежень окремі механізми реалізації можуть бути поєднані в цілісну інтегральну модель.

7.9. Інтегральна модель реалізації педагогіки становлення людини

Проведений у попередніх підрозділах аналіз дозволяє перейти від окремих механізмів, способів, умов, рівнів, критеріїв і меж реалізації педагогіки становлення людини до їх системного поєднання.

Необхідність такого синтезу зумовлена тим, що жоден із розглянутих компонентів – освітній процес, педагогічні практики, педагогічний супровід, інституційно-екосистемні умови, цифрові технології, багаторівнева організація чи система оцінювання – сам по собі не забезпечує реалізації процесуальної логіки становлення. Педагогічного значення вони набувають у функціональній взаємодії навколо створення, структурування й адаптивної трансформації педагогічно доступних умов, ресурсів і зв'язків, у взаємодії з якими людина може розпізнавати або створювати можливості для суб'єктної діяльності, набуття, осмислення, інтеграції та перенесення досвіду [56; 184; 62].

Інтегральна модель реалізації педагогіки становлення людини не є ще однією автономною моделлю концепції.

Її функція полягає в тому, щоб показати, як уже обґрунтовані компоненти концепції взаємодіють у педагогічній практиці та на різних рівнях освітньої системи. Вона має реалізаційний, а не онтологічний статус: описує не структуру людини й не будову освітньої екосистеми, а архітектуру професійно організованої педагогічної діяльності та системних умов, через які концепція може набувати практичного втілення.

Центральним антропологічним орієнтиром моделі залишається людина-у-становленні, яка зберігає процесуальне авторство власного становлення, діяльності, вибору, осмислення досвіду та подальшого життєвого руху.

Саме тут проходить принципова межа між реалізацією концепції та технологічним конструюванням людини. Освіта не проєктує завершений образ «ідеального випускника», а створює умови, за яких людина може набувати знань, компетентностей і досвіду та суб'єктно використовувати їх у нових ситуаціях, подальшому навчанні, професійній діяльності й продовженні власного становлення.

Отже, конкретні освітні результати не протиставляються становленню. Знання, уміння, компетентності, професійні способи діяльності й культурний досвід залишаються необхідними результатами освіти, але водночас стають ресурсами подальшої суб'єктної діяльності людини.

Для функціонального впорядкування інтегральної моделі в ній доцільно розрізнити:

- процесуальне ядро;
- операційні форми реалізації;
- наскрізний педагогічний механізм;
- інституційно-екосистемну основу;
- трансверсальний цифрово-інтелектуальний вимір;
- багаторівневу системну архітектуру;
- рефлексивно-коригувальний контур;
- систему концептуальних запобіжників.

Це розмежування не роз'єднує модель, а визначає функцію кожного її компонента.

Процесуальне ядро

Процесуальним ядром моделі є освітній процес, у якому педагогічні цілі й зміст конкретизуються через створення та

структурування педагогічно доступних умов, ресурсів, зв'язків і видів діяльності.

Його логіка має рекурсивний характер: *ціль і зміст → педагогічно доступні умови, ресурси й зв'язки → реляційне виникнення або розпізнавання можливості → суб'єктне прийняття та вибір → діяльність і взаємодія → досвід → рефлексія та оцінювання → інтеграція досвіду → можлива реконфігурація способу діяльності та суб'єктної спроможності → зміна способу взаємодії з подаль-шими можливостями → наступний цикл.*

У цій послідовності принциповим є суб'єктне опосередкування. Педагогічно створена умова не перетворюється автоматично на становлювальний результат. Вона може стати для конкретної людини можливістю, якщо буде розпізнана або створена у взаємодії, суб'єктно прийнята й включена у власну діяльність.

Операційні форми реалізації

Практичного вираження процесуальне ядро набуває через становлювальні педагогічні практики.

Проблемна, проєктна, дослідницька, практична, діалогічна, рефлексивна, індивідуальна, групова, цифрова чи змішана діяльність не має становлювального статусу сама по собі.

Її педагогічний потенціал визначається тим, чи створює вона реальний простір суб'єктної участі, поєднує знання з діяльністю, передбачає змістовний вибір і відповідальність, дозволяє людині зустрічатися з наслідками власних рішень, отримувати зворотний зв'язок, рефлексувати, інтегрувати й переносити досвід у нові контексти [41; 56; 230].

Отже, становлювальність визначається не назвою методу, а архітектурою діяльності, яку він створює.

Це забезпечує методичну відкритість концепції й не перетворює педагогіку становлення людини на ще одну закриту педагогічну технологію.

Наскрізний педагогічний механізм

Системоутворювальним педагогічним механізмом моделі є педагогічний супровід.

Він не є окремим етапом або методом, а пронизує весь процес: педагог структурує й адаптивно змінює умови, підвищує доступність ресурсів, допомагає встановлювати зв'язки, підтримує цілепокладання, організовує діяльність і взаємо-

дію, забезпечує зворотний зв'язок, створює умови для рефлексії та інтеграції досвіду [56; 184].

Визначальною характеристикою супроводу є його динамічна відповідність.

Міра педагогічної участі не змінюється за універсальною схемою «від більшої до меншої», а реконфігурується відповідно до актуальної суб'єктної спроможності людини, характеру діяльності, складності ситуації, ризиків і доступних ресурсів. Тому педагогічний супровід утримує принципову рівновагу: підтримувати діяльність людини, не привласнюючи її авторства.

Інституційно-екосистемна основа

Освітній процес функціонує в конкретному інституційному й екосистемному середовищі. Його реалізація залежить від того, наскільки організаційна структура, культура взаємодії, правила, ресурси, партнерства та зовнішні зв'язки створюють реальний простір суб'єктної діяльності.

Цю здатність характеризує поняття становлювальної спроможності освітньої інституції.

Заклад освіти в інтегральній моделі постає не як самодостатній простір становлення, а як вузол освітньої екосистеми та професійний інтегратор середовищ, ресурсів і зв'язків.

Його функція полягає у створенні доступу, підтриманні зв'язності та педагогічно осмислених переходів між різними середовищами, які людина може включати у власну індивідуальну конфігурацію освітньої екосистеми.

Інституційно-екосистемна логіка набуває вигляду: *ресурс / середовище / зв'язок → реальна доступність → інституційне взаємопов'язування й педагогічне опосередку-вання → суб'єктна взаємодія → реляційне виникнення або розпізнавання можливості → діяльність і досвід → осмислен-ня та інтеграція → ресурс подальшого становлення.*

Трансверсальний цифрово-інтелектуальний вимір

Цифрові технології та системи штучного інтелекту не утворюють окремого контуру моделі. Вони трансверсально пронизують освітній процес, педагогічні практики, супровід, інституційне середовище, оцінювання та всі рівні системної реалізації.

Їх педагогічна цінність визначається не масштабом технологізації, а становлювальною продуктивністю досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності [19; 15; 26].

Технологічне делегування є педагогічно виправданим тоді, коли воно підтримує діяльність людини, але не відчужує від неї критично значущі для становлення функції.

Тому інтегральним орієнтиром оцінювання реалізації моделі є не завершений стан особистості й не обов'язковий позитивний приріст, а: технологічна система може підтримувати інформаційні, аналітичні, моделювальні та генеративні операції, тоді як цілепокладання, смислотворення, критичне й ціннісне судження, процесуальне авторство, остаточне нормативно значуще рішення та відповідальність залишаються складовими невідчужуваного суб'єктного ядра людської діяльності [15; 25].

Багаторівнева системна архітектура

Інтегральна модель реалізується на мікро-, мезо- і макрорівнях.

На мікрорівні відбуваються суб'єктна діяльність людини, педагогічна взаємодія, набуття, осмислення та інтеграція досвіду.

На мезорівні формуються інституційні та екосистемні умови – освітні програми, організаційна культура, партнерства, ресурси, професійні спільноти, цифрова інфраструктура, механізми доступності й варіативності.

На макрорівні функціонують освітня політика, стандарти, нормативне регулювання, механізми професійної підготовки педагогів, фінансування та суспільні уявлення про цілі й результати освіти [62; 23; 2].

Ці рівні пов'язані не лінійною вертикаллю, а рекурсивною взаємодією: *мікро* ↔ *мезо* ↔ *макро*. Тому системність реалізації визначається міжрівневою узгодженістю – функціональною відповідністю між освітніми орієнтирами, інституційними умовами, професійними педагогічними практиками та реально доступними людині умовами, ресурсами, зв'язками й формами суб'єктної участі.

Рефлексивно-коригувальний контур

Інтегральна модель не може бути статичною. Її необхідним компонентом є рефлексивно-коригувальний контур, що виконує діагностичну, рефлексивну й коригувальну функції.

Оцінювання стосується не лише людини. Воно охоплює п'ять взаємопов'язаних площин:

- динаміку суб'єктної спроможності;
- становлювальну якість освітнього процесу;
- динамічну відповідність педагогічного супроводу;

- становлювальну спроможність освітньої інституції;
- становлювальну продуктивність досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності [230; 232].

Отримане знання не завершує педагогічний цикл, а повертається в систему і стає підставою для реконфігурації наступної діяльності, характеру педагогічної підтримки, інституційних рішень, а за необхідності – системних умов.

Отже: *діяльність → досвід → оцінювання й рефлексія → корекція умов і супроводу → нова діяльність.* Саме ця зворотність робить модель не статичною конструкцією, а відкритою системою, здатною до самокорекції.

Концептуальні запобіжники

Інтегральність моделі потребує включення не лише механізмів реалізації, а й меж її коректного функціонування.

Такими запобіжниками є принципові співвідношення:

- *суб'єктність ↔ педагогічна підтримка;*
- *індивідуальність ↔ соціальна взаємодія;*
- *свобода ↔ відповідальність;*
- *самостійність ↔ доступність допомоги;*
- *відкритість траєкторії ↔ суспільно значущі нормативні орієнтири;*
- *технологічне підсилення ↔ людське процесуальне авторство;*
- *оцінювання ↔ незавершеність процесуального становлення.*

Вони не є додатковими компонентами освітнього процесу. Це межі концептуальної коректності моделі: жоден із полюсів не може бути абсолютизований настільки, щоб зруйнувати її суб'єктно-процесуальну природу.

Інтегральна архітектура реалізації

Системне поєднання визначених компонентів дозволяє представити модель як взаємодію вісьми функціональних вимірів:

1. *Горизонтальне процесуальне ядро* – суб'єктне перетворення досвіду.

2. *Операційний вимір* – становлювальні педагогічні практики.

3. *Наскрізний педагогічний механізм* – адаптивний педагогічний супровід.

4. *Інституційно-екосистемна основа* – реальна доступність, зв'язність і становлювальна спроможність інституції.

5. *Трансверсальний цифрово-інтелектуальний вимір* – технологічне підсилення за збереження людського авторства.

6. *Вертикальна системна архітектура* – рекурсивна взаємодія мікро-, мезо- і макрорівнів.

7. *Рефлексивно-коригувальний контур* – оцінювання, рефлексія та адаптивна корекція умов і педагогічного супро-воду.

8. *Система концептуальних запобіжників* – збереження методологічних, професійних та етичних меж коректної реалізації моделі.



Рисунок 7.4. Інтегральна модель реалізації педагогіки становлення людини (авторська розробка)

Антропологічним орієнтиром усієї конструкції залишається людина-у-становленні, а інтегральним процесуальним вектором – підтримка такої динаміки її суб'єктної спроможності, за якої суб'єктно освоєний досвід може ставати ресурсом наступних циклів діяльності та становлення.

Авторський концептуальний синтез

На основі проведеного аналізу інтегральну модель реалізації педагогіки становлення людини визначаємо як: *відкрита, багаторівнева й рекурсивна система функціонально узгодженої взаємодії людини-у-становленні, педагога, освітнього процесу, становлювальних педагогічних практик, інституційно-екосистемних умов і цифрово-інтелектуальних ресурсів, що поєднує педагогічний супровід, рефлексивно-коригувальний контур і концептуальні запобіжники та забезпечує умови для досягнення освітніх результатів, суб'єктного освоєння досвіду й продовження людиною власного становлення.*

Таке визначення принципово не перетворює можливу динаміку суб'єктної спроможності на гарантований результат педагогічної діяльності. Вона залишається педагогічно бажаним, але не наперед визначеним проявом конструктивної динаміки.

Тому інтегральний результат моделі визначається не завершеним станом особистості й не обов'язковим позитивним приростом, а: *динамікою суб'єктної спроможності людини та суб'єктним освоєнням досвіду, завдяки чому цей досвід може ставати ресурсом подальших циклів та процесуального становлення.*

Інтегральна модель не є універсальним алгоритмом. Вона визначає інваріантну архітектуру взаємозв'язків, яка може набувати різних практичних конфігурацій залежно від віку людини, рівня й виду освіти, професійного контексту, інституційних умов, культурного середовища, доступних ресурсів і технологічного розвитку.

Звідси випливає метакритерій належності конкретної педагогічної практики, інституційного рішення, цифрової технології або освітньої політики до логіки педагогіки становлення людини: *чи створює й підтримує ця система реально доступні умови, ресурси, зв'язки та форми діяльності, у взаємодії з якими людина може залишатися суб'єктом власного цілепокладання, вибору, діяльності, осмислення, процесуального авторства, відповідальності та інтеграції досвіду й використовувати суб'єктно освоєне як ресурс подальшого становлення?*

Саме цей метакритерій концентрує практичну логіку всього Розділу 7.

Таким чином, педагогіка становлення людини реалізується не через окрему педагогічну технологію і не через сукупність ізольованих методів, а через функціонально узгоджену архітектуру освітнього процесу, педагогічних практик, адаптивного супроводу, інституційно-екосистемних умов, цифрово-інтелектуального опосередкування, багаторівневої взаємодії та рефлексивної самокорекції.

Її центральним антропологічним орієнтиром залишається людина-у-становленні, а педагогічний сенс усієї системи полягає у створенні таких умов, за яких набутий і суб'єктно освоєний досвід може ставати ресурсом продовження її власного становлення.

Висновки до розділу 7

У розділі обґрунтовано систему реалізації педагогіки становлення людини як відкриту, багаторівневу й рекурсивну конструкцію, через яку теоретико-методологічні положення концепції переходять у площину освітнього процесу, педагогічних практик, професійного супроводу, інституційно–екосистемних умов, цифрово-інтелектуального опосередкування та системної організації освіти.

Встановлено, що практична реалізація концепції не може бути зведена до окремої педагогічної технології, сукупності методів або стандартизованого алгоритму. Її сутність полягає у функціональному узгодженні педагогічно доступних умов, ресурсів і зв'язків, суб'єктної діяльності людини, педагогічного супроводу, інституційного середовища та системних умов із процесуальною логікою становлення.

Процесуальним ядром реалізації визначено освітній процес, у якому педагогічно створені умови не породжують становлювального результату безпосередньо. Між педагогічною дією та можливими змінами людини принципово зберігається простір її суб'єктної участі: *педагогічно доступні умови → можливість → суб'єктний вибір і діяльність → досвід → осмислення та інтеграція → можлива реконфігурація способу діяльності й суб'єктної спроможності → наступний цикл становлення.*

Саме суб'єктне перетворення досвіду відрізняє запропоновану логіку від лінійної моделі «педагогічний вплив – результат».

Обґрунтовано, що різні форми, методи й технології можуть набувати становлювального потенціалу за умови, що вони створюють реальний простір вибору, діяльності, взаємодії, відповідальності, рефлексії та перенесення досвіду. Тому становлювальність є характеристикою не назви педагогічного методу, а способу організації діяльності людини та її взаємодії з педагогічно доступними можливостями.

Наскрізним системоутворювальним механізмом реалізації концепції визначено педагогічний супровід. Його ключовою характеристикою є динамічна відповідність міри й форми педагогічної участі актуальній суб'єктній спроможності людини, характеру діяльності, складності ситуації та доступним ресурсам. Це дозволяє уникнути двох крайнощів – надмірного педагогічного контролю, який підміняє суб'єктну дію, і педагогічного самоусунення, яке залишає людину без необхідної професійної підтримки.

Інституційним виміром реалізації концепції є становлювальна спроможність освітньої інституції – її здатність створювати, структурувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати педагогічні, організаційні та ресурсні умови, забезпечувати реальну доступність середовищ і зв'язків та підтримувати педагогічно осмислені переходи між ними. Заклад освіти в цій логіці постає не замкненим простором передавання змісту, а відкритим вузлом освітньої екосистеми.

Цифрові технології та системи штучного інтелекту включено в систему реалізації як трансверсальний вимір. Критерієм їх педагогічної доцільності є не масштаб технологізації, а становлювальна продуктивність досвіду, набутого в технологічно опосередкованій діяльності – збереження за людиною цілепокладання, критичного й смислового осмислення, процесуального авторства, значущого рішення та відповідальності.

Системну реалізацію педагогіки становлення людини представлено через рекурсивний взаємозв'язок: *мікро* ↔ *мезо* ↔ *макро*. Мікрорівень охоплює суб'єктну діяльність людини та безпосередню педагогічну взаємодію; мезорівень – освітню інституцію та екосистему; макрорівень – нормативні, політичні й суспільні умови функціонування освіти. Визначальною умовою системної реалізації стає не домінування одного з рівнів, а їх міжрівнева узгодженість.

Запропонована система оцінювання поєднує суб'єктно–процесуальну, освітньо-процесуальну, супровідну, інституційно-екосистемну та цифрово-технологічну площини. Центральним орієнтиром є не фіксація завершеного стану людини, а динаміка її суб'єктної спроможності, якість суб'єктного освоєння досвіду та умови, за яких ця динаміка відбувається. Тому оцінювання має бути профільним, процесуальним, контекстуальним, лонгітюдним і багатоджерельним, а його функція полягає передусім у розумінні динаміки та коригуванні педагогічної підтримки.

Визначені межі й ризики реалізації показали, що людиноцентричність концепції не означає педагогічної вседозволеності або абсолютизації автономії. Її коректність забезпечується утриманням взаємопов'язаних співвідношень: суб'єктності й підтримки, індивідуальності й соціальної взаємодії, свободи й відповідальності, самостійності й доступності допомоги, відкритості траєкторії й суспільно значущих орієнтирів, технологічного підсилення й людського процесуального авторства.

Підсумковим результатом розділу стала інтегральна модель реалізації педагогіки становлення людини як відкрита, багаторівнева й рекурсивна система взаємодії людини-у-становленні, педагога, освітнього процесу, становлювальних педагогічних практик, інституційно-екосистемних умов, цифрово-інтелектуальних ресурсів, системних рівнів та рефлексивно-коригувального контуру.

Інтегральним орієнтиром оцінювання реалізації концепції є не досягнення завершеного нормативного стану особистості й не обов'язковий позитивний приріст її суб'єктної спроможності, а динаміка цієї спроможності, суб'єктне освоєння досвіду та його становлювальна продуктивність. Водночас конкретні освітні результати зберігають самостійне суспільне, культурне й професійне значення.

Центральне положення системи реалізації полягає в тому, що педагогіка може створювати, структурувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати педагогічно доступні умови, ресурси, зв'язки, діяльність і форми підтримки, але становлювального значення вони набувають через суб'єктну дію, досвід, його осмислення та інтеграцію самою людиною.

Запропонована модель водночас залишається відкритою для емпіричної перевірки й подальшого розвитку. Її авторські

критерії, індикатори та взаємозв'язки потребують операціоналізації й спеціально організованої апробації; наявні міжнародні дослідження можуть використовуватися для зіставлення та часткової емпіричної підтримки окремих компонентів, але не як доказ верифікації всієї авторської конструкції.

Отже, Розділ 7 завершує перехід від концептуального обґрунтування педагогіки становлення людини до системи її практичної реалізації. Наступним кроком стає інтеграція вже не лише механізмів реалізації, а всіх обґрунтованих у монографії компонентів – антропологічного ядра, закономірностей, принципів, процесуального становлення, педагогічного супроводу, професійної діяльності педагога, освітньої екосистеми та системи реалізації – у цілісну архітектуру педагогіки становлення людини.

РОЗДІЛ 8.
ІНТЕГРАЛЬНА АРХІТЕКТУРА ПЕДАГОГІКИ СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

«Хороше життя – це процес, а не стан буття.
Це напрям, а не пункт призначення».
Карл Роджерс, «Становлення особистості»

8.1. Від окремих компонентів до цілісної архітектури педагогіки становлення людини

Попередні розділи монографії послідовно розкрили основні компоненти педагогіки становлення людини: її антропологічні й методологічні передумови, закономірності та принципи, процесуальну логіку становлення, професійну місію педагога, екосистемний вимір освіти та систему практичної реалізації. На завершальному етапі постає інше завдання – не продовжувати цей ряд новими елементами, а встановити внутрішню архітектуру їх взаємозв'язку.

Необхідність такого переходу зумовлена тим, що педагогіка становлення людини не може бути представлена як механічна сума окремих моделей, принципів, закономірностей чи практичних рішень. Кожен із них виконує власну функцію, але концептуального значення набуває лише у зв'язку з іншими.

Тому інтегральність у цьому розділі розуміємо не як максимальне накопичення компонентів, а як функціональну узгодженість різних рівнів концепції навколо єдиного антропологічного ядра – людини-у-становленні.

Людина-у-становленні як антропологічне ядро

Вихідним і системоутворювальним положенням концепції є розуміння людини не як завершеного продукту педагогічного формування, а як відкритого суб'єкта, який зберігає процесуальне авторство власного становлення. Таке бачення узгоджується з людиноцентричними, суб'єктними та трансформативними підходами, у яких особистість розглядається

не лише як адресат зовнішнього впливу, а як активний учасник осмислення й побудови власного досвіду [20; 22; 40; 53].

Це не означає заперечення педагогічного впливу, соціальної зумовленості, культурної традиції або нормативної функції освіти. Людина діє в конкретному соціальному, культурному, інституційному та історичному контексті. Проте зовнішні умови не переходять у внутрішню зміну безпосередньо. Вони набувають становлювального значення через діяльність людини, її вибір, взаємодію, пережитий досвід, рефлексію та інтеграцію цього досвіду [40; 53; 56].

Тому людина є не об'єктом, навколо якого механічно розташовуються педагогічні впливи, а антропологічним орієнтиром усієї педагогічної системи.

Поняття *«антропологічне ядро»* фіксує принципову позицію концепції: смисл закономірностей, принципів, педагогічної діяльності, інституційних умов і технологій визначається тим, наскільки вони узгоджуються з визнанням людини суб'єктом власного становлення.

Від антропологічного ядра до закономірностей

Антропологічне ядро визначає спосіб розуміння закономірностей педагогіки становлення людини.

Якщо становлення не є прямим результатом зовнішнього формування, педагогічні закономірності не можуть трактуватися як жорсткі причинно-наслідкові залежності типу «вплив → гарантований результат». Вони характеризують стійкі зв'язки між умовами, діяльністю, взаємодією, досвідом, його осмисленням та можливою динамікою суб'єктної спроможності людини [53; 56; 64].

Тому закономірності виконують у концепції не прогностично-детерміністичну, а пояснювально-орієнтувальну функцію. Вони дозволяють зрозуміти, за яких взаємозв'язків педагогічно створені умови можуть набувати становлювального значення, але не дають підстав стверджувати, що однаковий педагогічний вплив породить однакову внутрішню зміну в різних людей.

У цій логіці антропологічне ядро безпосередньо пов'язується із системою закономірностей процесу становлення: *людина-у-становленні → закономірності як система стійких зв'язків процесу становлення.*

Ця послідовність виражає логіку теоретичного виведення компонентів концепції, а не причинний рух від антропологіч-

ного ядра до закономірностей: у функціонуванні педагогіки становлення людини їхній зв'язок має системний і рекурсивний характер.

Від закономірностей до принципів

Принципи утворюють нормативно-проєктувальний рівень концепції. Якщо закономірності пояснюють стійкі зв'язки процесу становлення, то принципи визначають, як ці зв'язки мають бути враховані в педагогічному проєктуванні та професійній діяльності [56; 62].

Отже, принципи не існують поряд із закономірностями як ще один автономний перелік. Вони переводять теоретичне розуміння процесу становлення в систему орієнтирів педагогічної дії.

Наступний зв'язок переводить пояснювальний рівень закономірностей у нормативно-проєктувальний рівень принципів: *закономірності → принципи → педагогічне проєктування.*

Такий зв'язок дозволяє уникнути двох крайнощів: декларативності принципів, відірваних від теоретичної основи, і теоретичної самодостатності закономірностей, які не мають виходу в педагогічну практику.

Процесуальна модель як механізм концепції

Якщо антропологічне ядро відповідає на питання *«хто є людина в педагогічному процесі?»*, закономірності – *«які стійкі зв'язки характеризують її становлення?»*, а принципи – *«на яких засадах має будуватися педагогічна діяльність?»*, то процесуальна модель відповідає на питання *«як становлення розгортається у взаємодії людини з педагогічно доступними умовами?»*

Її базова логіка може бути представлена як рекурсивний рух: *умови, ресурси й зв'язки → реляційне виникнення або розпізнавання можливості → суб'єктний вибір і діяльність → взаємодія → досвід → рефлексія → інтеграція досвіду → можлива реконфігурація способу діяльності та суб'єктної спроможності → наступний цикл* [40; 41; 53; 56].

Ця модель виконує в інтегральній архітектурі функцію процесуального механізму, який зв'язує антропологічні положення концепції з педагогічною діяльністю.

Вона також пояснює, чому становлення не може бути повністю запрограмоване. Педагогічна система може створювати умови, забезпечувати доступ до ресурсів, організовувати діяльність і підтримувати рефлексію, але суб'єктний вибір,

осмислення та інтеграція досвіду не можуть бути здійснені педагогом замість людини [56; 184].

Педагог як суб'єкт професійного супроводу

Визнання людини суб'єктом власного становлення не зменшує ролі педагога. Воно змінює характер його професійної місії.

Педагог перестає бути суб'єктом прямого конструювання наперед заданої особистості, але залишається суб'єктом професійної педагогічної діяльності, відповідальним за якість освітнього процесу, зміст, умови, організацію діяльності, доступність ресурсів, характер взаємодії, зворотний зв'язок і педагогічний супровід [56; 184].

Отже, в архітектурі концепції існує принципова асиметрія:

- *людина є суб'єктом власного становлення;*
- *педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу.*

Ці суб'єктності не конкурують між собою. Вони мають різний предмет і різну відповідальність.

Педагогічна майстерність у такій системі полягає не в максимізації впливу і не в мінімізації власної присутності, а в динамічній відповідності професійної підтримки конкретній людині, діяльності й ситуації.

Освітня екосистема як простір становлення

Становлення людини не обмежується окремою педагогічною ситуацією чи межами освітньої інституції. Воно розгортається у взаємодії з множинністю формальних, неформальних, сімейних, соціальних, культурних, професійних і цифрових середовищ [62; 74; 211].

Тому екосистемний вимір розширює архітектуру концепції від безпосередньої педагогічної взаємодії до мережі реально доступних середовищ, ресурсів, зв'язків і переходів. У сучасних моделях learning ecosystems заклад освіти постає одним із учасників ширшої системи поряд із сім'єю, громадою, культурними установами, професійними спільнотами, роботодавцями та цифровими платформами [211; 212; 213].

При цьому освітня екосистема не «формує» людину автоматично. Наявність ресурсу ще не означає його становлювальної продуктивності. Він має стати реально доступним, бути включеним у діяльність, суб'єктно освоєним та інтегрованим у досвід [59; 2].

Отже, екосистемний рівень виконує функцію просторово-реляційного розширення процесуальної моделі: *від педагогічної ситуації → до множинності середовищ → до індивідуальної конфігурації реально доступної освітньої екосистеми.*

Система реалізації як практичний контур

Обґрунтована в Розділі 7 система реалізації утворює практичний контур інтегральної архітектури.

Вона не додає до концепції нового антропологічного або теоретичного ядра, а показує, як її положення можуть бути функціонально поєднані в освітньому процесі, педагогічних практиках, супроводі, інституційних умовах, цифрово–інтелектуальному опосередкуванні, багаторівневій організації та оцінюванні [23; 62; 230].

Саме тому інтегральна модель реалізації, сформована в попередньому розділі, не потребує тут повторного докладного опису. Її місце в загальній архітектурі – бути операційно-практичним контуром концепції.

Таким чином, між теоретичним і практичним рівнями немає розриву: *антропологічне ядро → закономірності → принципи → процесуальна модель → професійна діяльність педагога → освітня екосистема → система реалізації.* Однак цю послідовність не слід розуміти як односпрямований лінійний ланцюг.

Від лінійної послідовності до рекурсивної архітектури

Інтегральна архітектура педагогіки становлення людини має рекурсивний характер.

Практична реалізація може виявляти обмеження принципів; зміни освітньої екосистеми – вимагати реконфігурації педагогічних практик; нові технології – ставити питання про межі делегування й процесуального авторства; професійний досвід педагога – уточнювати способи супроводу; емпіричні результати – потребувати перегляду окремих теоретичних положень [59; 2; 23; 62].

Тому взаємозв'язок компонентів точніше передати не формулою одностороннього переходу, а системою зворотних зв'язків: *антропологічне ядро ↔ закономірності ↔ принципи ↔ процесуальна модель ↔ педагог ↔ освітня екосистема ↔ система реалізації.*

Подвійні стрілки не означають рівнозначності всіх компонентів. Антропологічне ядро зберігає системоутворювальну функцію, закономірності – пояснювально–орієнтувальну, прин-

ципи – нормативно-проєктувальну, процесуальна модель – механізмову, педагог – професійно-суб'єктну, екосистема – просторово-реляційну, система реалізації – операційно-практичну.

Інтегральність полягає не в однаковості компонентів, а в їх функціональній взаємозалежності.

Архітектурна логіка концепції

У найбільш концентрованому вигляді інтегральна архітектура може бути представлена через сім функціонально різних компонентів:

1. Антропологічне ядро – людина-у-становленні. Визначає, заради кого і відповідно до якого розуміння людини вибудовується педагогічна система.

2. Закономірності становлення. Розкривають стійкі зв'язки між умовами, діяльністю, досвідом і можливою динамікою суб'єктної спроможності.

3. Принципи педагогіки становлення людини. Перетворюють закономірності на нормативно-проєктувальні орієнтири педагогічної діяльності.

4. Процесуальна модель становлення. Пояснює механізм суб'єктного перетворення та інтеграції досвіду.

5. Педагог як суб'єкт професійного супроводу. Забезпечує професійне проєктування, організацію, підтримку та рефлексивне коригування педагогічного процесу.

6. Освітня екосистема. Розширює простір становлення до мережі реально доступних середовищ, ресурсів, зв'язків і переходів.

7. Система реалізації. Поєднує попередні компоненти у практичну багаторівневу архітектуру освітнього процесу.

Ці сім компонентів утворюють не ієрархію автономних блоків, а цілісну систему функціонально диференційованих і рекурсивно пов'язаних рівнів педагогіки становлення людини.

Авторський концептуальний синтез

На основі проведеного аналізу **інтегральну архітектуру педагогіки становлення людини** визначаємо як: *відкриту, людиноцентричну й рекурсивну систему функціонально взаємопов'язаних антропологічних, закономірнісних, принципових, процесуальних, професійно-педагогічних, екосистемних та реалізаційних компонентів, об'єднаних навколо людини-у-становленні як суб'єкта власної діяльності та становлення. Її педагогічна функція полягає у створенні й адаптивній*

трансформації умов, ресурсів, зв'язків і форм підтримки, завдяки яким суб'єктно освоєний досвід може ставати ресурсом подальшого становлення людини.

У такій архітектурі жоден компонент не є самодостатнім.

Антропологія без закономірностей залишалася б світоглядною декларацією; закономірності без принципів – теоретичним описом без нормативного виходу; принципи без процесуальної моделі – системою загальних вимог без пояснення механізму; процесуальна модель без педагога – абстракцією без професійного суб'єкта реалізації; педагог без екосистеми – суб'єктом, обмеженим локальним освітнім середовищем; екосистема без системи реалізації – множиною ресурсів і зв'язків без механізмів їх педагогічного опосередкування.

Цілісність виникає не через додавання компонентів, а через їх функціональне взаємне визначення. Саме це дозволяє перейти від сукупності авторських положень до педагогіки становлення людини як цілісної концептуальної системи.

Подальший аналіз має визначити, яким чином ця архітектура концентрується в інтегральній закономірності, здатній виразити найбільш загальний стійкий зв'язок між педагогічними умовами, суб'єктною діяльністю, досвідом та процесуальним становленням людини.

8.2. Інтегральна закономірність педагогіки становлення людини

Обґрунтування інтегральної архітектури педагогіки становлення людини дозволяє перейти від системи окремих закономірностей до визначення найбільш загального зв'язку, який поєднує антропологічне ядро концепції, процесуальну логіку становлення та сферу професійної педагогічної діяльності.

Потреба в інтегральній закономірності не означає зведення різноманіття педагогічних процесів до однієї універсальної формули. Її функція інша – виявити стійкий зв'язок, який зберігається за різних освітніх контекстів і пояснює, яким чином педагогічно створені умови можуть набувати становлювального значення для людини.

У попередніх розділах було встановлено принципове положення: педагогічна дія не переходить у становлення людини безпосередньо. Педагогіка може створювати, структуру-

вати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати доступні умови, ресурси, зв'язки та види діяльності, але їх становлювальне значення виникає у взаємодії з людиною – через розпізнавання або створення можливості, суб'єктний вибір, діяльність, набуття досвіду, його осмислення та інтеграцію [40; 53; 56; 184].

Саме тому між педагогічною умовою та становленням немає відношення прямої детермінації. Педагогічно створена можливість не дорівнює становлювальному результату. Вона може залишитися невикористаною, бути використана частково, набути іншого значення, ніж передбачав педагог, або стати початком такого досвіду, наслідки якого виявляться значно пізніше.

Ця обставина принципово змінює спосіб формулювання педагогічної закономірності. Її не можна будувати за логікою: *педагогічний вплив → наперед визначена зміна людини.*

Більш адекватною є процесуально-реляційна логіка: *педагогічно доступні умови, ресурси й зв'язки → можливість → суб'єктна діяльність → досвід → осмислення та інтеграція → можлива реконфігурація способу діяльності й суб'єктної спроможності → наступні цикли становлення.*

Такий зв'язок має кілька принципових характеристик.

Опосередкованість

Перша характеристика – *опосередкованість становлювального результату суб'єктною діяльністю людини.*

Педагог не може безпосередньо «передати» суб'єктність, відповідальність, самостійність або здатність до рефлексії. Він може створити умови, у яких відповідні способи діяльності стають можливими й педагогічно підтриманими [56; 184].

Отже, педагогічна дія має не прямий, а опосередкований характер: *педагогічна дія → умови й можливості діяльності → суб'єктна дія людини → досвід → можлива зміна.*

Саме суб'єктна діяльність є тією ланкою, через яку педагогічно доступні умови й ресурси можуть бути суб'єктно освоєні як можливість і перетворені на досвід.

Реляційність

Друга характеристика – *реляційність можливості.*

Можливість не міститься повністю ані в середовищі, ані в самій людині. Вона виникає або розпізнається у взаємодії між властивостями ситуації, доступними ресурсами, попереднім

досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю людини та характером педагогічної підтримки [59; 62; 74].

Тому одна й та сама освітня ситуація може мати різну становлювальну продуктивність для різних людей і навіть для тієї самої людини на різних етапах її становлення.

Звідси випливає важливий наслідок: педагогічна якість умови не може бути остаточно визначена поза реальною взаємодією з людиною.

Процесуальність

Третя характеристика – *процесуальність.*

Становлення не є одноразовим переходом від одного фіксованого стану до іншого. Досвід, набутий у конкретній діяльності, може бути осмислений, переосмислений, інтегрований або реконфігурований у подальших ситуаціях [40; 41; 53].

Тому педагогічно значущим є не лише безпосередній результат діяльності, а й те, чи може суб'єктно освоєний досвід стати ресурсом наступної діяльності.

У цьому сенсі процесуальність має рекурсивну форму: *діяльність → досвід → осмислення → інтеграція → новий спосіб взаємодії з можливостями → нова діяльність.*

Кожний цикл не починається з нуля: людина входить у нього з уже набутим досвідом, зміненими способами дії, очікуваннями, смислами й певною конфігурацією суб'єктної спроможності.

Контекстуальність

Четверта характеристика – *контекстуальність становлення.*

Суб'єктна діяльність завжди відбувається в конкретному культурному, соціальному, інституційному, професійному та технологічному середовищі. Тому здатність педагогічної практики підтримувати становлювальну продуктивність досвіду залежить не лише від її внутрішньої методичної якості, а й від доступності ресурсів, характеру взаємодій, інституційних правил, соціальних зв'язків і можливостей переходу між середовищами [62; 211; 212; 213].

Це означає, що становлення не можна адекватно пояснити лише через діаду «педагог – здобувач освіти». Воно розгортається в ширшому процесуально-екосистемному просторі.

Рекурсивність

П'ята характеристика – *рекурсивність взаємодії людини та педагогічного середовища.*

Людина не лише змінюється у взаємодії з освітнім середовищем. Її діяльність, вибір, ініціатива, зворотний зв'язок і створені нею практики можуть змінювати саме середовище, характер педагогічного супроводу, організаційні рішення та зв'язки освітньої екосистеми [59; 2].

Тому процес не зводиться до руху: *середовище → людина.*

Більш адекватною є формула: людина ↔ діяльність ↔ педагогічно доступні умови ↔ освітня екосистема.

Саме рекурсивність робить педагогіку становлення людини відкритою системою, у якій змінюється не лише суб'єкт діяльності, а й конфігурація умов його подальшої діяльності.

Формулювання інтегральної закономірності

На підставі проведеного аналізу інтегральну закономірність педагогіки становлення людини формулюємо так:

Інтегральна закономірність педагогіки становлення людини виражає стійкий процесуально-реляційний зв'язок між педагогічно доступними умовами, суб'єктною діяльністю та освоєнням досвіду. У взаємодії з цими умовами людина може набувати, осмислювати й інтегрувати досвід, який за певних обставин стає підставою для реконфігурації її суб'єктної спроможності, способів діяльності та подальшої взаємодії з освітнім середовищем. Цей зв'язок має рекурсивний характер, але не передбачає гарантованості чи наперед визначеного напряму становлювальних змін.

Це формулювання фіксує не гарантований результат, а стійкий характер зв'язку між педагогічними умовами, суб'єктною діяльністю, досвідом та можливою динамікою становлення.

Його можна подати в концентрованій формі: *узгодженість педагогічно доступних умов і суб'єктної діяльності → суб'єктно освоєний досвід → можлива реконфігурація суб'єктної спроможності → ресурс наступних циклів становлення.*

Принципово важливим у цій формулі є слово «можлива». Воно не є проявом теоретичної невизначеності, а фіксує антропологічну межу педагогічної детермінації. Освіта може підвищувати ймовірність становлювально продуктивної взаємодії, але не може гарантувати внутрішню зміну іншої людини.

Межі інтегральної закономірності

Інтегральна закономірність не означає, що будь-яка суб'єктна діяльність автоматично є педагогічно продуктивною.

Діяльність може бути поверховою, репродуктивною, формальною або деструктивною. Досвід може залишитися неосмисленим. Рефлексія може не привести до інтеграції. Автономія без достатніх ресурсів і підтримки може перетворитися на педагогічне залишення людини сам на сам із труднощами.

Саме тому в закономірності принциповим є поняття функціональної узгодженості.

Воно передбачає динамічну відповідність між:

- складністю діяльності й актуальною суб'єктною спроможністю;
- мірою автономії й доступністю підтримки;
- освітніми цілями й реальними можливостями діяльності;
- ресурсами середовища й доступністю їх для конкретної людини;
- технологічним підсиленням і збереженням людського процесуального авторства;
- оцінюванням результатів і незавершеністю процесу становлення.

Отже, інтегральна закономірність не усуває професійну педагогічну діяльність, а навпаки – визначає її складність. Педагог не може створити становлення замість людини, але може професійно працювати з умовами його можливості.

Авторський концептуальний синтез

Інтегральна закономірність дозволяє уточнити фундаментальне співвідношення між педагогічною дією і становленням людини.

Педагогіка не виробляє становлення як заданий результат. Вона професійно працює з умовами, ресурсами, зв'язками, діяльністю та підтримкою, у взаємодії з якими людина може суб'єктно освоювати досвід і використовувати його як ресурс власного подальшого становлення. Саме тут проходить межа між педагогічною відповідаль-ністю та антропологічною автономією людини.

Педагогічна відповідальність полягає у якості створених і доступних умов, змістовності діяльності, характері взаємодії, своєчасності підтримки, можливості вибору, якості зворотного зв'язку та умовах рефлексії.

Суб'єктність людини виявляється в тому, що вона сама діє, обирає, співвідносить можливості з власними цілями, набуває досвіду, надає йому значення та включає суб'єктно освоєне у власну подальшу діяльність.

Тому чим вищою є функціональна узгодженість між педагогічно доступними умовами та реальною суб'єктною діяльністю людини, тим ширшим стає простір для становлювально продуктивного освоєння досвіду; однак напрям і глибина внутрішньої зміни не можуть бути наперед гарантовані педагогічною системою. У цьому положенні концентрується інтегральна закономірність педагогіки становлення людини.

Вона поєднує дві вимоги, які лише на перший погляд суперечать одна одній: професійну педагогічну відповідальність за умови становлення і принципову неможливість здійснювати становлення замість іншої людини.

Саме це співвідношення створює підставу для наступного кроку – формулювання інтегрального педагогічного імперативу, який має перевести встановлену закономірність із пояснювального рівня на рівень фундаментального орієнтира педагогічної дії.

8.3. Інтегральний педагогічний імператив педагогіки становлення людини

Сформульована інтегральна закономірність визначає найбільш загальний зв'язок між педагогічно доступними умовами, суб'єктною діяльністю, досвідом та процесуальним становленням людини. Однак для завершення концептуальної архітектури необхідний перехід від пояснення цього зв'язку до визначення фундаментального орієнтира педагогічної дії.

Таку функцію виконує інтегральний педагогічний імператив.

На відміну від окремих принципів, які регулюють певні аспекти педагогічної діяльності, інтегральний імператив має антропологічно-регулятивний характер. Він не встановлює конкретного методу, технології чи організаційної форми, а визначає межу педагогічної доцільності: що може вважатися педагогічно виправданим у концепції, антропологічним ядром якої є людина як суб'єкт власного становлення.

Вихідною підставою імперативу є принципове розмежування двох сфер відповідальності:

- *людина зберігає процесуальне авторство власного становлення;*
- *педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу.*

Педагог відповідає за професійну обґрунтованість створених умов, доступність ресурсів і підтримки, зміст та організацію діяльності, характер взаємодії, якість зворотного зв'язку й педагогічно виправдані межі власної участі. Водночас він не може взяти на себе авторство внутрішнього становлення іншої людини [56; 184].

Звідси випливає базова нормативна вимога: педагогічна дія має підтримувати суб'єктну діяльність людини, а не підміняти її.

Формулювання інтегрального педагогічного імперативу

На основі інтегральної закономірності та всієї архітектури концепції інтегральний педагогічний імператив педагогіки становлення людини формулюємо так: *педагогічно доцільною є така дія, взаємодія, технологія, форма супроводу, організаційне рішення або характеристика освітнього середовища, яка створює й підтримує реально доступні умови, ресурси та зв'язки для суб'єктної діяльності людини, не привласнює її цілепокладання, смислового осмислення, значущого вибору, процесуального авторства й відповідальності та створює передумови для суб'єктного освоєння й інтеграції набутого досвіду.*

У цьому формулюванні поєднано три взаємопов'язані вимоги:

- *створювати можливості;*
- *не підміняти суб'єктну дію;*
- *підтримувати суб'єктне освоєння досвіду.*

Саме їх єдність відрізняє інтегральний імператив від спрощеного заклику до «свободи учня», мінімізації педагогічного впливу або необмеженої персоналізації.

Створювати реально доступні можливості

Перша вимога імперативу стосується професійної відповідальності педагогіки за умови можливості становлення.

Недостатньо формально запропонувати вибір, ресурс, освітній маршрут або цифровий інструмент. Можливість має бути реально доступною конкретній людині з урахуванням її попереднього досвіду, актуальної суб'єктної спроможності, освітніх потреб, соціального контексту та доступних ресурсів [23; 62].

Тому педагогічна дія передбачає не пасивне очікування саморозвитку, а професійне створення, структурування, вза-

ємопов'язування й адаптивну трансформацію умов, ресурсів, зв'язків і форм підтримки.

Людиноцентричність у цій логіці не зменшує педагогічної відповідальності. Навпаки, вона підвищує вимоги до якості професійного проєктування.

Не підміняти суб'єктну дію

Друга вимога встановлює антропологічну межу педагогічної участі.

Навіть професійно обґрунтована педагогічна дія перестає відповідати логіці педагогіки становлення людини, якщо вона систематично перебирає на себе ті функції, які становлять ядро суб'єктної діяльності: цілепокладання, смислове осмислення, значущий вибір, процесуальне авторство та відповідальність.

Це не означає, що людина завжди повинна самостійно визначати всі цілі, способи й критерії діяльності. Освіта має суспільно визначені цілі, стандарти, професійні вимоги та нормативні межі. Педагог також може пропонувати цілі, структурувати завдання, визначати обов'язковий зміст і встановлювати педагогічно виправдані обмеження.

Принципова межа проходить в іншому місці: зовнішньо задана освітня вимога не повинна автоматично перетворювати людину на пасивного виконавця чужого сценарію.

Навіть у нормативно структурованій діяльності має зберігатися простір для розуміння, позиції, рішення, дії, рефлексії та відповідальності.

Підтримувати суб'єктне освоєння досвіду

Третя вимога пов'язує педагогічну дію не лише з організацією діяльності, а з тим, що залишається людині після її завершення.

Виконане завдання, успішний проєкт, отримана оцінка або створений за допомогою технології продукт ще не свідчать про становлювальну продуктивність діяльності.

Педагогічно значущим стає питання: чи був набутий досвід осмислений, чи може людина пояснити власні рішення, розпізнати використані способи дії, оцінити їх межі, перенести освоєне в нову ситуацію та використати як ресурс наступної діяльності [40; 41; 53].

Отже, інтегральний імператив зміщує увагу:

- *від виконаного завдання → до суб'єктно освоєного досвіду;*

- *від зовнішнього результату → до процесуального авторства;*
- *від одноразової успішності → до ресурсу подальшої діяльності й становлення.*

Імператив як критерій педагогічної доцільності

Інтегральний імператив дозволяє оцінювати різні педагогічні рішення без створення універсального переліку «правильних» методів.

Метод, технологія, система оцінювання, організаційна практика або цифровий засіб не можуть визнаватися педагогічно прогресивними лише тому, що вони забезпечують ефективність, швидкість, масштабованість, персоналізацію або технологічну новизну [59; 1; 2; 16].

Вирішальними стають інші питання:

- *Яку структуру людської діяльності створює це рішення?*
- *Що людина реально робить сама?*
- *Які функції воно підтримує, а які перебирає на себе?*
- *Чи залишається людині простір для осмисленого вибору й процесуального авторства?*
- *Чи сприяє отриманий результат суб'єктному освоєнню досвіду?*
- *Чи може цей досвід стати ресурсом наступної діяльності?*

Таким чином, інтегральний імператив є не методичною інструкцією, а метакритерієм педагогічної доцільності.

Він дозволяє оцінювати різні педагогічні практики за їх функцією щодо суб'єктної діяльності людини, а не за належністю до певної педагогічної моди, методичної школи або технологічного покоління.

Інтегральний імператив і цифрово-інтелектуальне опосередкування

Особливої актуальності інтегральний імператив набуває в умовах поширення систем штучного інтелекту.

Технологія може істотно розширювати доступ до інформації, підтримувати аналіз, генерувати альтернативи, моделювати ситуації, забезпечувати персоналізований зворотний зв'язок і зменшувати рутинне навантаження. Однак технологічна ефективність сама по собі не визначає педагогічної доцільності [15; 16; 19].

Критичним стає питання про розподіл функцій між людиною і технологією.

Якщо система штучного інтелекту не лише допомагає виконувати операції, а систематично перебирає цілепокладання, інтерпретацію, аргументацію, значущий вибір, авторство й оцінювання наслідків, зовнішня продуктивність діяльності може зростати одночасно зі зменшенням її становлювальної продуктивності.

Тому інтегральний імператив конкретизується у цифровому середовищі через вимогу: *делегувати технології те, що підсилює людську діяльність, але не відчужувати від людини ті функції, здійснення яких є необхідною частиною її суб'єктного досвіду.*

Ця межа не є однаковою для всіх ситуацій. Вона залежить від цілей діяльності, віку, рівня підготовки, контексту, характеру завдання та того, яку функцію людина саме має навчитися здійснювати.

Тому педагогічно виправдане технологічне делегування завжди є контекстуальним.

Імператив як межа педагогічної влади

Інтегральний педагогічний імператив має ще одну принципову функцію – визначає межу педагогічної влади над становленням іншої людини.

Педагогіка неминуче містить елемент асиметрії: педагог має професійні знання, інституційні повноваження, визначає або конкретизує частину цілей, організовує діяльність, оцінює результати та впливає на доступ до певних освітніх можливостей.

Саме тому людиноцентричність не може залишатися лише декларацією добрих намірів. Вона потребує критерію, який дозволяє встановити, коли професійна педагогічна дія переходить у привласнення суб'єктності іншої людини.

Такою межею є збереження суб'єктного авторства там, де йдеться про особистісне осмислення, значущий вибір, прийняття позиції, інтеграцію досвіду та відповідальність.

Педагог може пропонувати, аргументувати, ставити вимоги, створювати проблемні ситуації, обмежувати небезпечні дії, надавати підтримку й оцінювати освітні результати. Але він не може здійснити становлення замість іншої людини.

Ця межа не послаблює педагогічну професію. Вона визначає її професійну й етичну зрілість.

Співвідношення інтегральної закономірності та педагогічного імперативу

Інтегральна закономірність та інтегральний педагогічний імператив виконують різні, але взаємопов'язані функції.

Інтегральна закономірність має пояснювальний статус і відповідає на питання: за якого фундаментального зв'язку педагогічно доступні умови можуть набувати становлювального значення?

Інтегральний педагогічний імператив має антропологічно-регулятивний статус і відповідає на питання: якою має бути педагогічна дія, щоб підтримувати цей процес, не підміняючи суб'єктність людини?

У концентрованому вигляді їх співвідношення можна представити так:

закономірність: умови ↔ суб'єктна діяльність → суб'єктно освоєний досвід → можлива реконфігурація суб'єктної спроможності → наступний цикл становлення;

імператив: створюй і підтримуй умови суб'єктної діяльності → не привласнюй її авторство → підтримуй осмислення та інтеграцію досвіду.

Перша формула пояснює процес. Друга визначає орієнтир педагогічної дії.

Авторський концептуальний синтез

Інтегральний педагогічний імператив концентрує нормативне ядро педагогіки становлення людини. Його зміст не полягає в максимальному зменшенні педагогічного впливу, необмеженому розширенні вибору чи передачі людині всієї відповідальності за власну освіту. Йдеться про інше: професійно створювати й підтримувати такі умови діяльності, у яких педагогічна допомога підсилює суб'єктну спроможність людини, але не заміщує її власного цілепокладання, осмислення, значущого вибору, процесуального авторства та відповідальності.

У найкоротшій формі інтегральний педагогічний імператив можна виразити так: *створюй умови для суб'єктної дії – підтримуй, але не підміняй – допомагай досвіду стати ресурсом подальшого становлення.* Ця формула не замінює повного наукового визначення імперативу, а концентрує його практичний смисл.

Таким чином, інтегральний педагогічний імператив встановлює фундаментальну межу й водночас позитивний орієн-

тир професійної педагогічної діяльності: педагог відповідає за якість педагогічно доступних умов і професійної підтримки, але не привласнює авторство становлення людини.

У поєднанні з інтегральною закономірністю цей імператив завершує нормативно-процесуальне ядро концепції та створює підставу для подальшого визначення її місця в умовах цифрової трансформації, соціальної невизначеності та розвитку систем штучного інтелекту.

8.4. Прогностичний горизонт педагогіки становлення людини

Інтегральна закономірність та педагогічний імператив дозволяють визначити не лише внутрішню логіку педагогіки становлення людини, а й її здатність зберігати антропологічне ядро за умов майбутніх соціальних, культурних і технологічних трансформацій. Тому завершальний концептуальний синтез потребує прогностичного виміру – не як спроби передбачити конкретний образ майбутньої освіти, а як визначення стійких педагогічних орієнтирів становлення людини в умовах відкритого майбутнього.

Освіта завжди має часову перспективу. Людина навчається, набуває досвіду й здійснює становлення в актуальних умовах, однак значна частина способів мислення, діяльності, взаємодії та прийняття рішень реалізовуватиметься в соціальній, професійній і технологічній реальності, конфігурація якої не може бути повністю передбачена.

Зростання складності, невизначеності й варіативності можливих сценаріїв посилює потребу не стільки в точному прогнозуванні майбутньої освіти, скільки у визначенні антропологічно стійких орієнтирів педагогічної діяльності [59; 7; 1; 2; 16].

Саме в цьому контексті поняття «педагогіка майбутнього» набуває свого місця в запропонованій концепції.

Педагогіка майбутнього як прогностичний горизонт

Педагогіка майбутнього не розглядається нами як окрема педагогічна теорія, паралельна педагогіці становлення людини, і не претендує на створення завершеної моделі освіти певного майбутнього періоду. Її статус інший. Педагогіка майбутнього постає як прогностичний горизонт педагогіки станов-

лення людини – спосіб осмислення можливих трансформацій умов людського становлення та відповідних педагогічних відповідей на них.

Таке розуміння дозволяє уникнути методологічно сумнівної спроби передбачити конкретний образ освіти майбутнього. Соціальні інституції, професії, технології, способи комунікації та організації освіти можуть істотно змінюватися. Значно важливіше встановити, які антропологічні й педагогічні орієнтири повинні зберігати значення за різних можливих конфігурацій майбутнього [59; 1; 2; 16].

Відповідно *прогностичний горизонт педагогіки становлення людини* визначаємо як: *концептуальну площину дослідження можливих майбутніх соціальних, культурних, освітніх і технологічних трансформацій з позиції їх потенційного впливу на педагогічно доступні умови, ресурси, зв'язки й структуру суб'єктної діяльності людини, динаміку її суб'єктної спроможності та характер необхідної реконфігурації педагогічного супроводу й освітньої системи.*

Це визначення зміщує центр прогностичного аналізу з питання «*якою буде освіта?*» на питання: «*за яких можливих змін і яким чином має зберігатися здатність людини бути суб'єктом власної діяльності та станов-лення?*»

Від адаптації до суб'єктної участі в майбутньому

Майбутнє в педагогіці становлення людини не розглядається як наперед визначений стан, до якого необхідно підготувати або адаптувати людину. Воно постає як відкритий горизонт альтернатив, ризиків, можливостей, вибору та відповідальності, у формуванні якого людина сама може брати участь.

Тому освіта має готувати не лише до пристосування до змін, а до суб'єктної дії в умовах, коли сам напрям цих змін не є остаточно визначеним. Така постановка проблеми узгоджується із сучасним міжнародним дискурсом майбутнього освіти, у якому agency пов'язується зі здатністю людини ставити цілі, здійснювати вибір, рефлексувати, відповідально діяти та впливати на власне життя й навколишній світ [59; 7; 2].

Адаптація при цьому не втрачає значення. Людина повинна бути здатною освоювати нові технології, професійні ролі, способи комунікації та соціальні практики.

Проте адаптація без суб'єктності створює ризик перетворення освіти на постійне пристосування людини до змін, визначених іншими.

Педагогіка становлення людини пропонує іншу логіку: *не лише адаптуватися до майбутнього → а розуміти зміни → оцінювати альтернативи → здійснювати вибір → діяти → брати відповідальність → брати участь у творенні можливого майбутнього.*

Тому фундаментальним результатом освіти стає не готовність до одного передбаченого майбутнього, а здатність людини продовжувати власне становлення за зміни самих умов життя і діяльності.

Безперервність становлення

Відкритість майбутнього робить недостатньою модель освіти, у якій основний запас необхідних знань і способів діяльності має бути сформований на початкових етапах життя. Якщо професійні, соціальні й технологічні умови змінюються швидше, ніж покоління освітніх програм, здатність продовжувати навчання стає не додатковою компетентністю, а однією з умов суб'єктної участі людини у власному житті.

Проте безперервне навчання в педагогіці становлення людини має ширший смисл, ніж постійне оновлення професійних знань. Навчання впродовж життя є освітнім виміром безперервності становлення людини. Людина не лише поповнює знання. Вона переосмислює попередній досвід, змінює способи діяльності, освоює нові ролі, реконфігурує власні зв'язки із середовищем, переглядає цілі та вчиться діяти в нових умовах.

Тому індивідуальна освітня траєкторія дедалі менше може розумітися як заздалегідь спроєктований маршрут із визначеним кінцевим пунктом. Вона набуває характеру відкритої траєкторії становлення, здатної до перегляду й реконфігурації.

Освітня екосистема майбутнього

Відкритість траєкторії змінює і просторову організацію освіти.

Заклад освіти зберігає принципове значення, але перестає бути єдиним середовищем набуття педагогічно значущого досвіду. Формальна освіта дедалі більше взаємодіє з професійними спільнотами, культурними середовищами, громадою, цифровими платформами, неформальним навчанням та іншими джерелами діяльності й досвіду [62; 211; 212; 213].

Тому перспективним стає не безмежне розширення кількості ресурсів, а здатність освітньої екосистеми створювати

зв'язки й переходи між різними середовищами становлення людини.

У такій системі педагогічно важливим є не лише доступ до можливостей, а здатність людини їх розпізнавати, співвідносити зі своїми цілями, критично оцінювати, використовувати й інтегрувати набутий досвід.

Отже, екосистема майбутнього має бути не просто багатшою на ресурси, а педагогічно проникнішою для суб'єктної діяльності людини.

Штучний інтелект і межі технологічного делегування

Найвиразніше питання про майбутнє педагогіки постає у зв'язку з розвитком систем штучного інтелекту.

ШІ здатний дедалі ефективніше виконувати інформаційний пошук, генерування текстів і зображень, аналіз даних, моделювання, переклад, персоналізований зворотний зв'язок та інші інтелектуальні операції. Це розширює можливості людини, але водночас змінює саму структуру її діяльності [1; 2; 15; 16].

Тому ключовим педагогічним питанням стає не: *«що здатний зробити штучний інтелект?» а: «що відбувається з діяльністю людини, коли певну її час-тину виконує штучний інтелект?»* У цьому полягає принципова відмінність технологічного й педагогічного поглядів.

Технологічна логіка природно орієнтується на розширення функціональності, швидкості й автоматизації. Педагогічна логіка має додатково встановлювати, які функції діяльності можуть бути делеговані без втрати її становлювальної продуктивності.

Тому технологічне делегування потребує співвіднесення з невідчужуваним суб'єктним ядром діяльності. До такого ядра належать передусім: *цілепокладання; смислове й критичне осмислення; ціннісне співвіднесення; значущий вибір; процесуальне авторство; відповідальність.*

Конкретні операції можуть дедалі ширше виконуватися у взаємодії з технологічними системами. Однак якщо технологічне делегування систематично усуває людину з тих процесів, через які вона мала б навчитися мислити, обирати, аргументувати, оцінювати й відповідати за наслідки, зовнішня продуктивність може зростати одночасно зі зниженням становлювальної продуктивності діяльності. Саме тому технологічний розвиток сам по собі не є критерієм педагогічного

прогресу. Педагогічне значення технології визначається тим, як вона реконфігурує людську діяльність і чи зберігає можливість суб'єктного освоєння її результатів.

Педагог майбутнього

Зміна структури діяльності закономірно змінює професійну місію педагога. Педагог майбутнього не може визначатися лише через перелік функцій, які залишаться після автоматизації частини професійної діяльності. Такий підхід від початку ставить людину в позицію конкуренції з технологією. У педагогіці становлення людини логіка інша.

Професійна незамінність педагога визначається не тим, чого ще не вміє технологія, а специфічною відповідальністю педагога за антропологічну й педагогічну якість освітнього процесу.

Технологічна система може допомагати аналізувати дані, створювати матеріали, моделювати альтернативи та підтримувати зворотний зв'язок. Але питання про те, яку діяльність доцільно організувати, якою має бути міра підтримки, які функції можна делегувати, коли допомога починає підміняти діяльність і чи зберігається процесуальне авторство людини, залишається педагогічним питанням.

Отже, майбутнє педагогічної професії пов'язане не з боротьбою за збереження традиційних функцій, а з посиленням професійної відповідальності за архітектуру людської діяльності в технологічно опосередкованій освіті.

Форсайт як спосіб педагогічного мислення

За принципової відкритості майбутнього прогностична функція педагогіки не може ґрунтуватися лише на екстраполяції актуальних тенденцій. Тому перспективним є використання форсайтної логіки, спрямованої не на передбачення єдиного майбутнього, а на роботу з альтернативними сценаріями, можливими трансформаціями, ризиками та новими конфігураціями умов діяльності [1; 2].

У педагогіці становлення людини форсайт набуває специфічної функції: перевіряти стійкість педагогічних принципів за різних можливих сценаріїв майбутнього.

Йдеться не лише про запитання: *«що може змінитися?»* а передусім:

- *«що станеться із суб'єктною діяльністю людини за цієї зміни?»*
- *«які нові можливості виникнуть?»*

- *«які функції можуть бути втрачені або відчужені?»*
- *«якої реконфігурації потребуватиме педагогічний супровід?»*
- *«що має залишитися антропологічно незмінним навіть за радикальної зміни технологічного середовища?»*

Така постановка питання перетворює прогнозування з передбачення майбутнього на педагогічну роботу з множинністю можливих майбутніх.

Від підготовки до майбутнього – до участі в його творенні

Найглибша зміна прогностичної перспективи полягає у відмові від уявлення про майбутнє як зовнішню реальність, до якої освіта має пристосувати людину.

Людина не лише входить у майбутнє. Своїми рішеннями, професійною діяльністю, соціальною участю, культурною творчістю, використанням технологій і відповідальністю вона бере участь у його формуванні.

Тому педагогіка майбутнього не може обмежуватися питанням: *«які компетентності знадобляться людині завтра?»*

Фундаментальнішим є питання: *«які способи суб'єктної діяльності дозволять людині осмислено діяти, здійснювати вибір, нести відповідальність і продовжувати власне становлення за різних можливих конфігурацій майбутнього?»* Це питання повертає прогностичний аналіз до антропологічного ядра всієї концепції.

Прогностичний горизонт дозволяє уточнити співвідношення педагогіки становлення людини і педагогіки майбутнього. *Педагогіка становлення людини становить концептуальне ядро; педагогіка майбутнього – її прогностичний горизонт.*

Перша визначає антропологічні, закономірнісні, принципові, процесуальні, професійно-педагогічні, екосистемні та реалізаційні засади становлення людини.

Друга перевіряє їх стійкість і можливість реконфігурації за зміни соціальних, культурних, освітніх і технологічних умов.

Тому прогностичний горизонт не додає до концепції нового автономного рівня. Він відкриває її в майбутнє.

У концентрованому вигляді ця логіка може бути представлена так:

- *не передбачити єдине майбутнє → а працювати з множинністю можливих майбутніх;*

- *не адаптувати людину до наперед заданих змін → а розширювати її спроможність суб'єктно діяти в умовах змін;*
- *не протиставляти людину технології → а педагогічно визначати межі й умови продуктивного технологічного делегування;*
- *не готувати лише до майбутньої професії → а підтримувати здатність людини продовжувати власне становлення;*
- *не лише готувати людину до майбутнього → а створювати умови для її відповідальної участі у його творенні.*

Таким чином, прогностична функція педагогіки становлення людини полягає не у претензії на знання майбутнього, а в збереженні людини як суб'єкта за умов, коли саме майбутнє залишається відкритим.

Це і є принципова підстава для розвитку концепції: її стійкість визначається не незмінністю конкретних педагогічних рішень, а здатністю зберігати антропологічне ядро й водночас реконфігурувати способи педагогічної дії відповідно до нових умов.

8.5. Межі та перспективи розвитку концепції

Інтегральне представлення педагогіки становлення людини потребує не лише визначення її пояснювального, реалізаційного й прогностичного потенціалу, а й чіткого окреслення меж застосовності. Для відкритої педагогічної концепції встановлення таких меж є не свідченням теоретичної недостатності, а необхідною умовою методологічної коректності, оскільки дає змогу розмежувати те, що може бути предметом педагогічного проєктування й професійної відповідальності, і те, що принципово не підлягає прямому педагогічному управлінню.

Особливого значення це набуває в концепції, центральним положенням якої є визнання людини суб'єктом власного становлення. Якщо становлення має відкритий, процесуальний, контекстуальний і суб'єктно опосередкований характер, педагогіка не може претендувати ні на повний контроль цього процесу, ні на гарантоване досягнення наперед визначених внутрішніх змін людини [40; 59; 2]. Водночас така позиція не

зменшує значення професійної педагогічної діяльності, а точніше визначає сферу її відповідальності.

У цьому контексті межі педагогіки становлення людини доцільно розглядати в чотирьох взаємопов'язаних площинах – антропологічній, педагогічній, контекстуальній та емпіричній. Їх розмежування має аналітичний характер: у реальному освітньому процесі вони взаємодіють і разом визначають простір коректного застосування концепції.

Антропологічна межа

Антропологічна межа визначається принциповою неможливістю здійснити становлення замість іншої людини. Педагогіка може створювати й структурувати умови, організовувати діяльність, забезпечувати доступ до ресурсів, підтримувати взаємодію та рефлексію, надавати професійний супровід, однак вона не може перебрати на себе значущий вибір людини, її смислове осмислення, суб'єктне освоєння досвіду та інтеграцію цього досвіду у власну життєву й діяльнісну перспективу.

Саме тому між педагогічною дією та становленням не існує відношення прямої детермінації. Педагогічно створена можливість може бути прийнята людиною, переосмислена відповідно до її попереднього досвіду, використана лише частково, відхилена або набути значення, відмінного від передбаченого педагогічним задумом. Педагогічно створена можливість не є гарантією внутрішньої зміни, оскільки становлювального значення вона набуває лише через суб'єктну діяльність і освоєння досвіду самою людиною.

Таке розуміння визначає одну з фундаментальних меж концепції. Педагогіка становлення людини не пропонує технології «виробництва» наперед заданого типу особистості, оскільки це суперечило б її антропологічному ядру. Предметом педагогічної роботи є не безпосереднє управління внутрішнім становленням людини, а професійне створення, структурування та адаптивна трансформація педагогічно доступних умов, у взаємодії з якими становлення може відбуватися.

Педагогічна межа

Антропологічне самообмеження не означає послаблення педагогічної відповідальності. Навпаки, визнання людини суб'єктом власного становлення потребує точнішого розмежування відповідальності учасників освітнього процесу. Людина залишається суб'єктом власної діяльності й становлення, тоді

як педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та відповідає за її зміст, організацію, якість створених умов, доступність ресурсів, характер взаємодії, зворотний зв'язок, безпечність середовища та адекватність професійної підтримки [56; 184].

Отже, педагогічна межа проходить не між альтернативами «впливати» або «не впливати». Таке протиставлення було б надто спрощеним. Вона проходить між професійною підтримкою суб'єктної діяльності людини та її функціональним заміщенням педагогом.

Звідси випливає, що педагогіка становлення людини не заперечує освітніх вимог, стандартів, дисципліни, оцінювання, педагогічного керівництва чи суспільно значущих цілей освіти. Вона лише вимагає, щоб ці механізми не усували людину з власної діяльності, не перетворювали її на пасивного виконавця зовнішнього сценарію і не привласнювали ті функції, здійснення яких має становлювальне значення. Саме тому педагогічне керівництво й суб'єктність не є протилежностями: професійно організована підтримка може створювати необхідні умови для динаміки та можливої реконфігурації суб'єктної спроможності людини, якщо її міра й форма відповідають конкретній людині, діяльності та ситуації.

Контекстуальна межа

Третьою межею концепції є неможливість універсалізації конкретних способів її реалізації. Антропологічне ядро, закономірності, принципи, процесуальна логіка, критерії педагогічної доцільності та розмежування відповідальності можуть зберігати відносну стійкість, однак способи їх педагогічного втілення неминуче залежать від віку людини, рівня освіти, попереднього досвіду, соціокультурного контексту, інституційних умов, характеру діяльності, доступних ресурсів і технологічного середовища.

Саме тому педагогіка становлення людини не може бути перетворена на єдину технологію, однаково придатну для різних людей і освітніх ситуацій. Міра автономії, продуктивна для досвідченого суб'єкта діяльності, може виявитися передчасною для людини, яка ще потребує структурованої підтримки. Допомога, що в одній ситуації відкриває можливість для самостійної дії, в іншій може формувати залежність від зовнішнього супроводу. Так само технологічне делегування, виправдане для фахівця, який уже володіє певним способом

діяльності, може бути педагогічно непродуктивним для того, хто лише має його опанувати.

Отже, відносно стійким у концепції є її антропологічне й теоретико-методологічне ядро, тоді як конкретні способи педагогічної реалізації мають залишатися контекстуально варіативними. Таке співвідношення дозволяє, з одного боку, уникнути універсалізації окремих методів і технологій, а з іншого – не розчинити концепцію в сукупності ситуативних рекомендацій, позбавлених спільної теоретичної основи.

Емпірична межа

Не менш важливою є емпірична межа концепції. На цьому етапі педагогіка становлення людини представлена як теоретико-методологічна система, внутрішня цілісність якої забезпечується взаємозв'язком антропологічного ядра, категоріального апарату, закономірностей, принципів, структурно-процесуальної моделі, педагогічного супроводу, професійної діяльності педагога, освітньої екосистеми та системи реалізації.

Однак внутрішня теоретична узгодженість концепції не є тотожною її завершеній емпіричній верифікації. Міжнародні, європейські й національні дослідження агентності, самоспрямованого та саморегульованого навчання, навчання впродовж життя, педагогічного партнерства, цифрової компетентності й використання штучного інтелекту створюють важливе дослідницьке тло, дозволяють зіставляти окремі положення концепції з наявними емпіричними результатами та частково підтримують окремі її компоненти. Водночас ці дані не можуть подаватися як безпосередній доказ емпіричної верифікації всієї авторської конструкції.

Теоретична аргументованість концепції та її емпірична верифікованість є різними рівнями наукового обґрунтування. Їх свідоме розмежування не послаблює концепцію, а визначає коректний напрям її подальшого розвитку: авторські категорії, взаємозв'язки, критерії й моделі мають бути послідовно переведені з рівня теоретичної конструкції на рівень операціоналізованих гіпотез, індикаторів і процедур емпіричної перевірки.

Перспективи емпіричного й теоретичного розвитку концепції

Окреслені межі водночас визначають програму подальших досліджень. Першочерговим завданням є операціоналі-

зація категорії суб'єктної спроможності. Перехід від її концептуального визначення до емпіричного дослідження не повинен супроводжуватися редукцією складного процесу становлення до одного універсального числового показника. Перспективнішим видається профільний підхід, який дозволив би досліджувати динаміку цілепокладання, вибору, саморегуляції, рефлексії, процесуального авторства, відповідальності та здатності переносити суб'єктно освоєний досвід у нові ситуації.

Із цим безпосередньо пов'язана потреба емпірично дослідити співвідношення безпосередньої освітньої результативності та становлювальної продуктивності. Концепція виходить із припущення, що високий результат конкретного завдання не завжди свідчить про розширення суб'єктної спроможності, тоді як складний або навіть частково невдалий досвід за умови його осмислення може стати значущим ресурсом наступного циклу становлення. Це положення має важливий пояснювальний потенціал, однак потребує спеціально організованої емпіричної перевірки.

Окремим напрямом має стати операціоналізація контекстуально-динамічного педагогічного супроводу. Йдеться про дослідження того, як змінюється педагогічно доцільна міра професійної участі залежно від складності діяльності, попереднього досвіду, актуальної суб'єктної спроможності, характеру труднощів та доступних ресурсів. Особливо важливим є встановлення умов, за яких підтримка перестає розширювати можливості людини й починає підміняти її власну діяльність.

Не менш перспективним є дослідження становлювальної спроможності освітньої інституції та екосистеми. Воно потребує переходу від простого обліку кількості доступних ресурсів до аналізу їх реальної доступності для конкретної людини, зв'язаності різних середовищ, можливості переходів між ними та здатності освітньої інституції реконфігурувати умови відповідно до змін освітніх потреб [62; 211; 212; 213]. У цьому випадку предметом дослідження стає вже не окремий педагогічний метод, а якість самої архітектури можливостей, доступної людині.

Процесуальний і рекурсивний характер становлення закономірно виводить на необхідність лонгітюдних досліджень. Одноразове вимірювання дозволяє зафіксувати певний стан, але майже нічого не говорить про те, як попередній досвід

включається в наступну діяльність, які способи дії зберігаються або реконфігуруються, як змінюється характер використання підтримки та яким чином розвивається суб'єктна спроможність у часі. Тому дослідження індивідуальних траєкторій становлення має стати одним із ключових напрямів емпіричного розвитку концепції.

Особливого значення набуває також дослідження технологічного делегування в умовах поширення систем штучного інтелекту. Питання полягає не лише в тому, чи підвищує використання ШІ швидкість або якість виконання конкретного завдання, а й у тому, як воно змінює структуру людської діяльності. Необхідно емпірично встановлювати, які операції можуть делегуватися технології без втрати становлювальної продуктивності, за яких умов зберігаються критичне судження, процесуальне авторство й відповідальність та коли технологічне підсилення переходить у функціональне заміщення людини [1; 2; 15; 16].

Нарешті, окремої перевірки потребує міжрівнева узгодженість концепції. Суб'єктно орієнтовані практики мікрорівня можуть залишатися локальними й нестійкими, якщо їх не підтримує інституційна організація мезорівня або якщо вони суперечать нормативним і системним умовам макрорівня. Саме тому подальші дослідження мають охоплювати не лише окрему педагогічну взаємодію, а й характер зв'язків між різними рівнями освітньої системи.

Методологічні орієнтири подальшої перевірки

Складність предмета визначає й методологію майбутньої емпіричної програми. Становлення людини навряд чи може бути адекватно описане за допомогою одного універсального індексу або серії одноразових тестових вимірювань, оскільки такі процедури переважно фіксують стан, тоді як концепція зосереджена на динаміці, переходах, способах діяльності та суб'єктному освоєнні досвіду.

Тому перспективним видається поєднання лонгітюдного аналізу зі спостереженням за реальною діяльністю, рефлексивними матеріалами й самооцінюванням, експертним педагогічним оцінюванням, аналізом освітніх продуктів і траєкторій, а також контекстуальними даними про середовище. Поєднання кількісних і якісних методів має дозволити досліджувати не лише те, що змінилося, а й те, за яких умов, через яку діяльність, у якій послідовності та з яким ступенем суб'єктного освоєння досвіду відбувалася ця зміна.

Такий підхід відповідає процесуальній природі педагогіки становлення людини й водночас створює можливість перевіряти окремі положення концепції без спроби редукувати її до одного показника або універсальної причинно-наслідкової схеми.

Концепція як відкрита дослідницька програма

Подальший розвиток педагогіки становлення людини не повинен здійснюватися шляхом механічного нарощування нових понять, принципів і моделей. Після побудови інтегральної архітектури продуктивнішим стає інше завдання – перевіряти, уточнювати й, якщо цього вимагатимуть теоретичні аргументи або емпіричні дані, реконфігурувати вже встановлені взаємозв'язки.

Таким чином, наступний етап розвитку концепції означає поступовий перехід від концептуальної побудови до операціоналізації, від теоретично обґрунтованого зв'язку – до емпірично перевірюваної гіпотези, від критеріїв – до індикаторів і дослідницьких процедур, від авторської моделі – до її апробації в різних освітніх і соціокультурних контекстах. Не менш важливим є перехід від індивідуальної авторської конструкції до відкритої наукової дискусії, у якій окремі положення можуть бути підтверджені, уточнені або переглянуті.

Відкритість концепції до емпіричної перевірки передбачає не лише пошук підтверджень, а й можливість перегляду окремих її положень у разі їх систематичного непідтвердження. Зокрема, підставою для такого перегляду були б дані, які в різних освітніх контекстах і в динаміці не виявляли б передбачуваного зв'язку між реальною суб'єктною участю людини в діяльності, осмисленням та інтеграцією набутого досвіду і змінами її суб'єктної спроможності; не підтверджували б здатності суб'єктно інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних актів вибору, діяльності, взаємодії та саморегуляції; або засвідчували б, що систематичне технологічне заміщення ключових актів цілепокладання, вибору, осмислення й оцінювання не послаблює процесуального авторства людини та становлювальної продуктивності її досвіду. Такі результати не спростовували б педагогічної цінності суб'єктності як такої, однак вимагали б перегляду відповідних закономірнісних зв'язків, меж застосовності окремих конструктів і конфігурації інтегральної моделі.

Окреслення меж і перспектив дозволяє точніше визначити науковий статус педагогіки становлення людини. Вона

не претендує на управління внутрішнім становленням людини або на створення універсального алгоритму її розвитку, оскільки це суперечило б самій ідеї суб'єктності. Так само концепція не пропонує єдиної педагогічної технології для різних людей і контекстів та не ототожнює внутрішню теоретичну цілісність із завершеною емпіричною доведеністю.

Водночас таке самообмеження не означає відмови від сильного теоретичного ядра. Навпаки, концепція послідовно обстоює положення, відповідно до якого *людина є суб'єктом власного становлення, педагог – суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу, а педагогічна система відповідає за якість реально доступних умов, ресурсів, зв'язків і підтримки, у взаємодії з якими досвід може бути суб'єктно освоєний та інтегрований людиною як ресурс її подальшого становлення.*

Отже, перспективність концепції визначається поєднанням двох характеристик, які мають зберігатися одночасно: стійкості антропологічного й теоретико-методологічного ядра та відкритості конкретних способів його реалізації, емпіричної перевірки й подальшого розвитку. Втрата першої перетворила б концепцію на сукупність ситуативних педагогічних рішень; втрата другої – на закриту доктрину, нечутливу до контексту й нових наукових даних.

Саме тому педагогіку становлення людини доцільно розглядати не як завершену систему остаточних відповідей, а як відкриту теоретико-методологічну й дослідницьку програму, здатну до перевірки, уточнення та розвитку без втрати свого антропологічного ядра.

Таке розуміння створює підставу для завершального концептуального синтезу, у якому має бути визначено вже не те, з яких компонентів складається концепція і якими є межі її застосування, а що саме становить її авторський науковий результат і в чому полягає внесок педагогіки становлення людини в сучасне педагогічне знання.

8.6. Авторський концептуальний синтез

Проведене дослідження дозволяє перейти від послідовного обґрунтування окремих компонентів педагогіки становлення людини до формулювання її концентрованого концептуального ядра. У попередніх розділах було визначено тео-

ретико-методологічні засади концепції, систему закономірностей і принципів, процесуальну логіку становлення, механізми педагогічного супроводу, професійну місію педагога, архітектуру освітньої екосистеми та систему практичної реалізації. У цьому розділі зазначені компоненти інтегровано в цілісну архітектуру, сформульовано інтегральну закономірність та педагогічний імператив, визначено прогностичний горизонт, а також окреслено межі застосовності й перспективи подальшої емпіричної перевірки концепції.

Така послідовність дає підстави розглядати педагогіку становлення людини вже не як сукупність окремих положень про суб'єктність, розвиток, освітнє середовище, педагогічний супровід чи цифрову трансформацію, а як цілісну теоретико–методологічну концепцію, у якій ці компоненти набувають нового значення через їх функціональне співвіднесення навколо процесуального становлення людини.

Саме спосіб такого співвіднесення становить центральний авторський результат дослідження.

Від людиноцентричності до людини-у-становленні

Вихідною позицією концепції є людиноцентричність, однак її зміст не обмежується загальним проголошенням цінності людини або необхідності враховувати її індивідуальні потреби. У запропонованій концепції людина постає як *людина-у-становленні* – відкрита, незавершена, контекстуально включена й водночас здатна до суб'єктної участі у власному житті та діяльності.

Ця позиція дозволяє по-іншому встановити співвідношення між педагогічною дією та внутрішньою зміною людини. Педагогічна система не розглядається як зовнішній механізм, який формує наперед задану особистість, а людина – як матеріал такого формування. Водночас не приймається й протилежна крайність, за якої визнання суб'єктності людини означало б мінімізацію професійної педагогічної участі.

Авторська логіка полягає в розмежуванні двох взаємопов'язаних суб'єктностей: *людина є суб'єктом власного становлення, тоді як педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу.* Таке розмежування дозволяє одночасно зберегти антропологічну відкритість становлення й професійну відповідальність педагогіки.

Саме тут змінюється предмет педагогічної уваги. Педагогіка не може безпосередньо конструювати внутрішню зміну

іншої людини, але може професійно працювати з умовами, ресурсами, зв'язками, діяльністю, взаємодією та підтримкою, у межах яких людина набуває досвіду й може суб'єктно його освоювати.

Суб'єктність і суб'єктна спроможність

Одним із принципових результатів концепції стало розмежування суб'єктності як фундаментальної характеристики людини та суб'єктної спроможності як процесуально змінної здатності реалізовувати власну суб'єктність у конкретних умовах діяльності.

Таке розмежування має не лише термінологічне значення. Воно дозволяє уникнути суперечності, яка виникає тоді, коли суб'єктність одночасно проголошується невід'ємною характеристикою людини й описується як педагогічний результат, який необхідно «сформувати».

У запропонованій концепції педагогіка не створює суб'єктність людини. Предметом педагогічної підтримки стає розширення, поглиблення й реконфігурація можливостей її суб'єктного вияву – здатності ставити й співвідносити цілі, здійснювати осмислений вибір, діяти, регулювати власну діяльність, рефлексувати, приймати відповідальність і використовувати суб'єктно освоєний досвід у наступних ситуаціях.

Завдяки цьому категорія суб'єктної спроможності виконує в концепції роль зв'язувальної ланки між антропологічним розумінням людини та можливістю педагогічного дослідження динаміки її діяльності.

Від педагогічного впливу до архітектури можливостей

Наступним кроком авторського синтезу стало переосмислення самого механізму педагогічної дії. Якщо становлення не може бути безпосередньо вироблене зовнішнім впливом, педагогічна діяльність має бути описана не через силу цього впливу, а через якість архітектури можливостей, доступних людині для суб'єктної діяльності.

Ця архітектура охоплює не лише спеціально створені педагогічні ситуації, а й ресурси, соціальні та професійні зв'язки, різні середовища, переходи між ними, цифрові можливості та форми педагогічного супроводу. Їх становлювальна продуктивність визначається не самим фактом наявності, а реальною доступністю та включенням у діяльність конкретної людини.

Саме тому в концепції принципового значення набуває розмежування між ресурсом і можливістю. Ресурс існує в

середовищі, тоді як можливість має реляційний характер: вона виникає або розпізнається у взаємодії властивостей середовища з цілями, досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю та діяльністю людини.

Таке розуміння дозволяє перейти від традиційної формули педагогічного впливу до складнішої процесуальної логіки, у якій педагогічно доступні умови створюють простір можливостей, але становлювального значення ці можливості набувають лише через суб'єктну діяльність і освоєння досвіду самою людиною.

Досвід як процесуальний міст між освітою і становленням

Центральне місце в цій логіці займає досвід. Освітня результативність, становлювальний ефект і становлювальна продуктивність описують різні виміри його значення. Успішне виконання завдання, отримана оцінка, засвоєне знання або створений продукт ще не свідчать про суб'єктну зміну людини. Становлювальний ефект – це зафіксована зміна профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності; зв'язок цієї зміни з набуттям та інтеграцією досвіду є емпірично перевірюваною гіпотезою. Становлювальна продуктивність характеризує міру, в якій суб'єктно інтегрований досвід стає ресурсом наступних циклів цілепокладання, вибору, діяльності, саморегуляції та взаємодії; вона може бути одним із шляхів та індикаторів становлювального ефекту, але не збігається з ним.

Становлювального значення досвід набуває тоді, коли він не лише пережитий, а й осмислений, співвіднесений із попереднім досвідом, інтегрований у способи діяльності та може бути використаний у новій ситуації. Саме тому процесуальна модель педагогіки становлення людини має рекурсивний характер: результати попередньої діяльності через суб'єктне освоєння досвіду можуть змінювати спосіб входження людини в наступний цикл взаємодії з освітніми умовами й можливостями.

У цьому полягає принципова відмінність між безпосередньою освітньою результативністю та становлювальною продуктивністю. Перша характеризує досягнення конкретного освітнього результату, тоді як друга стосується того, чи став отриманий досвід ресурсом наступної діяльності й подальшого становлення людини.

Таке розмежування не протиставляє освітній результат становленню. Навпаки, воно дозволяє побачити механізм, через який конкретний освітній результат може набути довшої процесуальної перспективи.

Педагогічний супровід як динамічна професійна функція

Зміна розуміння педагогічної дії закономірно веде до переосмислення педагогічного супроводу. У запропонованій концепції він не є ані постійним зовнішнім керуванням, ані пасивним спостереженням за саморозвитком людини.

Його сутність полягає в динамічній відповідності міри й форми педагогічної участі актуальній суб'єктній спроможності людини, складності діяльності, характеру ситуації та доступним ресурсам. У певних умовах педагогічно виправданою може бути значна структурованість і підтримка; в інших – свідоме зменшення зовнішньої допомоги й розширення простору самостійної дії.

Саме ця контекстуальна змінність дозволяє уникнути двох симетричних помилок: надмірного педагогічного контролю, який підміняє діяльність людини, та педагогічного самоусунення, яке залишає її без підтримки тоді, коли така підтримка об'єктивно необхідна.

Педагогічний супровід у такому розумінні стає не додатковим елементом концепції, а одним із основних механізмів узгодження педагогічної відповідальності із суб'єктністю людини.

Від освітнього середовища до становлювальної екосистеми

Екосистемний вимір розширює цю логіку за межі безпосередньої взаємодії педагога й людини. Становлення відбувається у множинності формальних і неформальних, соціальних, культурних, професійних та цифрових середовищ, які не існують для людини як ізольовані простори.

Авторське розуміння освітньої екосистеми ґрунтується тому не на простому розширенні кількості ресурсів, а на їх реальній доступності, зв'язаності та можливості переходу між різними середовищами діяльності. Педагогічного значення набуває не сама множинність можливостей, а здатність людини входити у взаємодію з ними, використовувати їх у діяльності та інтегрувати набутий досвід.

У цьому контексті запропоновано поняття становлювальної спроможності освітньої інституції, яке характеризує її

здатність створювати, структурувати, взаємопов'язувати й адаптивно трансформувати педагогічні, організаційні та ресурсні умови, забезпечуючи реальну доступність середовищ і переходів між ними.

Таким чином, освітня інституція постає не замкненим простором передавання змісту, а вузлом ширшої екосистеми становлення людини.

Цифрово-інтелектуальний вимір і процесуальне авторство

Інтеграція цифрових технологій і систем штучного інтелекту в концепцію здійснюється не через створення автономної «цифрової педагогіки», а через аналіз того, як технологічне опосередкування змінює структуру людської діяльності.

Саме тому центральним стає не питання про кількість або складність використаних технологій, а питання про розподіл функцій між людиною, педагогом і технологічною системою.

Це дозволило ввести в концептуальну архітектуру співвідношення між технологічним делегуванням і невідчужуваним суб'єктним ядром діяльності. Технології можуть розширювати доступ до інформації, підтримувати аналіз, моделювання, генерування альтернатив і зворотний зв'язок, однак педагогічна доцільність такого делегування визначається тим, чи зберігає людина цілепокладання, критичне й смислове осмислення, значущий вибір, процесуальне авторство та відповідальність.

Таким чином, технологічна ефективність і становлювальна продуктивність не є тотожними характеристиками. Зростання першої може супроводжуватися зниженням другої, якщо людина поступово усувається з тих процесів, через які мала б навчитися мислити, обирати, аргументувати й відповідати за наслідки власних рішень.

Інтегральна архітектура концепції

Зазначені положення набувають системного значення лише в їх взаємозв'язку. Саме тому підсумковим результатом дослідження є не окремий принцип, модель чи педагогічна технологія, а інтегральна архітектура педагогіки становлення людини, яка поєднує антропологічне ядро, закономірності, принципи, процесуальну модель, професійну діяльність педагога, освітню екосистему та систему реалізації.

Їх взаємозв'язок не має характеру жорсткої ієрархії. Антропологічне ядро визначає розуміння людини; закономірності пояснюють стійкі зв'язки процесу становлення; принципи

переводять ці зв'язки на нормативно-проєктувальний рівень; процесуальна модель розкриває механізм становлення; педагог забезпечує професійну організацію та супровід; освітня екосистема розширює простір доступних можливостей; система реалізації переводить концепцію у практичну площину.

Цілісність педагогіки становлення людини виникає не через просте додавання цих компонентів, а через їх функціональне взаємне визначення навколо спільного антропологічного ядра.

Саме тому архітектура має рекурсивний характер. Практика може виявляти обмеження теоретичних положень, зміни середовища – вимагати реконфігурації педагогічних практик, технологічні трансформації – уточнення меж делегування, а результати емпіричних досліджень – перегляду окремих зв'язків без руйнування концептуального ядра.

Інтегральна закономірність та педагогічний імператив

Концентрованим вираженням пояснювальної логіки концепції є інтегральна закономірність, відповідно до якої становлювальна продуктивність освіти пов'язана не з прямою силою педагогічного впливу, а з функціональною узгодженістю педагогічно доступних умов, ресурсів, зв'язків і форм підтримки з можливостями суб'єктної діяльності людини, у процесі якої набутий досвід осмислюється, інтегрується й може реконфігурувати способи її подальшої діяльності та суб'єктну спроможність.

Нормативним відповідником цієї закономірності є інтегральний педагогічний імператив. Він вимагає створювати й підтримувати реально доступні умови суб'єктної діяльності, не привласнюючи цілепокладання, смислового осмислення, значущого вибору, процесуального авторства й відповідальності людини, та сприяти тому, щоб набутий досвід міг бути нею осмислений та інтегрований.

У співвідношенні закономірності та імперативу особливо чітко виявляється внутрішня логіка всієї концепції. Закономірність пояснює, за якого зв'язку педагогічні умови можуть набувати становлювального значення; імператив визначає, якою має бути педагогічна дія, щоб підтримувати цей зв'язок, не підміняючи суб'єктність людини.

Концентроване визначення педагогіки становлення людини

Проведений синтез дозволяє сформулювати підсумкове авторське визначення.

Педагогіка становлення людини – *це теоретико-методологічна концепція педагогічної теорії і практики, яка розглядає людину як відкритого суб'єкта власного становлення, а педагогічну діяльність – як професійне створення, структурування, взаємопов'язування й адаптивну трансформацію педагогічно доступних умов, ресурсів, зв'язків, видів діяльності та форм супроводу, у взаємодії з якими людина може здійснювати суб'єктний вибір і діяльність, набувати, осмислювати та інтегрувати досвід, досягати освітніх результатів і використовувати суб'єктно освоєний досвід як ресурс наступних циклів власного становлення.*

У цьому визначенні принципово важливими є кілька взаємопов'язаних положень. Становлення належить самій людині, однак умови його можливості можуть і повинні бути предметом професійної педагогічної діяльності. Освітній результат не заперечується, але включається в ширшу процесуальну перспективу. Суб'єктність не протиставляється педагогічній підтримці, а педагогічний супровід не ототожнюється з управлінням внутрішньою зміною людини. Нарешті, цифрові технології та штучний інтелект оцінюються не самі по собі, а через характер їхнього впливу на структуру суб'єктної діяльності та процесуальне авторство.

Характер авторського наукового внеску

Наукова новизна педагогіки становлення людини не полягає в претензії на абсолютну новизну кожної категорії, принципу чи окремого педагогічного положення. Людиноцентричність, суб'єктність, досвід, рефлексія, саморегуляція, педагогічна підтримка, освітня екосистема та цифрова трансформація мають значну історію теоретичного й емпіричного дослідження.

Авторський внесок має передусім системно-архітектурний характер. Він полягає у функціональному розмежуванні та інтеграції цих ідей навколо процесуального становлення людини, у встановленні зв'язків між антропологічним, закономірнісним, нормативним, процесуальним, професійно-педагогічним, екосистемним, технологічним і реалізаційним рівнями концепції.

У цьому контексті авторськими результатами є розроблена категоріальна архітектура педагогіки становлення людини; розмежування суб'єктності та суб'єктної спроможності; процесуальна модель переходу від педагогічно доступних умов

через суб'єктну діяльність і досвід до можливих наступних циклів становлення; концепція контекстуально-динамічного педагогічного супроводу; розмежування безпосередньої освітньої результативності й становлювальної продуктивності; поняття становлювальної спроможності освітньої інституції; інтеграція цифрово-інтелектуального виміру через категорії технологічного делегування та процесуального авторства; система реалізації концепції; її інтегральна архітектура, інтегральна закономірність та педагогічний імператив.

Окремого значення набуває визначення педагогіки майбутнього як прогностичного горизонту педагогіки становлення людини. Це дозволяє не створювати ще одну автономну концепцію майбутньої освіти, а використовувати прогностичний аналіз для перевірки стійкості антропологічного ядра та необхідності реконфігурації педагогічних практик за зміни соціальних, культурних і технологічних умов.

Таким чином, новизна концепції визначається не кількістю введених термінів і не прагненням замінити попередню педагогічну традицію новою системою понять. Її зміст полягає в іншій архітектурі зв'язків між уже відомими та авторськи уточненими категоріями, завдяки якій педагогічна дія розглядається не як безпосереднє формування людини, а як професійна робота з умовами й можливостями її суб'єктного становлення.

Підсумковий концептуальний синтез

У найбільш концентрованому вигляді логіку педагогіки становлення людини можна виразити так: педагогічна система створює й підтримує умови та можливості діяльності; людина входить із ними у взаємодію, здійснює вибір і діє; у діяльності набуває досвіду; через осмислення та інтеграцію цей досвід може змінювати способи її подальшої діяльності й конфігурацію суб'єктної спроможності; змінена суб'єктна спроможність, своєю чергою, впливає на те, які можливості людина здатна розпізнавати, створювати й використовувати в наступних ситуаціях.

У цьому рекурсивному русі педагогіка має власну незамінну, але обмежену функцію. Вона не здійснює становлення замість людини, але професійно працює з умовами його можливості. Саме це положення концентрує антропологічний, процесуальний і професійно-педагогічний смисл концепції. Воно не послаблює педагогіку відмовою від ідеї прямого формування людини, а, навпаки, точніше визначає сферу її відповідальності: якість змісту й діяльності, доступність

ресурсів і зв'язків, характер взаємодії, міру підтримки, можливість рефлексії, педагогічно доцільне використання технологій та здатність освітньої системи створювати умови, у яких людина може залишатися автором власної діяльності.

Педагогіка становлення людини тому є не педагогікою меншої участі педагога, а педагогікою точнішої професійної відповідальності; не педагогікою відмови від освітнього результату, а педагогікою включення результату в довшу траєкторію досвіду; не педагогікою необмеженої автономії, а педагогікою суб'єктності, підтримки й відповідальності; не педагогікою протистояння технологіям, а педагогікою збереження людського авторства в умовах їх дедалі глибшого входження в діяльність.

У цьому полягає концентрований авторський смисл запропонованої концепції та її можливий внесок у розвиток сучасного педагогічного знання.

Висновки до розділу 8

Проведений у розділі інтегральний аналіз дозволив представити педагогіку становлення людини як цілісну теоретико-методологічну концепцію, внутрішня єдність якої забезпечується функціональним співвіднесенням її компонентів навколо спільного антропологічного ядра – людини як відкритого й незавершеного суб'єкта, який зберігає процесуальне авторство власного становлення. Саме ця позиція визначає логіку зв'язку між педагогічними умовами, суб'єктною діяльністю, досвідом і подальшими циклами становлення.

Інтегральна архітектура концепції поєднує антропологічний, закономірнісний, принциповий, процесуальний, професійно-педагогічний, екосистемний та реалізаційний рівні. Їх взаємозв'язок дозволяє перейти від загального визнання цінності й суб'єктності людини до конкретної логіки педагогічної діяльності, предметом якої стають умови, ресурси, зв'язки, види діяльності та форми супроводу, у взаємодії з якими людина може реалізовувати власну суб'єктну позицію, тоді як її суб'єктна спроможність у процесі діяльності й освоєння досвіду може динамічно змінюватися та реконфігуруватися.

Концентрованим вираженням пояснювальної логіки концепції є інтегральна закономірність: становлювальна продуктивність освіти пов'язана не з прямою силою педагогічного впливу, а з функціональною узгодженістю педагогічно доступ-

них умов і підтримки з можливостями суб'єктної діяльності людини. У діяльності набувається досвід, який через осмислення та інтеграцію може реконфігурувати способи подальшої дії й суб'єктну спроможність, стаючи ресурсом наступних циклів становлення.

Нормативним відповідником цієї закономірності є інтегральний педагогічний імператив: створювати й підтримувати реально доступні умови суб'єктної діяльності, не привласнюючи цілепокладання, смислового осмислення, значущого вибору, процесуального авторства та відповідальності людини. У цьому співвідношенні суб'єктності людини й професійної відповідальності педагога виявляється принципова особливість концепції.

Прогностичний аналіз засвідчив, що така логіка зберігає значення за умов соціальної, культурної та технологічної невизначеності. Педагогіка майбутнього постає тут як прогностичний горизонт педагогіки становлення людини, а цифрові технології та системи штучного інтелекту оцінюються за тим, як вони змінюють структуру людської діяльності. Технологічне підсилення є становлювально продуктивним тією мірою, якою розширює можливості людини, не відчужуючи від неї критичного й смислового осмислення, значущого вибору, процесуального авторства та відповідальності.

Окреслення меж концепції дозволило уникнути її надмірної універсалізації. Педагогіка становлення людини не претендує на алгоритм внутрішньої зміни особистості, не пропонує єдиної технології для різних людей і контекстів та не ототожнює теоретичну цілісність із завершеною емпіричною верифікацією. Її подальший розвиток пов'язаний з операціоналізацією обґрунтованих положень, емпіричною перевіркою, уточненням і апробацією в різних освітніх середовищах.

Науковий внесок дослідження має передусім системно–архітектурний характер. Він полягає не в претензії на абсолютну новизну кожної використаної категорії, а в побудові цілісної системи зв'язків між людиною-у-становленні, суб'єктністю та суб'єктною спроможністю, педагогічно доступними можливостями, діяльністю, досвідом, контекстуально-динамічним супроводом, становлювальною продуктивністю, освітньою екосистемою, технологічним делегуванням і процесуальним авторством.

У підсумку педагогіку становлення людини можна розглядати як відкриту теоретико-методологічну й дослідницьку

систему, у якій педагогічна відповідальність зосереджується не на конструюванні наперед визначеної людини, а на професійному створенні, підтримці й реконфігурації умов її суб'єктної діяльності, освоєння досвіду та подальшого становлення. Її концептуальна стійкість забезпечується збереженням антропологічного ядра, а відкритість – здатністю до перевірки, уточнення й контекстуальної реконфігурації.

Отже, педагогіка не здійснює становлення замість людини, але професійно працює з умовами його можливості. Саме в цьому співвідношенні суб'єктності людини та професійної відповідальності педагогіки концентрується теоретико-методологічний смисл педагогіки становлення людини.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу теоретико-методологічно обґрунтувати та концептуально вибудувати педагогіку становлення людини як цілісну людиноцентричну систему педагогічного знання. Її вихідною позицією є визнання людини відкритим суб'єктом, який зберігає процесуальне авторство власного становлення, а педагогіки – сферою наукового пізнання і професійної діяльності, що досліджує закономірності цього процесу та створює, структурує й адаптивно трансформує педагогічно доступні умови, ресурси, зв'язки і форми супроводу. У результаті становлення концептуалізовано як відкритий, процесуальний і суб'єктно опосередкований рух людини у взаємодії з іншими людьми, культурою, освітніми середовищами, діяльністю, власним досвідом і технологічно змінюваним світом. Узагальнення результатів дослідження дає підстави сформулювати такі висновки.

1. Обґрунтовано необхідність переходу від переважно формувальної логіки педагогічного мислення до процесуально-антропологічної логіки становлення людини. Цей перехід зумовлений відкритістю, незавершеністю та індивідуальною варіативністю людського розвитку, множинністю освітніх і життєвих середовищ, а також прискоренням соціальних, культурних і технологічних змін. За таких умов педагогіка не може виходити з припущення, що внутрішню зміну людини можна безпосередньо спроєктувати й забезпечити зовнішнім педагогічним впливом. Становлення передбачає власну діяльність людини, її вибір, осмислення, відповідальність, набуття та суб'єктну інтеграцію досвіду.

Уточнено предметне поле педагогіки становлення людини, у центрі якого перебувають закономірності, принципи та взаємозв'язки між педагогічно доступними умовами, ресурсами й зв'язками, суб'єктною діяльністю людини, набуттям та інтеграцією досвіду, професійним педагогічним супроводом, освітньою екосистемою і системними умовами. У їх взаємодії створюються можливості для відкритого процесуального становлення людини, однак сам цей процес не може бути безпосередньо вироблений педагогічною дією.

Педагогіку становлення людини визначено як людиноцентричну концепцію педагогічної теорії і практики, предметом якої є закономірності, принципи та взаємозв'язки між педагогічно доступними умовами, ресурсами й зв'язками, суб'єктною діяльністю людини, набуттям, осмисленням та інтеграцією досвіду, професійним педагогічним супроводом, освітньою екосистемою і системними умовами, у взаємодії з якими розгортається відкрите процесуальне становлення людини як суб'єкта власного життя, діяльності та подальшого становлення.

2. Сформовано категоріально-антропологічне ядро концепції, центральними категоріями якого є людина-у-становленні, суб'єктність, суб'єктна спроможність, діяльність, досвід, педагогічно доступні умови, можливість і супровід. Лю-дина-у-становленні розглядається не як незавершений об'єкт педагогічного формування, а як відкрита особистість, здатна брати участь у визначенні напрямів власної діяльності, здійснювати вибір, осмислювати досвід, приймати відповідальність і продовжувати власне становлення в мінливих умовах.

Принципове значення має розмежування суб'єктності та суб'єктної спроможності. Суб'єктність характеризує фундаментальний статус людини як суб'єкта власної діяльності та процесуального авторства власного становлення, тоді як суб'єктна спроможність відображає процесуально змінну здатність реалізовувати цю суб'єктність у конкретних ситуаціях через цілепокладання, вибір, саморегуляцію, рефлексію, процесуальне авторство та відповідальність. Таке розмежування усуває суперечність, за якої суб'єктність одночасно визнається властивістю людини й трактується як результат, який педагог має «сформувати». Відповідно, педагогічна діяльність спрямовується не на створення суб'єктності, а на підтримку умов, у яких суб'єктна спроможність людини може динамічно змінюватися та реконфігуруватися.

3. Систематизовано закономірності педагогіки становлення людини та встановлено їх інтегральний зв'язок. Закономірності розкривають залежність становлювального потенціалу освіти від суб'єктної включеності людини в діяльність, характеру взаємодії з педагогічно доступними умовами, можливості осмислення й інтеграції досвіду, контекстуальної відповідності педагогічного супроводу, зв'язаності освітніх

середовищ та узгодженості різних рівнів освітньої системи.

Інтегральна закономірність педагогіки становлення людини відображає стійкий, взаємозумовлений і рекурсивний зв'язок, відповідно до якого педагогічно доступні умови, середовища, діяльність і взаємодія створюють можливості для набуття людиною досвіду; його осмислення та суб'єктна інтеграція можуть набувати становлювального значення, виявлятися у становлювальних ефектах і бути пов'язаними зі змінами суб'єктної спроможності, які, своєю чергою, впливають на подальші цілі, діяльність, взаємодію, індивідуальну траєкторію та конфігурацію педагогічної підтримки, відкриваючи нові можливості процесуального становлення. Інтегральна закономірність не редукує різноманіття педагогічних процесів до універсальної причинно-наслідкової схеми, а виражає найбільш загальний зв'язок між сферою педагогічно доступного та внутрішньо відкритим процесом становлення.

4. Обґрунтовано систему принципів педагогіки становлення людини як нормативно-проєктувальний рівень концепції. Сформовано систему чотирнадцяти принципів, організованих у п'ять функціонально взаємопов'язаних вимірів. Антропологічний вимір охоплює принципи розвитку суб'єктності людини, самотворення та цілісності становлення; соціокультурний – принципи осмислення соціокультурного досвіду, автономії у соціальній взаємодії та соціальної участі; освітньо-середовищний – принципи безперервності становлення людини, взаємозв'язку середовищ становлення та індивідуальної траєкторії становлення; технологічний – принципи осмислення і застосування знань та суб'єктного використання цифрових технологій і штучного інтелекту; педагогічний – принципи педагогічної підтримки суб'єктності людини, педагогічного партнерства та діяльної участі людини у навчанні. Їхня функція полягає не в регламентації конкретних методів, а в нормативній конкретизації закономірностей педагогіки становлення людини та визначенні спрямованості професійної педагогічної дії.

Концентрованим нормативним вираженням системи принципів став інтегральний педагогічний імператив: *педагогічно доцільною є така дія, взаємодія, технологія, форма суп-роводу, організаційне рішення або характеристика освітнього середовища, яка створює й підтримує реально доступні умови, ресурси та зв'язки для суб'єктної діяльності людини, не привласнює її цілепокладання, смислового осмислення,*

значущого вибору, процесуального авторства й відповідальності та створює передумови для суб'єктного освоєння й інтеграції набутого досвіду. У такий спосіб інтегральна закономірність пояснює фундаментальний зв'язок процесу становлення, а імператив визначає орієнтир професійної педагогічної дії.

5. Розроблено структурно-процесуальну модель становлення людини, яка відображає не лінійну послідовність педагогічних впливів і результатів, а рекурсивну взаємодію умов, діяльності, досвіду та суб'єктної спроможності. Педагогічно доступні умови й ресурси набувають становлювального значення не самі по собі, а через їх перетворення на реально доступні можливості, включення людини в діяльність, здійснення вибору, набуття досвіду та його подальше осмислення й інтеграцію.

Досвід у цій моделі виконує функцію процесуального мосту між освітньою діяльністю і становленням. Суб'єктно освоєний та інтегрований досвід може набувати становлювального значення й бути пов'язаним зі змінами способів подальшої діяльності, характеру взаємодії із середовищем та можливою реконфігурацією суб'єктної спроможності. Такі зміни, своєю чергою, можуть впливати на подальше розпізнавання й освоєння людиною можливостей. Саме рекурсивність дозволяє представити становлення не як рух до фіксованого кінцевого стану, а як відкриту послідовність взаємопов'язаних циклів діяльності та досвіду.

6. Переосмислено педагогічний супровід і професійну місію педагога в логіці становлення людини. Встановлено принципове співвідношення двох різностатусних суб'єктностей: людина зберігає процесуальне авторство власного становлення, тоді як педагог є суб'єктом професійної педагогічної діяльності та супроводу. Визнання суб'єктності людини тому не означає педагогічного самоусунення, а вимагає точнішого визначення професійної відповідальності педагога.

Обґрунтовано контекстуально-динамічний характер педагогічного супроводу, за якого міра, форма та інтенсивність професійної підтримки співвідносяться з актуальною суб'єктною спроможністю людини, складністю діяльності, характером ситуації та доступними ресурсами. Педагогічно доцільною є не максимальна і не мінімальна допомога, а така її конфігурація, яка дозволяє людині здійснювати ті дії, у взаємодії з якими може динамічно змінюватися її спроможність діяти

самостійно. Відтак професійна зрілість педагога виявляється не лише в умінні підтримувати, а й у здатності своєчасно змінювати або зменшувати підтримку, не перетворюючи її на функціональне заміщення діяльності людини.

У цьому контексті авторська 4D-модель професійної діяльності педагога – Think, Interact, Digitalize, Adapt – конкретизує чотири взаємопов'язані інтегральні способи професійної діяльності: мислити й проєктувати, взаємодіяти й здійснювати педагогічний супровід, людиноцентрично інтегрувати цифрові технології та штучний інтелект, рефлексивно розвиватися й адаптувати професійну діяльність до змін.

7. Обґрунтовано екосистемний вимір педагогіки становлення людини. Освітня екосистема розглядається як динамічна конфігурація взаємопов'язаних формальних і неформальних, соціальних, культурних, професійних та цифрових середовищ, ресурсів і зв'язків, які можуть набувати педагогічного значення у взаємодії з діяльністю конкретної людини. Принциповим є перехід від розуміння ресурсу як об'єктивно наявного елемента середовища до можливості як реляційної характеристики, що виникає у співвіднесенні ресурсів із цілями, досвідом, актуальною суб'єктною спроможністю та діяльністю людини.

Індивідуальна траєкторія становлення в такій екосистемі не є заздалегідь визначеним маршрутом. Значущі діяльності, вибори, переходи між середовищами, повернення, переосмислення та способи інтеграції різнорідного досвіду можуть входити до індивідуальної конфігурації траєкторії становлення й набувати різного значення залежно від способу їх суб'єктного освоєння. Звідси випливає необхідність оцінювати освітню екосистему не за кількістю ресурсів, а за їх реальною доступністю, зв'язаністю та здатністю створювати простір для суб'єктної діяльності.

8. Розроблено систему реалізації педагогіки становлення людини як відкриту багаторівневу й рекурсивну архітектуру, що не зводиться до універсальної методики, технології або алгоритму. Виокремлено мікро-, мезо- і макрорівні реалізації та встановлено двонапрямлений характер зв'язків між ними. Безпосередня педагогічна взаємодія й діяльність людини розгортаються на мікрорівні; інституційна організація, культура, ресурси та професійні спільноти утворюють мезорівень; нормативні, суспільні, ресурсні та управлінські умови формують макрорівень. Водночас зміни не рухаються лише «згори

вниз»: трансформації педагогічних практик та інституцій можуть ставати джерелом системних змін.

Запропоновано поняття становлювальної спроможності освітньої інституції, що характеризує її здатність системно створювати, підтримувати й реконфігурувати умови для суб'єктної діяльності, індивідуальних траєкторій, педагогічного партнерства, доступу до різноманітних ресурсів і професійно доцільного супроводу. Ця категорія пов'язує мікрорівень безпосередньої педагогічної взаємодії із системними умовами мезо- і макрорівнів.

Становлювальна спроможність інституції в цьому розумінні не означає її здатності безпосередньо спричиняти становлення людини; вона характеризує якість і реальну доступність інституційно організованих умов, ресурсів, зв'язків і форм підтримки для суб'єктної діяльності, набуття, осмислення та інтеграції досвіду.

У межах системи реалізації розмежовано безпосередню освітню результативність, становлювальний ефект і становлювальну продуктивність. Перша характеризує знання, уміння, компетентності та результати конкретної діяльності; друга – зафіксовану зміну профілю суб'єктної спроможності між циклами діяльності, зв'язок якої з осмисленням та інтеграцією досвіду розглядається як емпірично перевірювана гіпотеза; третя – здатність суб'єктно інтегрованого досвіду ставати ресурсом наступних циклів діяльності, вибору, саморегуляції та взаємодії. Така логіка потребує профільного, процесуального, контекстуального, лонгітюдного й багатоджерельного оцінювання без редукції становлення до одного універсального показника.

9. Визначено місце цифрових технологій і штучного інтелекту в педагогіці становлення людини. Цифрово-інтелектуальний вимір має трансверсальний характер: він не утворює автономного компонента концепції, а пронизує суб'єктну діяльність людини, професійну діяльність педагога, освітню екосистему, інституційні практики та системні механізми реалізації. Відповідно технологічна новизна або ефективність самі по собі не можуть бути критерієм педагогічного прогресу.

Для аналізу людино-машинної взаємодії концептуалізовано технологічне делегування, процесуальне авторство та невідчужуване суб'єктне ядро діяльності. Делегування цифровим системам окремих інформаційних, аналітичних або

операційних функцій може розширювати можливості людини, однак стає педагогічно проблемним тоді, коли систематично витісняє її з тих дій, через які формуються критичне й смислове осмислення, значущий вибір, відповідальність та процесуальне авторство. Тому центральним питанням педагогічного використання ШІ є не межа технологічної спроможності системи, а межа педагогічно доцільного делегування людських функцій.

Це дозволяє уникнути як технологічного оптимізму, так і технологічного заперечення. Завдання педагогіки полягає в такій конфігурації взаємодії людини й технології, за якої технологічне підсилення розширює можливості діяльності, не руйнуючи її становлювальної продуктивності.

10. Побудовано інтегральну архітектуру педагогіки становлення людини, яка поєднує антропологічне ядро, закономірності, принципи, структурно-процесуальну модель, професійну діяльність педагога, освітню екосистему та систему реалізації. Цілісність концепції забезпечується не механічним додаванням цих компонентів, а їх функціональним взаємним визначенням навколо процесуального становлення людини.

Антропологічне ядро визначає розуміння людини; закономірності розкривають стійкі зв'язки становлювального процесу; принципи переводять їх на нормативно-проєктувальний рівень; структурно-процесуальна модель пояснює взаємозв'язок умов, діяльності, досвіду та суб'єктної спроможності; педагог забезпечує професійне проєктування й контекстуально-динамічний супровід; освітня екосистема розширює простір реально доступних можливостей; система реалізації забезпечує багаторівневе втілення концепції та зворотний зв'язок між теорією і практикою.

Архітектура має рекурсивний характер, завдяки чому концепція залишається відкритою до контекстуальної реконфігурації. Практика може виявляти межі теоретичних положень, зміни освітнього середовища – вимагати нових способів педагогічної дії, технологічні трансформації – уточнення меж делегування, а результати емпіричних досліджень – корекції окремих зв'язків без втрати антропологічного ядра концепції.

11. Визначено характер наукової новизни, межі застосовності та прогностичний горизонт педагогіки становлення людини. Науковий внесок дослідження має передусім системно-архітектурний характер і не ґрунтується на претензії щодо

абсолютної новизни кожної використаної категорії. Людиноцентризм, суб'єктність, досвід, рефлексія, саморегуляція, педагогічний супровід, екосистемність і цифрова трансформація мають власну історію наукового осмислення. Авторський результат полягає у функціональному розмежуванні, уточненні та інтеграції цих ідей у цілісну архітектуру, центром якої є процесуальне становлення людини.

До авторських результатів належать категоріальна архітектура педагогіки становлення людини; розмежування суб'єктності й суб'єктної спроможності; структурно-процесуальна модель становлення; концепція контекстуально-динамічного педагогічного супроводу; розмежування освітньої результативності, становлювального ефекту й становлювальної продуктивності; поняття становлювальної спроможності освітньої інституції; інтеграція цифрово-інтелектуального виміру через категорії технологічного делегування та процесуального авторства; багаторівнева система реалізації; інтегральна архітектура, інтегральна закономірність та педагогічний імператив.

Водночас окреслено межі наукових претензій концепції. Вона не передбачає прямого управління внутрішнім становленням людини, не пропонує універсального алгоритму або однакової педагогічної технології для різних людей і контекстів та не ототожнює теоретичну аргументованість із завершеною емпіричною верифікованістю. Відносно стійким залишається її антропологічне й теоретико-методологічне ядро, тоді як конкретні способи реалізації мають бути контекстуально варіативними.

Педагогіку майбутнього в цій логіці визначено не як паралельну теорію, а як прогностичний горизонт педагогіки становлення людини. Його функція полягає не в передбаченні єдиного образу майбутньої освіти, а в дослідженні можливих соціальних, культурних, освітніх і технологічних трансформацій з погляду їхнього впливу на суб'єктну діяльність людини та необхідність реконфігурації педагогічного супроводу й освітньої системи. Відтак стратегічним завданням освіти стає не лише адаптація людини до майбутнього, а підтримка її здатності суб'єктно діяти, продовжувати власне становлення й відповідально брати участь у творенні можливих майбутніх.

12. Визначено перспективи подальшого теоретичного та емпіричного розвитку концепції. Сформовано орієнтовну рам-

ку операціоналізації суб'єктної спроможності та багатовимірну матрицю критеріїв результативності реалізації концепції, які визначають методологічний перехід від її теоретико-концептуального обґрунтування до подальшої контекстуальної, багатоджерельної та лонгітюдної емпіричної перевірки. Перспективи подальшого розвитку концепції пов'язані насамперед з операціоналізацією суб'єктної спроможності; емпіричним дослідженням співвідношення безпосередньої освітньої результативності та становлювальної продуктивності; перевіркою контекстуально-динамічної моделі педагогічного супроводу; розробленням індикаторів становлювальної спроможності освітньої інституції; лонгітюдним дослідженням індивідуальних траєкторій; вивченням меж педагогічно продуктивного технологічного делегування; перевіркою міжрівневої узгодженості мікро-, мезо- і макрорівнів реалізації концепції.

Методологія такої перевірки має відповідати процесуальній природі становлення. Тому перспективним є поєднання кількісних і якісних методів, лонгітюдного аналізу, спостереження за реальною діяльністю, рефлексивних матеріалів, самооцінювання, експертного педагогічного оцінювання, аналізу освітніх продуктів, індивідуальних траєкторій та контекстуальних характеристик середовища. Це дозволить досліджувати не лише факт зміни, а й умови, діяльність, послідовність і способи суб'єктного освоєння досвіду, через які вона могла відбутися.

Подальший розвиток педагогіки становлення людини тому пов'язаний не з механічним нарощуванням нових категорій і моделей, а з переведенням обґрунтованих теоретичних положень на рівень операціоналізованих гіпотез, індикаторів та процедур перевірки. Концепція має залишатися відкритою до емпіричного підтвердження, уточнення або корекції окремих положень, зберігаючи при цьому своє антропологічне ядро.

Проведене дослідження дозволяє в підсумку сформулювати принципову позицію, яка поєднує всі рівні запропонованої концепції. Людина зберігає процесуальне авторство власного становлення; педагогіка не здійснює становлення замість неї, але професійно працює з умовами його можливості. Це означає не послаблення педагогічної відповідальності, а її точніше визначення. Педагог відповідає за наукову й професійну обґрунтованість змісту, діяльності, доступних ресурсів і зв'язків, характер взаємодії, міру підтримки, можли-

вості рефлексії та педагогічну доцільність технологічного опосередкування, залишаючи людині те, що не може бути здійснене замість неї, – смислове осмислення, значущий вибір, процесуальне авторство та відповідальність.

У цьому розумінні педагогіка становлення людини не заперечує традиційних завдань навчання, виховання, розвитку та соціалізації й не претендує на їх заміну новою універсальною моделлю. Вона пропонує іншу архітектуру їхнього співвіднесення, у якій конкретний освітній результат включається в довшу траєкторію досвіду, педагогічна підтримка співвідноситься із суб'єктною спроможністю, освітня інституція оцінюється за здатністю створювати реально доступні можливості, а технологічний розвиток – за тим, як він змінює структуру людської діяльності.

Саме тому педагогіку становлення людини доцільно розглядати як відкриту теоретико-методологічну й дослідницьку концепцію, що поєднує стійкість антропологічного ядра з контекстуальною варіативністю педагогічної дії та спрямовує освіту не на конструювання наперед визначеної людини, а на створення умов, у яких вона може залишатися суб'єктом власної діяльності, освоювати досвід і продовжувати власне становлення впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. OECD. OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. Paris : OECD Publishing, 2023. 271 p. ISBN 978-92-64-80712-9. DOI: 10.1787/27452f29-en.

2. International Commission on the Futures of Education. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021. 186 p. ISBN 978-92-3-100478-0. DOI: 10.54675/ASRB4722.

3. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. Geneva : World Economic Forum, 2025. 290 p. ISBN 978-2-940631-71-6.

4. International Labour Organization. Global Employment Trends for Youth 2024: Decent Work, Brighter Futures. Geneva : International Labour Office, 2024. XIX, 92 p. ISBN 978-92-2-040674-8. DOI: 10.54394/ZUUI5430.

5. OECD. OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption. Paris : OECD Publishing, 2023. 230 p. ISBN 978-92-64-42238-4. DOI: 10.1787/0b55736e-en.

6. Miller R. (ed.). Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century. Paris : UNESCO ; Abingdon ; New York : Routledge, 2018. ISBN 978-92-3-100268-7.

7. OECD. OECD Learning Compass 2030. OECD Future of Education and Skills 2030. Paris : OECD, 2019. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf.

8. OECD. OECD Future of Education and Skills 2030: Anticipation–Action-Reflection Cycle for 2030. Conceptual Learning Framework. OECD Education Policy Perspectives. No. 105. Paris : OECD Publishing, 2019. 10 p. DOI: 10.1787/39105d40-en.

9. Council of the European Union. Council Resolution on a New European Agenda for Adult Learning 2021–2030 (2021/C 504/02). Official Journal of the European Union. 2021. C 504. P. 9–20.

10. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 2018. C 189. P. 1–13.

11. Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. 75 p. EUR 30246 EN. ISBN 978-92-76-19418-7. DOI: 10.2760/302967. JRC120911.

12. Knowles M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York : Association Press, 1975. 135 p.

13. OECD. Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023. OECD Skills Studies. Paris : OECD Publishing, 2024. 199 p. ISBN 978-92-64-98704-3. DOI: 10.1787/b263dc5d-en.

14. Sitek M. Uczenie się dorosłych w Polsce. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023. Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, 2025. 66 s. ISBN 978-83-68313-65-9. DOI: 10.24131/9788368313659.

15. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. ISBN 978-92-3-100612-8. DOI: 10.54675/EWZM9535.

16. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence: Adopted on 23 November 2021. Paris : UNESCO, 2022. 43 p. SHS/BIO/PI/2021/1.

17. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 30 September 2020. COM(2020) 624 final. CELEX: 52020DC0624.

18. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. EUR 31006 EN. ISBN 978-92-76-48882-8. DOI: 10.2760/115376. JRC128415.

19. Molenaar I. Towards Hybrid Human–AI Learning Technologies. European Journal of Education. 2022. Vol. 57, No. 4. P. 632–645. DOI: 10.1111/ejed.12527.

20. OECD. Student Agency for 2030. OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. Paris : OECD Publishing, 2019. 15 p.

21. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p. ISBN 978-1-4625-2876-9.

22. Osberg D., Biesta G., Cilliers P. From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling. Educational Philosophy and Theory. 2008. Vol. 40, No. 1. P. 213–227. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00407.x.

23. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2023. 414 p. ISBN 978-92-64-52761-4 (print). ISBN 978-92-64-65726-7 (PDF). DOI: 10.1787/c74f03de-en.

24. OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. Paris : OECD Publishing, 2026. 267 p. ISBN 978-92-64-91530-5. DOI: 10.1787/062a7394-en.

25. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. Paris : UNESCO, 2024. 80 p. ISBN 978-92-3-100709-5. DOI: 10.54675/JKJB9835.

26. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. ISBN 978-92-3-100707-1. DOI: 10.54675/ZJTE2084.

27. Zawacki-Richter O., Marнn V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in

Higher Education – Where Are the Educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

28. Kasneci E., Sessler K., Kьchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Gьnnemann S., Hьllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Weller J., Kuhn J., Kasneci G. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

29. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the Devil Is My Guardian Angel: Chat GPT as a Case Study of Using Chatbots in Education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Article 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x.

30. Grassini S. Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. Education Sciences. 2023. Vol. 13, No. 7. Article 692. DOI: 10.3390/educsci13070692.

31. Iqbal J., Hashmi Z. F., Asghar M. Z., et al. Generative AI Tool Use Enhances Academic Achievement in Sustainable Education through Shared Metacognition and Cognitive Offloading among Preservice Teachers. Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Article 16610. DOI: 10.1038/s41598-025-01676-x.

32. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K., Sutherland E., Baker T., Shum S. B., Santos O. C., Rodrigo M. M. T., Cukurova M., Bittencourt I. I., Koedinger K. R. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2022. Vol. 32. P. 504–526. DOI: 10.1007/s40593-021-00239-1.

33. European Commission. Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. ISBN 978-92-76-54190-5 (PDF). DOI: 10.2766/153756.

34. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. Innovations in Education and Teaching International. 2024. Vol. 61, No. 2. P. 228–239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.

35. Akgun S., Greenhow C. Artificial Intelligence in Education: Addressing Ethical Challenges in K-12 Settings. AI and Ethics. 2022. Vol. 2. P. 431–440. DOI: 10.1007/s43681-021-00096-7.

36. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 2017. C 189. P. 15–28.

37. Biesta G. J. J. Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. Boulder, CO : Paradigm Publishers, 2006. 176 p. ISBN 978-1-59451-234-6.

38. Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R., Lopes H., Petrovsky A. V., Rahnema M., Ward F. C. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris : UNESCO, 1972.

39. Jarvis P. Learning to Be a Person in Society. London ; New York : Routledge, 2009. 240 p.

40. Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to Learn. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ : Merrill, 1994. xxv, 406 p. ISBN 0–02–403121–6.

41. Zimmerman B. J. Becoming a Self–Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–72. DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_2.

42. Baxter Magolda M. B. Self-Authorship: The Foundation for Twenty-First-Century Education. New Directions for Teaching and Learning. 2007. No. 109. P. 69–83. DOI: 10.1002/tl.266.

43. Biesta G. J. J. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Boulder, CO : Paradigm Publishers, 2010. 160 p.

44. Biesta G. J. J. The Beautiful Risk of Education. Boulder, CO : Paradigm Publishers, 2014. 178 p.

45. Barnett R. Learning for an Unknown Future. Higher Education Research & Development. 2004. Vol. 23, No. 3. P. 247–260. DOI: 10.1080/0729436042000235382.

46. Gagatek K., Karaś U., Kelsz J. Stan Młodych 2025. Warszawa : Fundacja ważne sprawy, 2025. 87 s.

47. Гумбольдт В. фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні // Ідея Університету : антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів : Літопис, 2002. С. 25–33.

48. Sjöstrцm J., Eilks I. The Bildung Theory–From von Humboldt to Klafki and Beyond // Science Education in Theory and Practice / ed. by B. Akpan, T. J. Kennedy. Cham : Springer, 2020. P. 55–67. DOI: 10.1007/978-3-030-43620-9_5.

49. Gadamer H.-G. Truth and Method / 2nd rev. ed.; trans. By J. Weinsheimer, D. G. Marshall. New York : Continuum, 1989. XXXVIII, 594 p.

50. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. 3rd ed. New York : John Wiley & Sons, 1999. XVIII, 240 p. ISBN 0-471-29755-0.

51. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 280 с. ISBN 966-06-0297-9.

52. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : Вид. від. Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с. ISBN 978-966-353-085-7.

53. Biesta G. J. J. The Rediscovery of Teaching. New York ; London : Routledge, 2017. 122 p. DOI: 10.4324/9781315617497.

54. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, CA : Jossey–Bass Publishers, 1991. 247 p. ISBN 978-1-55542-339-1.

55. Mezirow J. et al. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 416 p.

56. Baxter Magolda M. B. Self-Authorship as the Common Goal of 21st-Century Education // Learning Partnerships: Theory and Models of Practice to Educate for Self-Authorship / ed. by M. B. Baxter Magolda, P. M. King. Sterling, VA : Stylus Publishing, 2004. P. 1–35.

57. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Данилюк І. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості : монографія / за ред. Л. З. Сердюк. Київ : Педагогічна думка, 2015. 197 с. ISBN 978-966-644-410-6.

58. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Пенькова О. І., Володарська Н. Д., Пилипенко Л. І., Антоненко В. В. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. З. Сердюк. Київ : Педагогічна думка, 2015. 93 с. ISBN 978-966-644-409-0.

59. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Policy Perspectives. No. 98. Paris : OECD Publishing, 2018. 23 p. DOI: 10.1787/54ac7020-en.

60. Whitehead A. N. Process and Reality : An Essay in Cosmology / corrected ed.; ed. by D. R. Griffin, D. W. Sherburne. New York : Free Press, 1978. XXXI, 413 p.

61. Rescher N. Process Metaphysics: An Introduction to Process Philosophy. Albany : State University of New York Press, 1996.

62. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA ; London : Harvard University Press, 1979. 352 p. DOI: 10.4159/9780674028845.

63. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recommendation on Adult Learning and Education 2015. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016. [Adopted on 13 November 2015].

64. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.

65. Emirbayer M., Mische A. What Is Agency? American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103, No. 4. P. 962–1023. DOI: 10.1086/231294.

66. Berger P. L., Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York : Anchor Books, 1966.

67. OECD. Education for Human Flourishing: A Conceptual Framework. Paris : OECD Publishing, 2025. 147 p. DOI: 10.1787/73d7cb96-en.

68. Wubbena Z. C. A Revolutionary Critical Pedagogy of Becoming. Educational Philosophy and Theory. 2016. Vol. 48, No. 11. P. 1193–1196. DOI: 10.1080/00131857.2015.1113740.

69. de Ruyter D., Wolbert L. Human Flourishing as an Aim of Education // Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford : Oxford University Press, 2020. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1418.

70. Evans W. Iris Murdoch, Liberal Education and Human Flourishing. Journal of Philosophy of Education. 2009. Vol. 43, No. 1. P. 75–84. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2009.00666.x.

71. Schinkel A. Beyond Human Flourishing: An Argument for Ecological Education. Journal of Philosophy of Education. 2025. Vol. 59, No. 3–4. P. 651–667. DOI: 10.1093/jopedu/qhaf001.

72. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In: Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (eds.). Handbook of Self-Regulation. San Diego : Academic Press, 2000. P. 13–39. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7.

73. Wulf C., Zirfas J. (Hrsg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden : Springer VS, 2014. VIII, 735 S. DOI: 10.1007/978-3-531-18970-3.

74. Hecht M., Crowley K. Unpacking the Learning Ecosystems Framework: Lessons from the Adaptive Management of Biological Ecosystems. The Journal of the Learning Sciences. 2020. Vol. 29, No. 2. P. 264–284. DOI: 10.1080/10508406.2019.1693381.

75. Гриневич Л. М., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В. та ін. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016.

76. Єрмаков І. Г. Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки. Гірська школа Українських Карпат. 2019. № 21. С. 34–38.

77. Епіктет. Енхейридіон і фрагменти / пер. і вступ. ст. О. Омецінського. Буенос-Айрес : Вид-во Юліяна Середяка, 1976. 103 с.

78. Сенека Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія / пер. з лат. А. Содомори. 2-ге вид. Київ : Основи, 1999. 603 с.

79. Марк Аврелій. Наодинці з собою : роздуми / пер. з давньогрец. Р. Паранька. 4-те вид. Львів : Апріорі, 2022. 182 с.

80. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / за ред. Л. Ушкалова. Харків : Майдан, 2010. 1398 с.

81. Ушкалов Л. В. Українське барокове богомислення : сім етюдів про Григорія Сковороду. Харків : Акта, 2001. 221 с.

82. Maritain J. Education at the Crossroads. New Haven : Yale University Press, 1943. 120 p.

83. Mounier E. Personalism. Notre Dame, IN : University of Notre Dame Press, 1952. 132 p.

84. Wojtyła K. Osoba i czyn. Krakyw : Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1969. 328 s.

85. Tamboukou M. Challenging the bifurcation of nature: women workers' education through process philosophy. History of Education. 2020. Vol. 49, No. 3. P. 313–326. DOI: 10.1080/0046760X.2020.1739758.

86. Whitehead A. N. The Aims of Education and Other Essays. 1st Free Press pbk. ed. New York : Free Press, 1967. 165 p. ISBN 978-0-02-935180-2.

87. Osberg D., Biesta G. Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. Educational Philosophy and Theory. 2021. Vol. 53, No. 1. P. 57–70. DOI: 10.1080/00131857.2020.1750362.

88. Kierkegaard S. The Sickness Unto Death : A Christian Psychological Exposition for Upbuilding and Awakening / ed. and trans. by H. V. Hong, E. H. Hong. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1980. XXIII, 201 p.

89. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 160 с.

90. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням / пер. з нім. В. Терлецького, Н. Спринчан. Київ : Дух і Літера, 2012. 272 с.

91. Biesta G. Who's Afraid of Teaching? Heidegger and the Question of Education ('Bildung'/'Erziehung'). Educational Philosophy and Theory. 2016. Vol. 48, No. 8. P. 832–845. DOI: 10.1080/00131857.2016.1165017.

92. Rшmer T. A. Gert Biesta – Education between Bildung and post-structuralism. Educational Philosophy and Theory. 2021. Vol. 53, No. 1. P. 34–45. DOI: 10.1080/00131857.2020.1738216.

93. Duma T. The Foundations of the Human Person's Dynamism in Karol Wojtyła's Anthropology: A Study in Light of "The Acting Person". Verbum Vitae. 2020. Vol. 38, No. 2. P. 441–456. DOI: 10.31743/vv.8944.

94. Merecki J. On the Sources of Karol Wojtyła's "The Acting Person". Philosophy and Canon Law. 2021. Vol. 7, No. 1. P. 1–15. DOI: 10.31261/PaCL.2021.07.1.01.

95. Markus H., Nurius P. Possible Selves. American Psychologist. 1986. Vol. 41, No. 9. P. 954–969. DOI: 10.1037/0003-066X.41.9.954.

96. Asitok N. I. Axiological approach as a methodological basis of pedagogy and educational practice improvement. Lubelski Rocznik Pedagogiczny. 2018. Vol. 37, No. 2. P. 11–19.

97. von Bertalanffy L. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York : George Braziller, 1968. 289 p.

98. Osberg D., Biesta G. The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course Between Unguided Learning and Planned Enculturation. Journal of Curriculum Studies. 2008. Vol. 40, No. 3. P. 313–328. DOI: 10.1080/00220270701610746.

99. Engestrцm Y. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki : Orienta-Konsultit, 1987. 368 p.

100. Caena F., Punie Y. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp): Literature Review & Analysis of Frameworks. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. DOI: 10.2760/172528.

101. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 189 с. ISBN 978-966-416-288-0.

102. Гончаренко С. У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський щорічник. 2012. Вип. 14. С. 37–48. ISSN 2083-2753.

103. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с. ISBN 966–06–0002–X.

104. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 3–тє вид., доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с.

105. Baxter Magolda M. B. Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self–Development. Sterling, VA : Stylus Publishing, 2001. xxiv, 356 p. ISBN 1–57922–035–5.

106. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. xi, 159 p. ISBN 0-674-57629-2.

107. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. xiii, 617 p. ISBN 0-13-815614-X.

108. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary ed. New York : Continuum, 2005. 183 p. ISBN 978-0-8264-1276-8 (pbk.). ISBN 0-8264-1276-9 (pbk.).

109. International Commission on Education for the Twenty-first Century. Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris : UNESCO Publishing, 1996. 266 p. ISBN 92-3-103274-7.

110. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Achieving the European Education Area by 2025. Brussels, 30 September 2020. COM(2020) 625 final. CELEX: 52020DC0625.

111. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для вищих навчальних закладів. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 503 с. ISBN 978-966-349-344-2.

112. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 85–98. ISSN 2411-1317.

113. Савченко О. Я. Рефлексивний компонент уроку. Учитель початкової школи. 2015. № 4. С. 2–6.

114. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с. ISBN 5-7763-8583-0.

115. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin Company, 1961. xi, 420 p. ISBN 0-395-08409-1 (paperback); ISBN 0-395-08134-3 (hardcover). LCCN 61004718.

116. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. xiii, 256 p. ISBN 0-13-295261-0.

117. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94, Supplement. P. S95–S120. DOI: 10.1086/228943.

118. Ośrodek Ewaluacji, Inkubator Uniwersytetu Warszawskiego. Studiując w świecie niepewnego jutra: perspektywy, sprawczość, wizje przyszłości. JustStart2. Raport końcowy. Warszawa : Inkubator Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytet Warszawski, 2022. 66 s.

119. OECD. Results from TALIS 2024: The State of Teaching. TALIS. Paris : OECD Publishing, 2025. 306 p. ISBN 978-92-64-86784-0. DOI: 10.1787/90df6235-en.

120. Dewey J. Experience and Education. 1st Touchstone ed. New York : Simon & Schuster, 1997. 91 p. ISBN 978–0684838281; ISBN 0-684-83828-1.

121. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с. ISBN 966-06-0298-7.

122. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p. ISBN 978-0-7167-2626-5.

123. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press, 1985. 371 p. ISBN 978-0-306-42022-1.

124. Knowles M. S., Holton E. F. III, Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. London ; New York : Routledge, 2015. xiv, 387 p. ISBN 978-0-415-73902-3.

125. Candy P. C. Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco : Jossey–Bass Publishers, 1991. 567 p. ISBN 978-1-55542-207-3.

126. Garrison D. R. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. Adult Education Quarterly. 1997. Vol. 48, No. 1. P. 18–33. DOI: 10.1177/0741713697048001O3.

127. Baxter Magolda M. B. Authoring Your Life: Developing an Internal Voice to Navigate Life's Challenges. Sterling, VA : Stylus Publishing, 2014. 288 p. ISBN 978-1-62036-204-4.

128. Kegan R. In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1994. 396 p. ISBN 978-0-674-44588-7.

129. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, 2015. XXV, 390 p. ISBN 978-0-13-389240-6.

130. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 4th ed. London : Routledge, 2010. 304 p. ISBN 978-0-415-49681-9 (hbk). ISBN 978-0-415-49682-6 (pbk). DOI: 10.4324/9780203840263.

131. Illeris K. How We Learn: Learning and Non–Learning in School and Beyond. 2nd ed. London : Routledge, 2018. 294 p. ISBN 978-1-138-48568-0 (hbk). ISBN 978-1-138-48569-7 (pbk). ISBN 978-1-351-04140-3 (eBook). DOI: 10.4324/9781351041403.

132. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Making Lifelong Learning a Reality: A Handbook. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. 198 p. ISBN 978-92-820-1238-3.

133. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. ISBN 978-92-79-73494-6. DOI: 10.2760/159770. JRC107466.

134. Crisp G., Cruz I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. Research in Higher Education. 2009. Vol. 50, No. 6. P. 525–545. DOI: 10.1007/s11162-009-9130-2.

135. Topping K. J. Peer Assisted Learning: A Practical Guide for Teachers. Cambridge, MA : Brookline Books, 2001. 168 p. ISBN 978-1571290854.

136. Schwarz R. M. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches. 3rd ed. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2017. 432 p. ISBN 978-1-119-36123-1.

137. OECD. PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life. PISA. Paris : OECD Publishing, 2024. 295 p. ISBN 978-92-64-93239-5. DOI: 10.1787/c2e44201-en.

138. Fraillon J. (ed.). An International Perspective on Digital Literacy: Results from ICILS 2023. Cham : Springer, 2025. XXV, 332 p. ISBN 978-3-031-87722-3. DOI: 10.1007/978-3-031-87722-3.

139. European Commission. Education and Training Monitor 2025: Comparative Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2025. ISBN 978-92-68-29187-0. ISSN 2363-1988. DOI: 10.2766/2221794.

140. Ліпін М. В. Центр і периферія освіти: людина, культура, спільнота. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2024. № 1(32). С. 13–21. DOI: 10.32405/2413-4139-2024-1(32)-13-21. ISSN 2413-4139.

141. Кравченко С. Теорія і практика технологізації освіти в Україні в контексті інтеграційних процесів. Український педагогічний журнал. 2024. № 2. С. 57–69. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-2-57-69.

142. Проць М. Student-Centered Approach in the Professional Training of Future Primary School Teachers. Educological Discourse. 2023. DOI: 10.28925/2312-5829.2023.213.

143. Терепищий С. Підготовка вчителя початкової школи до роботи в умовах різноманіття: людиноцентрована, інклюзивна та цифрова модель компетентностей. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-345-350.

144. Мельник Н., Любченко Н. Сучасне навчальне заняття у контексті Нової української школи. Нова педагогічна думка. 2024. DOI: 10.37026/2520-6427-2024-117-1-17-22.

145. Tough A. The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. 2nd ed. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1979. 222 p. ISBN 978-0-7744-0186-9.

146. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (Eds.). Handbook of Self-Regulation. San Diego : Academic Press, 2000. P. 451–502. ISBN 978-0-12-109890-2. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3.

147. Schunk D. H., Greene J. A. (Eds.). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. 2nd ed. New York : Routledge, 2018. 558 p. ISBN 978-1-138-90669-7 (hbk). ISBN 978-1-138-90668-0 (pbk). ISBN 978-1-315-69139-2 (eBook). DOI: 10.4324/9781315691392.

148. Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (Eds.). Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA : Academic Press, 2000. 783 p. ISBN 978-0-12-109890-2. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/X5000-4.

149. VanderWeele T. J. A Theology of Health: Wholeness and Human Flourishing. Notre Dame, IN : University of Notre Dame Press, 2024. 392 p. ISBN 978-0-268-20833-2.

150. OECD. Reimagining Teaching in an Accelerating World. International Summit on the Teaching Profession. Paris : OECD Publishing, 2026. 59 p. ISBN 978-92-64-55199-2. DOI: 10.1787/d0edfe8c-en.

151. OECD. Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI. Paris : OECD Publishing, 2024. 147 p. ISBN 978-92-64-38589-4. DOI: 10.1787/dd5140e4-en.

152. OECD. Developing Schools as Learning Organisations in Wales. Paris : OECD Publishing, 2018. DOI: 10.1787/9789264307193-en.

153. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for Learning. Paris : UNESCO, 2024. XIX, 403 p. ISBN 978-92-3-100716-3.

154. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris : UNESCO, 2023.

155. European Commission. The Teaching Profession in the EU: A Comparative Analysis Building upon the TALIS 2024 Results. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2026. ISBN 978-92-68-38736-8. DOI: 10.2766/3841850.

156. European Commission/EACEA/Eurydice. Teachers in Europe: Careers, Development and Well–being. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. 192 p. ISBN 978-92-9484-396-8.

157. World Economic Forum. Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning. Geneva : World Economic Forum, 2023.

158. Tьmen Akyıldız S. Professional Identity in AI-Supported EFL Teaching: A Comparative Qualitative Study of Pre-Service and In-Service Teachers. Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Article 1783566. DOI: 10.3389/feduc.2026.1783566.

159. Li J., Zhang Q. Teacher Identity Negotiation in AI–Enhanced Higher Education and Its Implications for Professional Development. Teaching and Teacher Education. 2026. Vol. 176. Article 105499. DOI: 10.1016/j.tate.2026.105499.

160. Ghamrawi N., Shal T., Ghamrawi N. A. R. Teacher Leaders Enacting AI Leadership Identities: Brokering, Buffering and Professional Rationalities. Management in Education. 2026. Online First. DOI: 10.1177/08920206261427643.

161. Viberg O., Cukurova M., Feldman-Maggor Y. et al. What Explains Teachers' Trust in AI in Education Across Six Countries? International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2025. Vol. 35, No. 3. P. 1288–1316. DOI: 10.1007/s40593-024-00433-x.

162. Lademann J., Henze J., Honke N., Wollny C., Becker–Genschow S. Teacher Training in the Age of AI: Impact on AI Literacy and Teachers' Attitudes. Frontiers in Education. 2026. Vol. 10. Article 1671306. DOI: 10.3389/feduc.2025.1671306.

163. Crompton H., Burke D. Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Article 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.

164. Верховна Рада України. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.

165. Верховна Рада України. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII.

166. Кабінет Міністрів України. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р.

167. Кабінет Міністрів України. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Київ, 2022.

168. Міністерство освіти і науки України. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. Київ : МОН України, 2024.

169. Міністерство цифрової трансформації України. Концепція розвитку цифрових компетентностей. Київ, 2021.

170. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти. Київ : МОН України, 2018.

171. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації. Київ : Педагогічна думка, 2006.

172. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018.

173. Савченко О. Я. Розвиток сучасної шкільної освіти в контексті людиноцентричної парадигми. Київ : Педагогічна думка, 2015.

174. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навчальний посібник. Київ : Едельвейс, 2016.

175. Лук'янова Л. Б. Концепція підготовки педагогічного персоналу до роботи з дорослими. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022.

176. Лук'янова Л. Б. Концепція професійно-особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Київ : Талком, 2025.

177. Кучерявий О. Г. Професійно-особистісний розвиток сучасного педагога : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022.

178. Биков В. Ю., Гриценчук О. О., Дубовик О. А., Завалевський Ю. І., Іванюк І. В., Кравчина О. Є., Овчарук О. В. Цифрова компетентність учителя: інструмент самооцінювання та особливості використання : методичні рекомендації. Київ, 2022.

179. Мося І. А. Засади самовдосконалення викладача закладу професійної освіти: особистісний аспект. Інноваційна професійна освіта. 2024. № 6 (19). С. 320–334.

180. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю., Драч І. І., Слюсаренко О. М. та ін. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : науково–аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2023. 172 с.

181. Otto D., Kerres M. Distributed Learning Ecosystems in Education: A Guide to the Debate // Distributed Learning Ecosystems: Concepts, Resources, and Repositories / ed. by D. Otto, G. Scharnberg, M. Kerres, O. Zawacki-Richter. Wiesbaden : Springer VS, 2023. P. 13–30. DOI: 10.1007/978-3-658-38703-7_2.

182. Bozkurt A., Stracke C. M. The Shift Toward Openness in Education and the Implications for Learning Ecosystems and Ecologies. Distributed Learning Ecosystems. Wiesbaden : Springer VS, 2023. P. 31–46. DOI: 10.1007/978-3-658-38703-7_3.

183. Леонтьєва І. В. До проблеми розбудови екосистеми вищої педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. № 40 (2). С. 19–25. DOI: 10.28925/2311-2409.2023.403.

184. Wang X., Husu J., Toom A. What Makes a Good Mentor of In–Service Teacher Education? A Systematic Review of Mentoring Competence from a Transformative Learning Perspective. Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 153. Article 104822. DOI: 10.1016/ j.tate.2024.104822.

185. Wang X., Husu J., Toom A. Teacher Educators' Mentoring Competence-Commonalities and Distinctions in Supporting Learning to Teach. Teaching and Teacher Education. 2026. Vol. 172. Article 105408. DOI: 10.1016/j.tate.2026.105408.

186. Talafian H., Lundsgaard M., Mahmood M., Shafer D., Stelzer T., Kuo E. Responsive Professional Development: A Facilitation Approach for Teachers' Development in a Physics Teaching Community of Practice. Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 153. Article 104812. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104812.

187. Gibbons L. K., Nieman H. J. Examining the Facilitation of Generative Teacher Workgroup Conversations. Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 142. Article 104524. DOI: 10.1016/j.tate.2024. 104524.

188. Mouta A., Torrecilla-Sánchez E. M., Pinto-Llorente A. M. Comprehensive Professional Learning for Teacher Agency in Addressing Ethical Challenges of AIED: Insights from Educational Design Research. Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 3343–3387. DOI: 10.1007/s10639-024-12946-y.

189. Mouta A., Pinto–Llorente A. M., Torrecilla–Sбnchez E. M. "Where Is Agency Moving To?": Exploring the Interplay between AI Technologies in Education and Human Agency. Digital Society. 2025. Vol. 4. Article 49. DOI: 10.1007/s44206-025-00203-9.

190. Rцhl T. Machine Teaching? Teachers' Professional Agency in the Age of Algorithmic Tools in Education. British Journal of Sociology of Education. 2025. DOI: 10.1080/01425692.2025.2495625.

191. Tan S. C., Tan Y. Y., Teo C. L., Yuan G. Teachers' Professional Agency in Learning with AI: A Case Study of a Generative AI-Based Knowledge Building Learning Companion for Teachers. British Journal of Educational Technology. 2026. Vol. 57, No. 4. P. 943–964. DOI: 10.1111/ bjet.70013.

192. Robbins S. The Many Meanings of Meaningful Human Control. AI and Ethics. 2024. Vol. 4. P. 1377–1388. DOI: 10.1007/s43681-023-00320-6.

193. Barron B. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. Human Development. 2006. Vol. 49, No. 4. P. 193–224. DOI: 10.1159/000094368.

194. van Lier L. The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2004. 252 p. ISBN 978-1-4020-7909-4. DOI: 10.1007/1-4020-7912-5.

195. Sangra A., Raffaghelli J. E., Guitert-Catasъs M. Learning Ecologies through a Lens: Ontological, Methodological and Applicative

Issues. A Systematic Review of the Literature. British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, No. 4. P. 1619–1638. DOI: 10.1111/bjet.12795.

196. Chang V., Guetl C. E-Learning Ecosystem (ELES): A Holistic Approach for the Development of More Effective Learning Environment for Small-and-Medium Sized Enterprises (SMEs). 2007 Inaugural IEEE–IES Digital EcoSystems and Technologies Conference. Cairns, 2007. P. 420–425. DOI: 10.1109/DEST.2007.372010.

197. Gu X., Crook C., Spector J. M. Facilitating Innovation with Technology: Key Actors in Educational Ecosystems. British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, No. 3. P. 1118–1124. DOI: 10.1111/bjet.12786.

198. Smitsman A., Laszlo A., Luksha P. Evolutionary Learning Ecosystems for Thrivable Futures: Crafting and Curating the Conditions for Future-Fit Education. World Futures. 2020. Vol. 76, No. 4. P. 214–239. DOI: 10.1080/02604027.2020.1740075.

199. Akkerman S. F., Bakker A. Boundary Crossing and Boundary Objects. Review of Educational Research. 2011. Vol. 81, No. 2. P. 132–169. DOI: 10.3102/0034654311404435.

200. Ito M., Gutiйrrez K., Livingstone S., Penuel B., Rhodes J., Salen K., Schor J., Sefton-Green J., Watkins S. C. Connected Learning: An Agenda for Research and Design. Irvine, CA : Digital Media and Learning Research Hub, 2013. 128 p.

201. González-Sanmamed M., Estévez I., Souto-Seijo A., Mucoz-Carril P. C. Digital Learning Ecologies and Professional Development of University Professors. Comunicar. 2020. Vol. 28, No. 62. P. 9–18. DOI: 10.3916/C62-2020-01.

202. González-Sanmamed M., Sangra A., Souto-Seijo A., Estévez I. Learning Ecologies in the Digital Era: Challenges for Higher Education. Publicaciones. 2020. Vol. 50, No. 1. P. 83–102. DOI: 10.30827/publicaciones.v50i1.15671.

203. Hsieh M.-H., Chuang H.-H., Albanese D. Investigating Student Agency and Affordances during Online Virtual Exchange Projects in an ELF Context from an Ecological CALL Perspective. System. 2022. Vol. 109. Art. 102888. DOI: 10.1016/j.system.2022.102888.

204. Jeon J., Lee S., Choe H. Teacher Agency in Perceiving Affordances and Constraints of Videoconferencing Technology: Teaching Primary School Students Online. System. 2022. Vol. 108. Art. 102829. DOI: 10.1016/j.system.2022.102829.

205. Tong P., An I. S., Zhou Y. From Teacher-Intended to Learner–Actualised Affordances in a WeChat–Supported Mobile Chinese Language Learning Environment. System. 2024. Vol. 126. Art. 103459. DOI: 10.1016/j.system.2024.103459.

206. Yao H., Gu M. M., Zhang Y. From Following to Forging Paths: Environmental Self–Regulation in Digital Extramural Language Learning. System. 2025. Vol. 135. Art. 103860. DOI: 10.1016/j.system. 2025.103860.

207. Reeve J. How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic

Engagement. Journal of Educational Psychology. 2013. Vol. 105, No. 3. P. 579–595. DOI: 10.1037/a0032690.

208. Niemi H. Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. Center for Educational Policy Studies Journal. 2021. Vol. 11, No. 2. P. 13–35. DOI: 10.26529/cepsj.1100.

209. Niemi H. Teacher Education at the Crossroads – Educational Ecosystems for Equity and Quality of Learning. In: Zhu X., Song H. (eds.). Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education. Singapore : Springer, 2021. P. 3–21. DOI: 10.1007/978-981-16-2802-3_1.

210. Nguyen L. T., Tuamsuk K. Digital Learning Ecosystem at Educational Institutions: A Content Analysis of Scholarly Discourse. Cogent Education. 2022. Vol. 9, No. 1. Art. 2111033. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2111033.

211. Hannon V., Thomas L., Ward S., Beresford T. Local Learning Ecosystems: Emerging Models. Doha : World Innovation Summit for Education (WISE) / Innovation Unit, 2019.

212. Luksha P., Spencer-Keyse J., Cubista J. Learning Ecosystems: An Emerging Praxis for the Future of Education. Moscow School of Management SKOLKOVO ; Global Education Futures, 2020.

213. Economist Impact. The Learning Ecosystems Framework. London : Economist Impact / Jacobs Foundation, 2022.

214. Clayton R., Shafique A. Learning Ecosystems for Equitable Education and Lifelong Learning. In: Zaidan E., Tok E., Al-Fadala A., Cochrane L. (eds.). The Future of Education Policy in the State of Qatar. Gulf Studies. Vol. 21. Singapore : Springer, 2025. P. 253–267. DOI: 10.1007/978-981-97-9667-0_13.

215. OECD. Country Digital Education Ecosystems and Governance: A Companion to Digital Education Outlook 2023. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/906134d4-en.

216. OECD. Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine. Paris : OECD Publishing, 2025. 189 p. DOI: 10.1787/0cceeddf-en.

217. OECD. Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices. Paris : OECD Publishing, 2010. DOI: 10.1787/9789264063853-en.

218. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Learning Ecosystems. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning. Тематичний ресурс. DOI не присвоєно.

219. Леонтьєва І. Концептуальні засади екосистеми сучасної педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. № 39(1). С. 19–24. DOI: 10.28925/2311-2409.2023.393.

220. Леонтьєва І. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2024. № 41(1). С. 21–26. DOI: 10.28925/2311-2409.2024.413.

221. Леонтьєва І. Екосистема вищої педагогічної освіти в Україні в умовах глобальних змін: моделі та стратегії. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2024. № 42(2). С. 29–35. DOI: 10.28925/2311-2409.2024.424.

222. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 83, № 3. С. 1–25. DOI: 10.33407/itlt.v83i3.4461.

223. Васильєва Т. А., Дерев'янко Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта – ринок праці». Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка. 2022. № 4. С. 205–212. DOI: 10.21272/1817-9215.2022.4-21.

224. Слюсаренко Н., Кохановська О. Цифрові екосистеми в освіті. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 14–15 (170–171). С. 37–43.

225. Острянська О. А. Цифрові екосистеми закладів вищої освіти: аналітичний огляд. Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень. 2025. Вип. 21. С. 81–132. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. DOI не присвоєно.

226. Ростока М., Кравченко Ю. Феномен штучного інтелекту в системі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти і педагогіки. Науково-педагогічні студії. 2024. Вип. 8. С. 283–300. DOI: 10.32405/2663-5739-2028-8-283-300.

227. Куклін О., Іванова І., Боровик Т. Моделювання інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище. Інформаційні технології і засоби навчання. 2024. Т. 103, № 5. С. 207–232. DOI: 10.33407/itlt.v103i5.5735.

228. Dewey J. Experience and Education. First Free Press ed. New York : Free Press, 2015. 91 p. ISBN 978-0-684-83828-1. Original work published 1938.

229. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17, No. 2. P. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

230. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.

231. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

232. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative Assessment and Self–Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31, No. 2. P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.

233. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43, No. 8. P. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.

234. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Learning Ecosystems [Електронний ресурс]. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning. URL: https://www.uil.unesco.org/en/learning-ecosystems (дата звернення: 31.08.2026).

235. Bastani H., Bastani O., Sungu A., Ge H., Kabakcı Ц., Mariman R. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2025. Vol. 122, No. 26. e2422633122. DOI: 10.1073/pnas.2422633122.

236. Wisniewski B., Zierer K., Hattie J. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 10. Article 3087. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03087.

237. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. Початкова школа. 2011. № 9. С. 11–15.

238. Сисоєва С. О. Освітні реформи: освітологічний контекст. Освітологія. 2013. № 2. С. 36–45. ISSN 2226-3012.

239. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с. ISBN 978-966-644-141-9.

240. Кремень В. Г. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 4–13.

241. Bilyakovska O., Shcherbiak I., Binytska K., Nahorna O. Ensuring the Quality of Professional Training of Future Teachers in the Context of System Approach. Rocznik Lubuski. 2023. T. 49, cz. 1. S. 167–177. DOI: 10.34768/rl.2023.v491.04.

242. Shcherbiak I., Binytska K., Kostenko D., Krupko S., Kolesnikov A., Gerchakivsky S. The Conceptual Information Model for Enhancing Social Mobility among Students through the Digitalization of the University's Educational Space. 2024 International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT). Českй Budějovice, Czech Republic, 2024. P. 842–847. DOI: 10.1109/ACIT62333.2024.10712543.

243. Bacher S., Binytska K., Kraler C., Shcherbiak I. Didactics in the Context of the Introduction of Artificial Intelligence in Education. Information Technologies and Learning Tools. 2025. Vol. 106, No. 2. P. 164–177. DOI: 10.33407/itlt.v106i2.5768.

244. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–50.

245. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.

246. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 21–30. DOI: 10.32405/2411-1317-2019-3-21-30.

247. Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова трансформація освітніх середовищ: основні напрями та завдання науково-педагогічних досліджень. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії : зб. матеріалів V Всеукр. відкритого наук.-практ. онлайн–форуму, Київ, 20 вересня 2023 р. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2023. С. 187–190. ISBN 978-617-7945-59-7.

248. Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ : монографія / Інститут цифровізації освіти НАПН України ; за ред. О. М. Спіріна, О. П. Пінчук. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2024. 308 с. ISBN 978-617-8330-20-0. DOI: 10.33407/lib.NAES.id/eprint/744025.

249. Жигірь В. І. Розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Педагогічні науки: теорія та практика. 2021. № 3. С. 54–61. DOI: 10.26661/2786-5622-2021-3-07.

250. Чалий А. Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії вивчення психолого–педагогічних дисциплін в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Український педагогічний журнал. 2024. № 3. С. 108–114. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-3-108-114.

251. Єпіхіна М. Реалізація ідей педагогіки партнерства у сучасному вимірі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1 (48). С. 133–136. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.133-136.

252. Калько І., Павлюк О. Розвиток педагогіки партнерства у просторі освіти України на початку XXI століття. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2025. Т. 1, № 34. С. 36–42. DOI: 10.33842/22195203-2025-34-135-36-42.

253. Джочка І. Ф., Вівчарик Н. М., Залевська О. М. Педагогічна підтримка саморозвитку студентів у контексті індивідуальної освітньої траєкторії. Педагогічні науки: теорія та практика. 2026. № 1. С. 70–77. DOI: 10.26661/2786-5622-2026-1-08.

254. Sen A. Development as Freedom. Oxford : Oxford University Press, 1999. 366 p. ISBN 978-0-19-829758-1.

255. Nussbaum M. C. Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge, MA ; London : Harvard University Press, 2011. 256 p. DOI: 10.4159/harvard.9780674061200.

256. van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. Educational Psychology Review. 2010. Vol. 22, No. 3. P. 271–296. DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6.

257. Wood D., Middleton D. A Study of Assisted Problem-Solving. British Journal of Psychology. 1975. Vol. 66, No. 2. P. 181–191. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1975.tb01454.x.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

- 4D-модель професійної діяльності педагога – 5.3; 5.4; 8.4
- безперервність становлення – 2.5.1; 3.4.1; 4.5
- відповідальне проєктування майбутнього – 4.2.6; 7.7; 8.3
- індивідуальна траєкторія становлення – 2.5.3; 3.4.3; 4.5; 7.4
- інтегральна закономірність – 2.8; 8.2
- інтегральний педагогічний імператив – 3.7; 8.2
- людина-у-становленні – 1.7; 1.11; 4.1; 8.1
- межа педагогічно доцільного делегування – 5.4.2; 7.7; 8.4
- освітня екосистема – 6.1–6.7; 7.5; 8.5
- освітня результативність – 7.7; 8.6
- педагогічний супровід – 4.4; 5.2; 7.3; 8.3
- педагогіка становлення людини – 1.6–1.12; 8.1–8.7
- процесуальне авторство – 5.4.2; 7.7; 8.4
- процесуальне становлення – 1.5; 4.1–4.6; 7.1; 8.3
- самоавторство – 4.2.4; 7.7
- саморегуляція – 4.2.3; 7.7
- самоспрямованість – 4.2.2; 7.7
- самотворення – 2.3.2; 3.2.2; 4.2.5
- становлювальна продуктивність – 1.11; 7.7; 8.6
- становлювальна спроможність освітньої інституції – 6.4–6.7; 7.5; 8.5
- становлювальний ефект – 1.11; 7.7; 8.6
- суб'єктна спроможність – 1.11; 2.3.1; 4.1–4.3; 7.7; 8.3
- суб'єктність – 1.7–1.11; 2.3.1; 3.2.1; 4.2.1; 7.7
- технологічне делегування – 5.4.2; 7.7; 8.4
- штучний інтелект в освіті – 1.2; 2.6; 3.5.2; 4.6; 5.2.5; 5.4.2; 8.4

Примітка. У покажчику наведено структурні локатори (розділи й підрозділи), що зберігають точність незалежно від остаточної видавничої пагінації.

Наукове видання

Юрій ЩЕРБЯК

ПЕДАГОГІКА СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

МОНОГРАФІЯ

Підписано до друку 03.11.2026 р.
Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Times SchoolBook.
Папір офсетний. Друк на дублікаторі.
Умов. друк. арк. 42.9. Облік.-вид. арк. 40,1.
Тираж 300 прим.

Видавець та виготовлювач
Західноукраїнський національний університет
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 7284 від 18.03.2021 р.

Видавничо-поліграфічний центр «Університетська думка»
вул. Сергія Короля 2, м. Тернопіль, 46004
тел. (0352) 51-75-72 E-mail: edition@wunu.edu.ua