

ТЕОРІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МЕТАСИСТЕМА

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2001

Суспільна проблема: нові соціально-економічні та культурно-цивілізаційні реалії людства вимагають зміни теоретичних систем, які донині більш-менш повно пояснювали суспільне життя націй, соціальних груп та окремих індивідів; зокрема, місце монодисциплінарних теорій у сфері освіти (педагогічних, психологічних, власне дидактичних) мають посісти міжнаукові теоретичні системи, які інтегрують різнопредметні наукові знання, відображають надзагальнену природу новітніх понять, уявлень, концепцій і теорій, спричиняють достеменно-грунтовне розуміння раніше пізнаних та нерозгаданих виховних явищ, нарешті забезпечують внутрішнє перетворювання всього наявного теоретичного каркасу суспільно-гуманітарних наук.

Мета статті — здійснити метасистемне і методологічне обґрунтування теорії освітньої діяльності як перспективного наукового напрямку визначення принципів, закономірностей, моделей і понять інноваційної освіти модульно-розвивального типу й у такий спосіб презентувати обстоювану теорію як низку оригінальних ідей-концептів, котра дає змогу дієво та ефективно, цілісно і достовірно відображати актуально-потенційну плінність професійно організованого навчально-виховного процесу.

Авторська концепція. Освітня діяльність людини — один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи. Вона інтегрує в своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної і характеризується: а) *цілеспрямованістю* (високоосвічена особистість, яка здатна творити культурні, в т. ч. етнонаціональні, надбання); б) *предметністю* (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості і соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) *змістовністю* (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) *оформленістю* як різноманітність форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція, опікунство тощо); д) *засобовістю* (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) *результативністю* (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, в т. ч. творення взаємин

і ситуацій, речей і засобів, моделей та організацій). Іншими словами, освітня діяльність — це *мета-діяльність* особливого (соціально-культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини як *творення*. Природно, що її достеменно теоретичне пізнання можливе лише з метанаукових позицій, щонайперше як глибинна наукова рефлексія і вищий методологічний синтез усіх раніше здобутих в історії психолого-педагогічної думки ідей, теорій, концепцій і понять.

Освітня діяльність особливо інтенсивно формується в підлітковому та юнацькому віці на основі ігрової, учбової і суспільно-корисної діяностей як *інтеграція вищого*, вчинково-громадянського, *рівня функціонування* індивідуальної та групової *свідомості*. Проте існуюча модель навчання в середній і вищій школі (класно-урочна і лекційно-семінарська) не забезпечують відповідних соціально-психологічних умов для спрямування й керованого формування освітньої діяльності, головним чином через те, що теоретично не висвітлюють, науково не проектують та досвідно не втілюють соціально-культурно-психологічний зміст розвивальної взаємодії із змістом засвоюваного матеріалу, конкретною методикою навчання і формами пізнавальної роботи школярів і студентів. Тому освітня діяльність функціонує стихійно, поза організацією актуальної навчальної практики педагогів і вихованців.

За модульно-розвивальної інноваційної системи [6; 33; 34; 35; 55; 56; 59] освітня діяльність уперше є

предметом теоретичного осмислення, наукового проектування і соціально-психологічного генезису на рівні школи (ВНЗ) як соціально-культурної організації, або інституту духовного виробництва суспільства. Її основний зміст становлять чотири *сфери соціально-культурного досвіду*: а) **добування** наукових знань і будь-якої, в т.ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) **використання** здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) **збагачення** навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, вміннями, нормами і цінностями; г) **творення** особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу за законами істини, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

Зазначені складові-сфери формування освітньої діяльності співвідносяться з **періодами (фазами) функціонування цілісного модульно-розвивального процесу** [8; 79], а саме: 1) *інформаційно-пізнавальний* забезпечує проблемно-ситуативна технологія добування знань, за якої переважають *процеси навчання* (одичне соціальних взаємин) і пошукова пізнавальна активність учнів і студентів; 2) *нормативно-регуляційний* утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли переважають *процеси виховання* (особливе) і система взаємостосунків суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного характеру; 3) *ціннісно-естетична*

реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожним соціально-культурного досвіду, котра утверджує домінування *процесів освіти* (загальне) та послідовності вчинковий дій над актуалізованим культурним змістом; 4) нарешті, *духовний період* стає можливим завдяки впровадженню духовно-креативної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається максимально повний вияв *універсумного потенціалу* особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним.

Вказана періодичність повнозмістового розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної освіти не тільки ставить *культуростворення* в центр головних надзавдань неперервної соціальної зустрічі вчителя і учня, викладача і студента, а й забезпечує проходження кожним учасником основних *етапів системного самостворення його Я-концепції* на різних рівнях людського самоствердження: а) *суб'єкта* — через добування соціально-культурного досвіду і наявність ідеально-практичної поведінки; б) *особистості* — шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральність, відповідальність тощо); в) *індивідуальності* — за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності та непересічності її вчинку-події; г) *універсума* — внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї з таких надперсональних психоформ: віри, честі, краси, істини тощо [див. 7].

Науково-проектно-експериментальна розробка *модульно-розвивальної інноваційної системи освіти* стала можливою завдяки обґрунтуванню **соціально-культурної парадигми**, котра, на противагу інформаційно-пізнавальній, характеризується демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, розвислою самодостатністю, внутрішньою діалогічністю і високим культуростворчим потенціалом [59, с. 11–14, 25–28, с. 323–327]. Основними її надбаннями в авторській науковій програмі є: 1) *нова світоглядна доктрина* ролі і місця освіти в національному державотворенні [57; 62; 65, с. 60–70]; 2) *фундаментальний* соціально-психологічний експеримент [58; 61; 66; 69; 70]; 3) *науковий проект* модульно-розвивального навчання [42; 59; 63]; 4) *теорія освітньої діяльності* [64]; 5) *метадидактика*.

При цьому теорія освітньої діяльності характеризується нами як *мета-теорія*, тому що, *по-перше*, виходить за межі конкретного експериментального досвіду у формуванні учбової, навчальної чи виховної (педагогічної) діяльності та стосується широких світоглядних питань життєфункціонування сфери національної освіти; *по-друге*, досліджує концептуальні здобутки, пояснювальні можливості та інтеграційні обмеження інших, найбільш відомих психодидактичних теорій через своєрідність бачення людини, освітнього процесу і суспільства загалом; *по-третє*, розглядає взаємозв'язок гуманітарних наук (щонайперше соціології, дидактики і психології) із філософією та іншими формами суспільної свідомості (релігія, мистецтво, культура, право тощо), зважаючи водночас на

тип суспільного устрою, природу українського менталітету, особливості історичного становлення рідної культури та етнонаціонального світорозуміння; *по-четверте*, обстоює найвищий рівень теоретизації, на якому тільки й можливе переосмислення системи понять і положень сучасної психолого-педагогічної науки; *по-п'яте*, обґрунтовує структуру соціопсиходидактичного знання, його культурно-історичні форми трансформації у соціальні норми і загальнолюдські цінності; *по-шосте*, виявляє методи, способи і моделі раціональної організації освітянського досвіду і теоретичного осмислення актуальної дошкільної, шкільної, ВНЗ і післядипломної практики; *по-сьоме*, висвітлює межі запровадження інноваційних теорій, концепцій, підходів, проектів і програм та відповідає на запитання щодо їх несуперечливості, повноти, достовірності, самодостатності; *по-восьме*, актуалізує донині неімовірно широке проблемне поле сучасної навчально-виховно-освітньої діяльності, передусім розкриваючи взаємозв'язок у системах “людина – соціум”, “навчання – розвиток”, “дорослий – дитина”, “особистість – група”, “знання – поведінка” та ін.; *по-дев'яте*, онтогенетично поєднує взаємозалежний розвій основоположних культурних універсалій (свобода, розум, добро, краса, мудрість тощо); й нарешті, *по-десяте*, вивчає закономірності і механізми розвитку, функціонування та управління соціально-психологічного пізнання у сфері освіти.

Сутнісний зміст. Уперше освітня діяльність обґрунтовується як складна *теоретична система*, що пояснює дію основних механізмів культурної

з'яви людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума під час проживання кожним учасником інноваційного навчання повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу — *занурення і вивільнення*, а також розкриває принципи і закономірності групового та індивідуального творення соціально-культурно-психологічного змісту кращого етнонаціонального досвіду (корисні предмети і наукові знання, добрі взаємостосунки і норми-правила, духовні продукти та особистісні вартості тощо). Подається методологічне обґрунтування освітньої діяльності як метатеорії, *по-перше*, на трьох рівнях розгляду засад достовірності науки (теоретичний, методологічний, філософський); *по-друге*, на тлі наукових здобутків теорій навчальної, учбової і педагогічної діяльності; *по-третє*, на основі визначення самотутньої низки світоглядних універсалій нової теорсистеми (ідеї, принципи, канони, категорії); *по-четверте*, на змістовому фундаменті актуалізації повного спектру соціокультурних форм презентації у процесі навчання загальнолюдського досвіду (добування знань — самопізнання, збагачення майстерності — самоповага, поширення добродійності — самоствердження, творення довкілля, взаємин і власного Я - самореалізація), і, *по-п'яте*, з перспективою досягнення кожним основних соціально-психологічних рівнів освіченості (гуманітарна і практична грамотність, теоретична і проектна підготовленість, інтелектуальна і морально-етична компетентність, ситуативна і вчинкова вихованість). У такий спосіб визначається **мета** пропо-

нованої теорії — забезпечити розуміння освітньої діяльності в історично різних формах її функціонування, котрі освітньо організуються в *реально-ідеальний простір* відмінного соціально-культурно-психологічного змісту, який і забезпечує на індивідуальному і груповому рівнях реалізацію ментального потенціалу учасників соціальної життєактивності (поведінка, діяльність, спілкування, вчиняння).

Ключові слова: *сфера освіти, культура, розвиток, інноваційна освіта, освітня діяльність, теоретична система, метатеорія, наукова рефлексія, методологічний синтез, соціально-культурна парадигма, модульно-розвивальна оргсистема, культуротворення, самотворення Я, соціально-культурно-психологічний зміст, повний функціональний цикл освітнього процесу, учіння, навчання, виховання, соціальне розуміння, суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум, механізми занурення-вивільнення, освітня задача, розвивальний модуль, змістовий модуль, дидактичний модуль, навчальний модуль, процесуальний модуль, модулі знань, умінь, норм і цінностей, світоглядні універсалії, освіченість, грамотність, підготовленість, компетентність, вихованість, розвивальна взаємодія, самопізнання, самоповага, самоствердження, самореалізація, освітні технології, соціальне спілкування.*

1. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТЕОРЕТИЧНА СИСТЕМА

Теорія, як система логічно адаптованих поглядів, уявлень та ідей, які відображають цілісну картину існу-

вання окремої ділянки дійсності, є однією із найрозвиненіших *форм організації* наукового знання [1; 13; 51]. Вона, поряд із *науковою програмою* [24; 25; 40], дає змогу з'ясувати основні закономірності та сутнісні зв'язки того чи іншого об'єкта пізнання як мисленнево досягнутого фрагмента реальності, а послідовне утвердження теорій відбувається під час зміни *наукових парадигм*, тобто у ситуації переходу дослідників від одних визнаних досягнень науки, які протягом певного часу обстоюють певну модель постановки проблем та їх розв'язку, до інших, здебільшого складніших, досконаліших, достовірніших [22; 33, с. 25–28; 34, с. 11–16; 59, с. 14–15, 303–309, 323–327].

Парадигмальна трансформація наукового знання здебільшого пов'язана з виникненням не окремих теорій, а *цілісних теоретичних систем*, які являють собою не уточнення чи деталізацію вихідних постулатів і концептів, а їх докорінне проблемне перетворення, структурне розширення, якісно вище узагальнення. Ось чому “принципово нові теоретичні системи не можна логічно дедукувати із раніше утворених концепцій. Навпаки, логічно вивести і переосмислити старі концепції можна лише шляхом засвоєння нових із позицій більш розвинених понять та уявлень” [41, с. 23].

Доречно підкреслити, що в коловірту формування *нових пізнавальних стратегій* постнекласичної науки теоретичне знання не протистоїть емпірії, а містить ідеальні, мисленнєві експерименти і конститується у просторі, який долає прірву між досвідом та абстракціями на шляху моделювання, комп'ютерного екс-

периментування, алгоритмічних дій, інтелектуальних технологій та структур управління [20; 50]. У результаті зміст теоретичної системи постає як *взаємодоповнення* її концептуального апарату, ідей, модельних образів, парадигм, філософсько-методологічного підґрунтя та міждисциплінарних зв'язків, і, за умов експериментального обґрунтування, вона одержує зворотне відображення на науковій картині світу, яке веде до “утвердження дисциплінарної онтології цієї теоретичної системи” (В.С. Стьопін). Це легітимізує нову теорію та відкриває можливість її дедуктивного розгортання, мисленнєвого випробування і примноження вірогіднісних еталонних ситуацій [50, с. 405–511].

Інтелектуальна проекція окресленої методологічної стратегії формування теоретичних систем на культурно-історичний світ професійно організованої освіти дає змогу стверджувати, що, починаючи з XVI ст., а точніше з “Великої дидактики” Я.А. Коменського [15], на теренах українського шкільництва набули поширення *три теорсистеми*, кожна з яких зорієнтована на переважання процесу навчання, виховання або учіння й, відповідно, обстоєє дотримання закономірностей навчально-пізнавальної, педагогічної чи учбово-теоретичної діяльності в трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Перша система за майже чотири століття розвою здійснила гігантський крок від догматичних та дисциплінарно-інформаційних форм і методів навчання до проблемно-діалогічних, комунікативно-ігрових та інших інноваційних дидактичних моделей і технологій. Вершинним досягненням

цього наукового напрямку досліджень є *теорія проблемного навчання* [21; 29; 60], яка різносторонньо переносить принципи і закономірності дослідницької діяльності вченого на навчально-пошукову активність учня та студента, витлумачуючи навчання як різновид суспільно організованої і мінімізованої в часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога. Очевидно, що аналізована теоретична система повно реалізує *сциєнтистський підхід* у сфері освіти (девіз: “Знання – сила!”), не надаючи навчально-виховному процесу соціального статусу, а тим більше загальнокультурного сенсу. І це певною мірою природно, якщо взяти до уваги її філософсько-методологічну базу організації наукового пізнання – *індуктивізм*, котрий за наукові визнає тільки ті судження, які або описують чітко встановлені факти, або є їх неспростовними індуктивними узагальненнями. Тому справжня наука для знаннелюбців починається з найостанніших емпіричних даних, а науковий прогрес полягає в розвінчанні ірраціональних уявлень, які не доведені фактами чи не виведені з раніше встановлених істин і які треба видалити з науки й перевести у сферу вірувань (псевдонауки). І хоча індуктивістська концепція не може запропонувати раціонального “внутрішнього” пояснення того, чому саме ці, а не інші факти були вибрані як предмет дослідження, все ж вона, завдяки аналізу емпіричних передумов будь-якої теорії, є методологією становлення історично усталених наук (у т. ч. дидактики, психології і соціології), а також першоетапом утворення нових наукових напрямків [див.: 23, с. 82–85; 68, с. 5–8]. Не

дивно, що ідеальний інституційний образ освітнього закладу, який і донині обстоюється прибічниками “справжньої” науки, — *Школа знання*, а не здоров’я, культури чи духовності [54; 59; 65].

Друга теоретична система в центр державної системи освіти ставить *процес виховання*, витлумачуючи професійну педагогічну діяльність як соціальну, тільки у специфічному ракурсі — нормативного визначення наставником меж чітко дозволеного і недозволеного для учасника навчання. Така наукова орієнтація щонайперше знайшла віддзеркалення в *теорії* (відповідно — системі) *комуністичного виховання*, засадниче підґрунтя якої становить *концепція педагогічного процесу*. Про суто ідеологічне обрамлення останньої свідчать дефініції і визначення, які подає в підручнику апологет радянської педагогіки Ю.К. Бабанський: “Педагогічним процесом називають цілісний процес здійснення виховання у його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання і виховання (у вузькому спеціальному сенсі)”; його “розглядають як розвиткову взаємодію суб’єктів та об’єктів виховання, спрямовану на вирішення завдань освіти, комуністичного виховання й загального розвитку вихованців”; причому суть цього процесу “полягає в передачі соціального досвіду старшими і засвоєні підростаючими поколіннями завдяки їхній взаємодії, зорієнтованій на задоволення потреб сучасного суспільства у всебічно, гармонійно розвиненій особистості” [2, с. 250, 252, 253].

Безперечно, *радянська педагогіка* — цілісна й по-своєму найдосконаліша теоретична надбудова у сфері освіти

тоталітарного суспільства, в якому здержавлення сягає не тільки усіх соціальних інститутів, а й кожної особистості, незважаючи на національність, вік, професію. Її науково-історичне підґрунтя — *егалітарна педагогіка* Я.А. Коменського, де школа — конвеєр і фабрика з відповідними атрибутами: учень (студент) на початку навчання відповідає стандарту ¹ 1, а на кінець — стандарту ¹ 2, що є величиною відносною та умовною, оскільки все зводиться до зміни ідеологічних орієнтирів за майже безперервного в часі оновлення державних освітніх стандартів [30, с. 103–109]. У цьому фундаментальному факті прихована *нескінченність педагогіки*, котра вирізняється винятковою здатністю до адаптації і тотальної асиміляції. Так, у 20–30 роках минулого століття змістом радянської педагогіки, як справедливо зауважує В. Мацкевич, був інтернаціоналізм, а в роки другої світової війни і після неї він легко змінився на великодержавний шовінізм. Сьогодні у країнах СНД продовжує правити бал радянська педагогіка: шовінізм і патріотизм без особливих зусиль змінюється націоналізмом, який почасти сягає темних вершин людиноненависництва. У цьому, робить висновок цитований автор, “принципова безпринципність радянської школи”, тому що кожного разу, коли виникає ситуація нагальної потреби в перебудові, радянська педагогіка відповідає: немає нічого простішого, — і змінює вивіску” [30, с. 159].

Кожен народ, як відомо, на історично відповідальних етапах свого розвитку вибудовує свою, відмінну в багатьох аспектах, систему освіти. Не є винятком у цьому відношенні й

Україна, котрій у спадок залишилася *культурно архаїчна модель* суспільного ведення шкільної справи. Тому виникає чи не найскладніша проблема: "Як систему української освіти зробити *національною* не лише за характером та програмово-методичним оснащенням, а й за культурним походженням, змістовим наповненням, інституційним розвоєм?"

На рівні первинного теоретичного осмислення це завдання вирішують недавно запропоновані новаторські концепції демократизації та реформування освіти в нашій країні, котрі ставлять за мету звільнення цієї важливої сфери духовного життя суспільства від рецидивів тоталітарної доби [16]. Проте, приступаючи до створення в Україні **ментально зорієнтованої освіти** [див. 65], важливо не припуститися типової помилки самодостатності *педагогічної системи*. По-перше, сама освітньо-інституційна система визначає, яке педагогічне наповнення буде їй реально притаманне, а не навпаки; по-друге, закріплення за педагогікою статусу наукової дисципліни уособлює її від інших предметних (зокрема, психології, соціології та економіки) і метапредметних (філософських, методологічних) знань. І все ж головна вада сучасної теоретичної педагогіки, на наш погляд, полягає у перевагах і недоліках *конвенціоналізму* як її реальної філософсько-методологічної основи [39; 68, с. 8–16]. Ця методологічна версія організації філософії науки, поділяючи знання на емпіричне і теоретичне, головну ознаку науковості визначає через досягнення об'єктивності шляхом суб'єктивної довільності під час побудови "класифікувальної системи" окремої

науки. Тому експериментальній перевірці підлягають не ізольовані теоретичні положення, а теорія загалом, причому останню не верифікують, а коригують різними способами, вибір яких залежить від угоди (конвенції) між науковцями. Ось чому наукова система сучасної педагогіки обстоє *кумулятивний поступ* справжнього знання тільки на міцному фундаменті "доведених фактів", і пов'язує власний теоретичний "прогрес" у досягненні зручності, а точніше "простоти" конвенційно прийнятих ідей, гіпотез, принципів. Її не цікавить зростання істинного змісту, оскільки істина можлива лише у формі емпіричних фактів, себто даних безпосереднього педагогічного досвіду. Отже, "і епістемологічно, й особливо логічно конвенціоналізм набагато простіший, ніж індуктивізм, він не потребує обґрунтувань індуктивних доведень" [68, с. 12], а вимагає правдоподібного висвітлення освітніх проблем засобами наукового опису, управлінської регламентації та методичного підтвердження.

Інший істотний дефект теоретичної системи сучасної педагогіки – *принципова непотрібність психології як науки*, оскільки реалізується установка на масовість, а відтак створення у навчанні рівних можливостей для всіх, коли проектується не спосіб соціальної взаємодії учня і світу, а школа (ВНЗ) як освітній інститут, регулятор постановки наукових знань і культурного досвіду. Психологія потрібна елітарній педагогіці, індивідуально зорієнтованим системам навчання і повно демократичному (відкритому) суспільству загалом. Звідси зрозуміло, чому в американських коледжах, ВНЗ і науковій

стратифікації немає наукової педагогіки, а є психологія із численними предметними розгалуженнями. У зв'язку з цим намагання окремих науковців створити інноваційну педагогічну систему освітнього закладу [див. 14] не позбавляє їхні класифікаційно-теоретичні проекти ні еклектичності у поєднанні численних принципів, умов, індикаторів і показників ефективного функціонування описово заданого навчально-виховного процесу, ані психологічної поверховості у витлумаченні закономірностей функціонування, розвитку та управління новаторських освітніх інституцій.

Набагато ґрунтовнішою, щонайперше в науково-експериментальному аспекті, є інша *теоретична система*, що створювалася пошуковими колективами, починаючи з кінця 50-х років, під керівництвом проф. Д.Б. Ельконіна [73], а потім В.В. Давидова [11]. Вона, по-своєму розв'язуючи проблему зв'язку навчання і розвитку дітей, формування діяльності і суб'єктного утвердження учня в навчанні, пропонує п'ять взаємозв'язаних *концепцій-теорій* [див. 10]: періодизації психічного розвитку в дитячому віці [73, с. 60–77], двох типів узагальнення і мислення [9], учбової діяльності та її суб'єкта [44; 53], розвивального навчання [12; 27], побудови відповідних підручників і методичних посібників [Там само].

Порівняно з двома попередніми теоретичними системами щойно зазначена має принаймні кілька очевидних переваг.

По-перше, в центр експериментальної системи початкової освіти покладені *процеси психічного розвитку* дітей як повноцінних суб'єктів учіння, а не самодостатнього соціалі-

зуючого навчання чи виховання. Цьому сприяють зміст, методи і способи організації новаційного навчання, що інтегруються в найбільш універсальну форму - *учбову діяльність*, котра покликана розвивати у молодших школярів зацікавленість і потребу в постійній самозміні як основному змісті розвитку учня під час організованого навчання [12; 27 та ін.].

По-друге, аналізована теоретична система відноситься до сфери *психодидактики* [10, с. 12], а тому має достатньо визначений філософсько-методологічний фундамент і розробляє полідисциплінарні проблеми. В теорії розвивального навчання, на думку В.П. Зінченка наявні три тісно переплетені *концентри*, або ідеальні форми: учбова діяльність, теоретичне мислення і рефлексія [12, с. 18, 42]. Визначальна роль співвідношення емпіричного і теоретичного мислення вказує не тільки на опертя цієї наукової школи на гегелівсько-марксову парадигму, а й на явні *конвенційні та фальсифікаційні методологічні орієнтації*, оскільки, з одного боку, фундаментальні наукові положення зводяться до елементарних аксіом (див. *наприклад, сформульовані В.В. Давидовим логіко-психологічні вимоги до організації учбової діяльності* - 10, *п. 14*), з іншого - вони відкидаються, якщо суперечать результатам емпіричної перевірки прийнятих базисних тверджень, або не спричинюють відкриття нових фактів, що зумовлює удосконалення всієї теоретичної системи (зокрема, ідея відтворення теоретичного знання в учбовій діяльності за останнє десятиліття набула позитивного розвою, а саме: в цій діяль-

ності відбувається не лише психічний розвиток дитини, а й плекається творчість — ядро особистості).

По-третє, авторами теорії розвивального навчання молодших школярів (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Рєпкін, В.В. Рубців, С.Д. Максименко та ін.) запропонована *експериментальна освітня технологія* — змістового узагальнення, котра забезпечує засвоєння знань у формі учбової діяльності, тобто під час розв'язування учбових задач у процесі розгорнутих діалогів та дискусій молодших школярів між собою у присутності вчителя, що дає змогу їм виявляти умови походження різних знань і вмінь, рефлексувати самі способи їх засвоєння, здійснювати його контроль та оцінку тощо. Очевидно, що ця технологія має не тільки переваги, а й вади. Не дивно, що представники цієї наукової школи досить глибоко рефлексують проблемні зони подальшого розвитку оригінальної теорисистеми (див.: *статті В.П. Зінченка [12] і С.Д. Максименка у цьому номері журналу [28]*). Безсумнівно одне: здобутий досвід теоретизування не можна не враховувати при розробці будь-яких нових систем і технологій у сфері освіти.

Отже, найповніше на теренах вітчизняного шкільництва науково обґрунтована проблема формування учбової діяльності молодших школярів, створена психодидактична теорія учіння як специфічної спільно-соціальної діяльності, метою якої є освоєння знань, умінь і навичок учнів, оптимізація їхнього психічного розвитку. Однак дослідження природи, структури і психологічних закономірностей *учіння* явно недостатньо для переходу середньої і вищої школи

від інформаційно-пізнавальної до соціально-культурної парадигми освіти. Це очевидно не тільки з погляду на обмежені соціумні претензії аналізованої наукової школи (здебільшого реформуванню підлягає перша загальноосвітня ступінь), а й на її вузький культуротворчий формат, який утверджує високий соціальний статус переважно теоретичного знання у вихованні підростаючого покоління. Зокрема, теорія учбової діяльності не відповідає на численні запитання життєдіяльності школи як соціально-культурної організації з кількох причин: *по-перше*, вона характеризується інтелектофобством, себто враховує тільки переваги теоретичного мислення і наукових знань у проектуванні змісту освіти, що відображає хоч і важливий, проте тільки один пласт культурного досвіду; *по-друге*, учіння як різновид теоретичної діяльності не описує соціальне життя особистості (учня, студента) скільки-небудь повно і вичерпно, а відтак обстоює абстрактні норми і цінності, протиставляючи їх практичним стереотипам і канонам; звідси очевидне відчуження Школи знання від актуального суспільного оточення; *по-третє*, оскільки основним змістом учбової діяльності є засвоєння узагальнених способів дії у сфері наукових понять, то це виключає із прямого продукту учіння не тільки норми і цінності, а й ідеалізує дослідницьку працю вченого як еталон для наслідування, невинновдано обґрунтовує самодостатність учбової діяльності у структурі соціально продуктивної практики життя.

Відомо, що основний механізм психічного розвитку особистості у

системі учбової діяльності — це *інтеріоризація*, тобто перехід наукових знань і культурного досвіду у внутрішній світ індивіда, який, природно, передбачає зворотню трансформацію набутого назовні — через механізм *екстеріоризації*. Причому, за Л. Виготським, кожна вища психічна функція з'являється у процесі формування двічі: спочатку (первинно) як форма взаємодії між людьми, тобто як інтерпсихологічний процес, і тільки пізніше — як повно внутрішній (інтрапсихологічний) процес, кожний з яких опосередковується різнооднаковими «психологічними знаряддями» — культурними знаковими системами й, передусім, мовою [4]. Проте зазначена *методологічна схема*, пояснюючи універсальні тенденції розвитку індивіда в суспільстві, все ж дуже спрощує і навіть схоластизує природне входження особистості в доросле соціальне життя з його пізнавально-смісловими суперечностями, соціальними конфліктами, внутрішніми кризами, межовими переживаннями, амбівалентними сумнівами, духовними спонуканнями і «вічними» проблемами.

Значно ширшими пояснювальними і проектними можливостями в перспективі створення міждисциплінарної теорії освітньої діяльності характеризується пропонування нами *методологічна модель взаємодії основних механізмів культурної з'яви людини* як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума — **занурення і вивільнення**. Їх суть полягає в тому, що індивід неперервно проникає в численні, різноаспектні і багатоканальні, пласти актуального соціально-культурного простору, в якому перебуває протягом усього життєвого

шляху, й цілком закономірно проникається його змістом, наповненням, особливостями і, через засоби соціальної взаємодії, суспільного й особистісного розуміння, стає цивілізаційно компетентною особою-громадянином. Але занурюючись і постійно збагачуючись внутрішньо, він все більше виявляє у власному ментальному досвіді наявність опор, засобів і потенцій для психологічного вивільнення від фізичного оточення, творення свого духовного світу і гуманного довкілля, нарешті, повноцінної реалізації того найкращого, що закладене у його психіці як від природи, так і від соціуму.

Універсальною культурно-історичною формою екзистенційного поєднання зазначених основоположних соціально-психологічних механізмів розвитку особи як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума є **соціальне розуміння**. По-перше, таке розуміння — це *іманентна здатність* людини розумної і творчої вникнути, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, — це *особливий ментальний стан* розвиткового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу, або вчинкової активності інших індивідів.

У 1995 році нами запропонована *теоретична модель* соціального розуміння (*рис. 1*), яка успішно апробу-

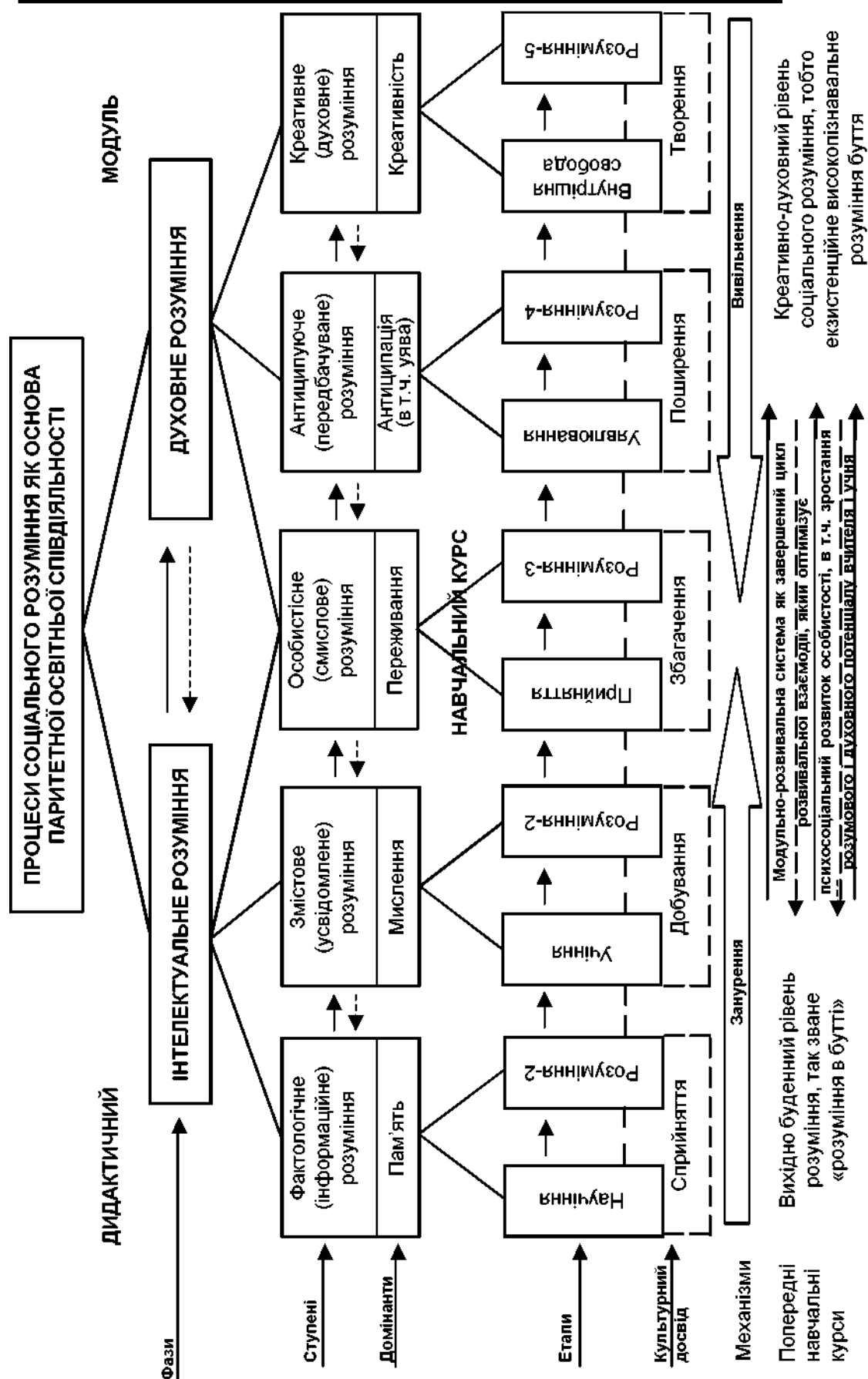


Рис. 1

Повний функціональний цикл процесів соціального розуміння за модульно-розвивальною системою освіти

ється тривалий час у ходів виконання завдань програми дослідно-експериментальної роботи з теми «Школа розуміння» [61]. Обмежимося констатацією особливостей значеннєво-смыслового творення зовнішнього світу у свідомості окремого індивіда.

Проходження учнем (студентом) навчального курсу має здійснюватися у *формі соціально-психологічного занурення* в зафіксований цим курсом фрагмент соціально-культурного досвіду. Тоді має місце своєрідна суб'єктна трансформація зовнішніх (культурних) засобів цього досвіду (передусім знань, умінь, норм, цінностей) шляхом діяльнісно-вчинкової причетності особистості до персоніфікованої реактуалізації його під час спільної освітньої діяльності у внутрішні надбання її ментальної індивідуальності. Це явище-процес і назване нами зануренням, яке щонайперше здійснюється в соціальній організації за допомогою мови і мовлення як найбільш універсально-опосередкованих способів культурного зростання людини.

Соціально-психологічне занурення — це не лише основний механізм культурного розвитку особи, а й *чинник розгортання навчального розуміння*. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю стає його розуміннєва активність. Водночас наявне обопільне спричинення в розвитку цих явищ: не тільки процеси занурення обумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розуміння, а й перебіг останніх безпосередньо впливає на ефективність добування, збагачення, поширення й

особистісного творення етнонаціонального досвіду за модульно-розвивального навчання.

Закономірністю психосоціального розвитку під час організованої освітньої діяльності особистості є те, що здійснюється її поетапне занурення в соціально-культурний зміст навчального курсу в контексті розгортання тенденцій до внутрішнього вивільнення. Перший етап характеризується *пізнавальною поінформованістю*, яка створює фактологічну базу наступної осмисленої мислеактивності, де природно переважають процеси пам'яті і наочності; другий вирізняється змістовною *мисленнєвою діяльністю*, в якій учень набуває статусу повноцінного суб'єкта учіння; третій актуалізується як *внутрішнє прийняття* особистістю оточення і себе в ньому, але не стільки пізнавальними засобами, скільки афективними (переживання, інсайт, катарсис), коли перед учнем немов відкривається світ і водночас він сам відкритий для нього; четвертий утворюється за переважання *глибинно-антиципуючого осягнення* досвіду за допомогою уяви, фантазії, уявлювання й результативно забезпечується стратегічним передбаченням розвитку подій, або докладним мисленнєвим сценарієм (проектом) здійснення великих завдань; п'ятий уможлиблюється тільки в освітній діяльності творчих особистостей, оскільки окреслює найвищі рівні практичного втілення *духовного розуміння* — спонтанно-креативне творення культурного досвіду за законами людської мудрості.

Модульно-розвивальна система реалізує *структурно-функціональну модель* соціального розуміння, відповідно до якої проходження вчителем

і учнем навчального курсу організовується у дві фази — як інтелектуальне і духовне розуміння, які диференціюються на сукупність процесів мисленнєвого відтворення особистістю зовнішнього і внутрішнього світу — сенсорно-інформаційних, пізнавальних, мотиваційно-вольових, емоційно-антиципуючих і духовно-креативних, що й спричиняють глибинне осягнення значень, смислів, змісту. При цьому соціальне розуміння становить необхідну умову і водночас продукт спілкування та спільної освітньої діяльності учасників навчання, які у взаємодоповненні забезпечують проходження кожним *п'яти рівнів особистісного розуміння*, предметом якого є різні ступені-механізми внутрішнього прийняття соціально-культурного досвіду — сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. У такий поліпроцесний спосіб організується модульно-розвивальна система як завершений цикл розвивальної *взаємодії* вчителя і учня, яка оптимізує їхній психосоціальний розвиток, у т. ч. зростання розумового і духовного потенціалу.

Розгортання процесів соціального розуміння за інноваційної системи освіти здійснюється в актах внутрішньо-зовнішньої мови-мовлення учня, виявляючи мотиви, цілі, зміст адресованої йому інформації, дії, енергії. Тому в основі такого розуміння завжди знаходиться доцільне (практичне, уявне чи мисленнєве) перетворення предмета потреби, яке «співвідноситься із загальним смислом перетворення». Водночас соціально орієнтована *розуміннєва діяльність* — це специфічно ментальний стан свідомості, коли особа усвідо-

мила, дійшла висновку, набула впевненості, що її висновки-аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту того чи іншого об'єкта-предмета, дії-впливу, або ж регулюють поведінку інших людей [74, с. 488]. Рух вищих рівнів (механізми, способи, форми) соціального розуміння, розпочинаючись фактологічним і завершуючись екзистенційним, забезпечує: а) смислове проникання у сутність предметів, б) особливий ментально-мисленнєвий стан суб'єкта розуміння, в) інтимне прийняття предмета (об'єкта) розуміння у злагоді з ним, тобто його включення у власне співбуття, г) виникнення і формування у свідомості соціальної діяльності і соціального мислення. На вершині соціального розуміння — *цілеспрямоване творення* особистістю духовних потреб і вчинків, етнонаціонального і власного ментального досвіду за законами істини, добра, краси, гармонії, вічності.

Отже, за модульно-розвивальної системи освітній процес організується за закономірностями соціального розуміння як:

а) *з а г а л ь н е* — це соціально організований перехід індивіда від буденних, генетично первинних форм розуміння (так званого розуміння в бутті, яке наслідуються у перші роки його життя) до високопізнавального розуміння буття і власного Я у ньому, найвищими рівнями (формами) якого є уявно-антиципуюче і духовно-креативне розуміння;

б) *о с о б л и в е* — це спільна проблемно-діалогічна активність вчителя і учнів, що спрямована на формування в обох взаємодіючих сторін цілісності світо- і авторозуміння; основні ознаки цієї

цілісності: а) конкретність (за Гегелем — єдність різного), б) визначеність (скінченність, обмеженість цілого), в) системність (упорядкованість, структурність), г) здатність до саморозвитку (розвитку, дозрівання, засвоєння, кристалізації, самоактуалізації тощо);

в) **одиничного** — зовні оптимізоване суб'єктно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів онтологічних моделей-інваріантів духовно-практичного буття особи, що спричинює до розвитку і прискореного зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності, вчинків, творчості [61, с. 12].

Істотна відмінність модульно-розвивального циклу від традиційного навчально-виховного процесу полягає не тільки в альтернативній організації стратегії, тактики і техніки викладання розділів і тем навчального курсу, коли враховуються глибинні соціально-психологічні закономірності і механізми цілісного функціонування навчального модуля як єдності розвивальної взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів, їхньої паритетної освітньої співдіяльності і психічної активності та самоактивності кожного у творенні культурного досвіду. Інноваційна освітня модель реалізує досконаліший *соціальний механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість*: якщо класно-урочна чи лекційно-семінарська система, розвиваючи ідею присвоєння індивідом культурних надбань людства, керується закономірностями інтеріоризації та екстеріоризації, то модульно-розвивальна обґрунтовує та обстоює закони і принципи таких універ-

сальних соціально-психологічних процесів, як *занурення* особи у культурно-історичні пласти загальнолюдського досвіду і *вивільнення* її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, які в діалектичній єдності й сприяють самореалізації Я.

Природно, що на противагу феномена і факту *засвоєння* (знань і вмінь), які становлять основний зміст учбової діяльності і водночас визначаються її будовою і рівнем, у теорії освітньої діяльності досліджується, проектується і практикується таке складне явище як *творення*. **Творення** (рос. — *созидание*) — соціально-психологічна духовно-практична активність індивіда, групи, колективу, яка становить основний зміст освітньої діяльності і визначається [див. 6–8; 33; 54–59]:

- організаційним кліматом школи як інституту духовного виробництва знань, умінь, норм і цінностей, досвіду соціальної взаємодії;

- соціально-культурно-психологічним змістом співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів;

- базовими механізмами творення — добування, збагачення і поширення соціально-культурного досвіду кожною особистістю;

- формами, рівнем і механізмами соціального розуміння учасниками освітнього процесу своєї соціально-культурної місії (покликання, надзавдання) у навчанні;

- соціально-психологічним простором актуальної та потенційної розвивальної взаємодії педагога і вихованців;

- паритетними умовами ділового, інформаційного, психологічного і духовного обмінів учасників навчання;

— полівмотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості, які у взаємодоповненні визначають ефективність розгортання процесів її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку.

У теорії освітньої діяльності визначені й експериментально підтверджені не тільки соціально-психологічні умови розгортання *процесів модульно-розвивального культуротворення* [54], а й детально обґрунтована модель *самотворення Я-концепції* особи залежно від: а) інноваційних періодів цілісного модульно-розвивального оргциклу; б) послідовності психомистецьких технологій безперервної розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії; в) механізмів перебігу вчинків (ситуація — поведінка, мотивація — діяльність, дія — вчинок-подія, післядія — рефлексія); г) окремої актуалізованої ієрархії соціальних установок та Я-структур [7].

Високий евристичний потенціал задачного підходу в психології [3; 17] дає підстави стверджувати, що основним концептуальним конструктом (буденно — одиницею, або клітинкою) освітньої діяльності є *освітня задача* як єдність:

а) соціально-культурних умов паритетної співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів;

б) предмета творення (сприймання, добування, осмислення, нормування, збагачення, поширення, рефлексування, самотворення), який має подвійну природу, зважаючи на поєднання зовнішньої і внутрішньої продуктивності дій і вчинків (створення речей і соціальних подій та новоутворення у внутрішньому світі особистості);

в) вимоги конструктивно змінити (розширити, збагатити тощо) взаємодію особистості і соціуму, а відтак культурно вдосконалити обидві взаємодіючі сторони.

Освітня задача — це постановка і розв’язання учнями (студентами) під керівництвом учителя (викладача) задач у процесі проходження конкретного модульно-розвивального циклу, який спричинює виникнення джерел (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, діалог, конфліктна ситуація тощо) і приводить до добування, збагачення і поширення передового соціально-культурного досвіду. Потрібно чітко розмежовувати освітню задачу від пізнавальних та учбових, які є теоретичними, суто мисленнєвими, в той час як освітня задача відноситься до класу соціально-психологічних, відкрито-суспільних. Відтак основна її відмінність як від теоретичних, так і від практичних задач полягає в тому, що її умови, предмет і вимоги передбачають *зміну соціального змісту*, форм, механізмів і характеру взаємодії особистості та її оточення (соціум, середовище, довкілля). Така зміна становить сутність зародження, функціонування і розвитку освітньої діяльності як метасистеми, тобто тих впливів і дій, які виходять за межі безпосередньої учбової, навчальної чи виховної діяльностей. Отож, специфіка освітньої задачі на відміну від будь-якої іншої, полягає в тому, що її метою і результатом є *культурне вдосконалення*, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої особистості. Тому до основних форм активності належать інтелектуальна, соці-

альна і духовна творчість, а до базових соціально-психологічних механізмів — *творення* корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів.

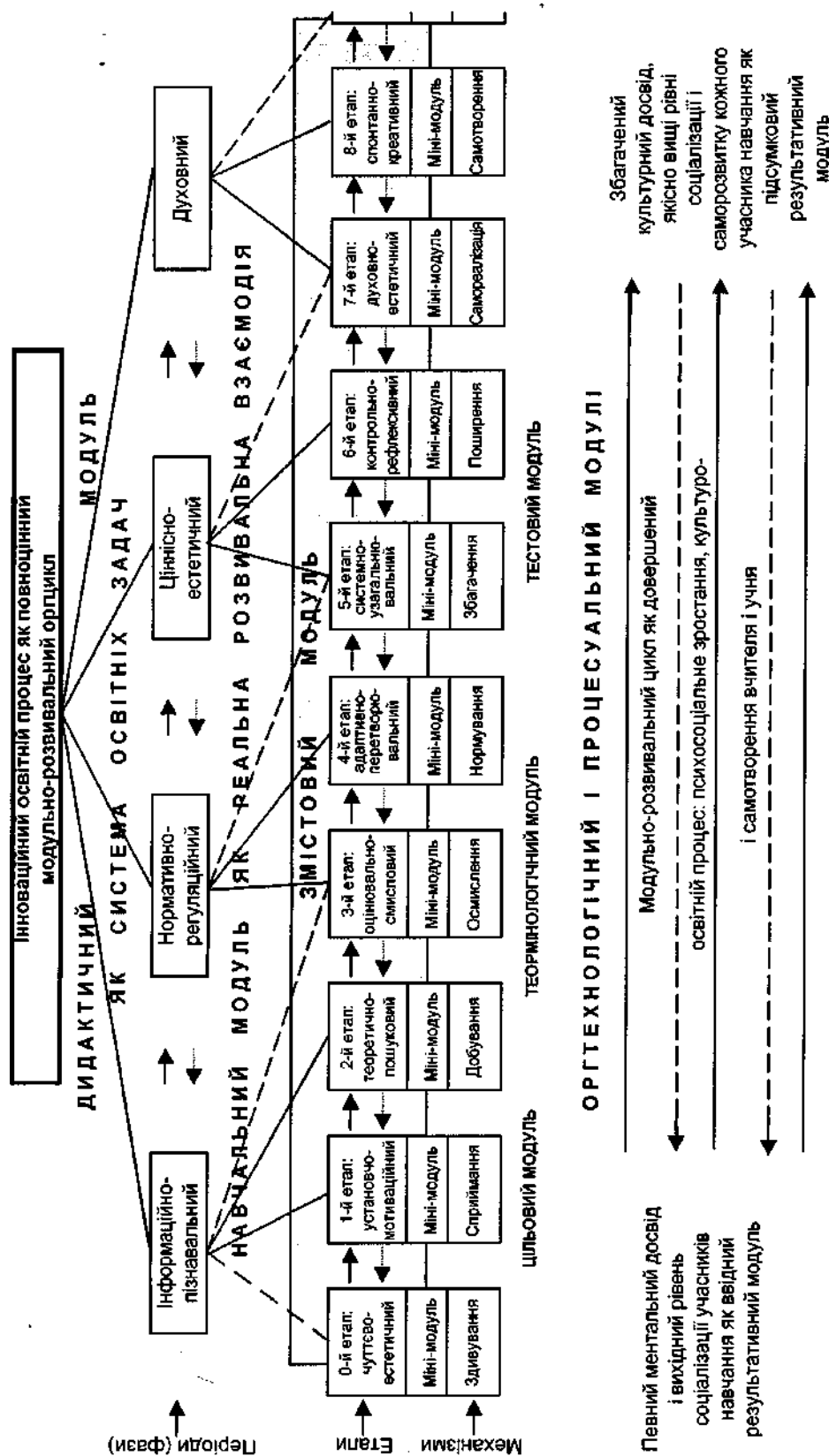
Завершений мікроетап у формуванні освітньої діяльності школярів концептуально розкриває *модель повного функціонального циклу освітнього процесу (рис. 2)*, який складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [6; 33; 35; 59, с. 84–102]. При цьому зазначений оргцикл має чотириперіодний (чотирифазний) характер. Перший — *інформаційно-пізнавальний* — період організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує виявлення соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки. Другий — *нормативно-регуляційний* — сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і загальнолюдського досвіду та домагається прискореної соціалізації особистості в широкому діапазоні персональної відповідальності за власну життєактивність. Третій — *ціннісно-естетичний* — залучає учня (студента) до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає

можливим завдяки вартісно-світглядній технології поширення здобутого культурного досвіду і результативно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий — *духовний* — період, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, за допомогою духовно-креативної технології самореалізації внутрішньо спричинює максимально повний вияв універсумного потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, забезпечує пізнання себе шляхом самоосягнення сенсу життя і прискорений саморозвиток Я-духовного.

Водночас кожний період повного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять *повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу* (навчального модуля), який відзначається такими **закономірностями**:

1) довершеною *послідовністю* восьми етапів функціонування, що, характеризуючись взаємопереходами і певною інтерференцією психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, все-таки алгоритмічно не сліднують один за другим; реальний освітній процес завжди набагато складніший, ніж його найбільш детальний науковий проект чи найточніша теоретична схема;

2) *насиченість* кожного етапу відповідним соціопсиходидактичним змістом (спільна пошукова активність, емоційне наповнення взаємостосунків, вітокультурні та психологічні форми поведінки, нормотворча діяльність тощо), який спочатку



науково повно проектується, а потім втілюється за допомогою освоєних психомистецьких технологій, поєднуючи процеси розвитку, функціонування та управління в конкретному освітньому просторі взаємин;

3) структурно-функціональною *цілісністю* модульно-розвивального процесу, що досягається лише при переході соціально організованого культуротворення від першого періоду розвитку навчального модуля до четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних дій-новоутворень до нормативно-регуляційних та ціннісно-естетичних й, насамкінець, духовно-креативних.

4) відносною *незалежністю* періодів та етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля один від іншого, що реально можлива завдяки інваріантам психодидактичного, оргтехнологічного і програмово-методичного змісту та свідчить про універсальну гнучкість інноваційної оргсистеми освіти, відкрито-сталий її розвиток у просторі і часі;

5) *спрямованою циклічністю* у функціонуванні навчальних модулів, котра спричинена генезисом культуротворчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсамів, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди є умовою повноцінного функціонування наступних, а відтак передумовою соціоприродного розвитку кращого людського потенціалу кожного.

Необхідна умова реалізації цієї моделі полягає в *досягненні гармонії* основних пластів соціально-культурного досвіду нації і людства (наука, культура, фізична і розумова праця,

світогляд, мистецтво), яка поетапно проектується під час створення інноваційних методичних засобів як різнобічна адаптація нормативного освітнього змісту (державний стандарт) до особистості учня (студента) певного віку і психологічного типу й повно досягається під час організаційного моделювання актуального соціально-культурно-психологічного простору (змісту) інноваційної освітньої оргсистеми на модульно-розвивальних заняттях [59, с. 211–242]. Достатня умова реалізації – утілення універсальної технологічної схеми функціонування цілісного модульно-розвивального циклу (від чуттєво-естетичного або установчо-мотиваційного до спонтанно-креативного) як наступності *періодів розвитку паритетної освітньої діяльності* вчителя і учнів, викладача і студентів (пізнавально-емоційна – критично-регуляційна – ціннісно-естетична – духовна), що забезпечується, з одного боку, інваріантними психомистецькими техніками ведення безперервної розвивальної взаємодії в навчальній групі, з іншого – системою інноваційних програмово-методичних засобів [див. 56].

Паритетна освітня діяльність організується у формі **розвивального модуля**, тобто як довершена систематична цілісна розвивальна взаємодія вчителя (викладача), навчальної групи та окремого змістового блоку навчання у діалектичній єдності і дидактичній наступності чотирьох різновидів змісту – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного, що моделює повноцінний *соціально-культурно-психологічний простір* і змістовно забезпечує

ефективну освітню співдіяльність педагога і вихованця [див. 33; 65, с. 45–66]. Водночас її основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** — науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо) і цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що цілісно відображає фрагмент соціально-культурного досвіду за допомогою комплексу інноваційних програмово-методичних засобів (рис. 3). Саме цей модуль є основою навчального модуля і модульно-розвивального циклу в цілому й вичерпно характеризує навчально-предметний зміст соціальної розвивальної взаємодії.

Пропонована модель змістового модуля як цілісної *соціокультурної системи освітнього змісту* вигідно відрізняється від поширеної концепції навчального матеріалу [див. 56, с. 15–23]. До того ж взаємозалежність сфер і компонентів цього модуля не монологічна, статична чи односпричинена. Проектно-мисленнєву діяльність вже на цьому етапі підготовки модульно-розвивальних занять ускладнюють багаторівневість, різноплановість і холістичність соціокультурного змісту навчального модуля. Фундаментальні пласти знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм і цінностей (духовні ідеали та вартості), об'єднуючись у концептуальні блоки і змістові модулі, є основою для організації похідних одиниць — *освітніх задач*, постановка і розв'язання яких під час розвивальних взаємостосунків приводить (завдяки іннова-

ційним технологіям та авторським методзасобам) до добування, збагачення і поширення ментального досвіду учня (студента) як культурного, етнічно багатого і суспільно значущого. І коли знання стають інструментом свідомої діяльності, уміння здійснюються як узагальнені способи дії з теоретичним чи практичним матеріалом, норми знаходять системне втілення у програмах творення довкілля, а цінності заповнюють простір моральних учинків особи, тоді актуалізований соціально-культурно-психологічний зміст (простір) одержує найвичерпніше — надсистемне і багатодинамічне — відображення в конкретній освітній практиці модульно-розвивального експериментування. Це також підтверджують результати інших аналітичних досліджень: тип освітнього середовища “визначається передусім наявними у ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності)”;¹ і чим більше і повніше особистість використовує можливості організованого середовища, тим успішніше відбувається її вільний й активний саморозвиток [74, с. 80, 81].

Теоретико-методологічні і науково-проектні функції у формуванні освітньої діяльності виконує **дидактичний модуль**, або, іншими словами, соціально-психологічна концепція розвивальної взаємодії вчителя (викладача) і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-освітніх цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване (в т. ч. за допомогою інноваційних засобів) і відносно ло-

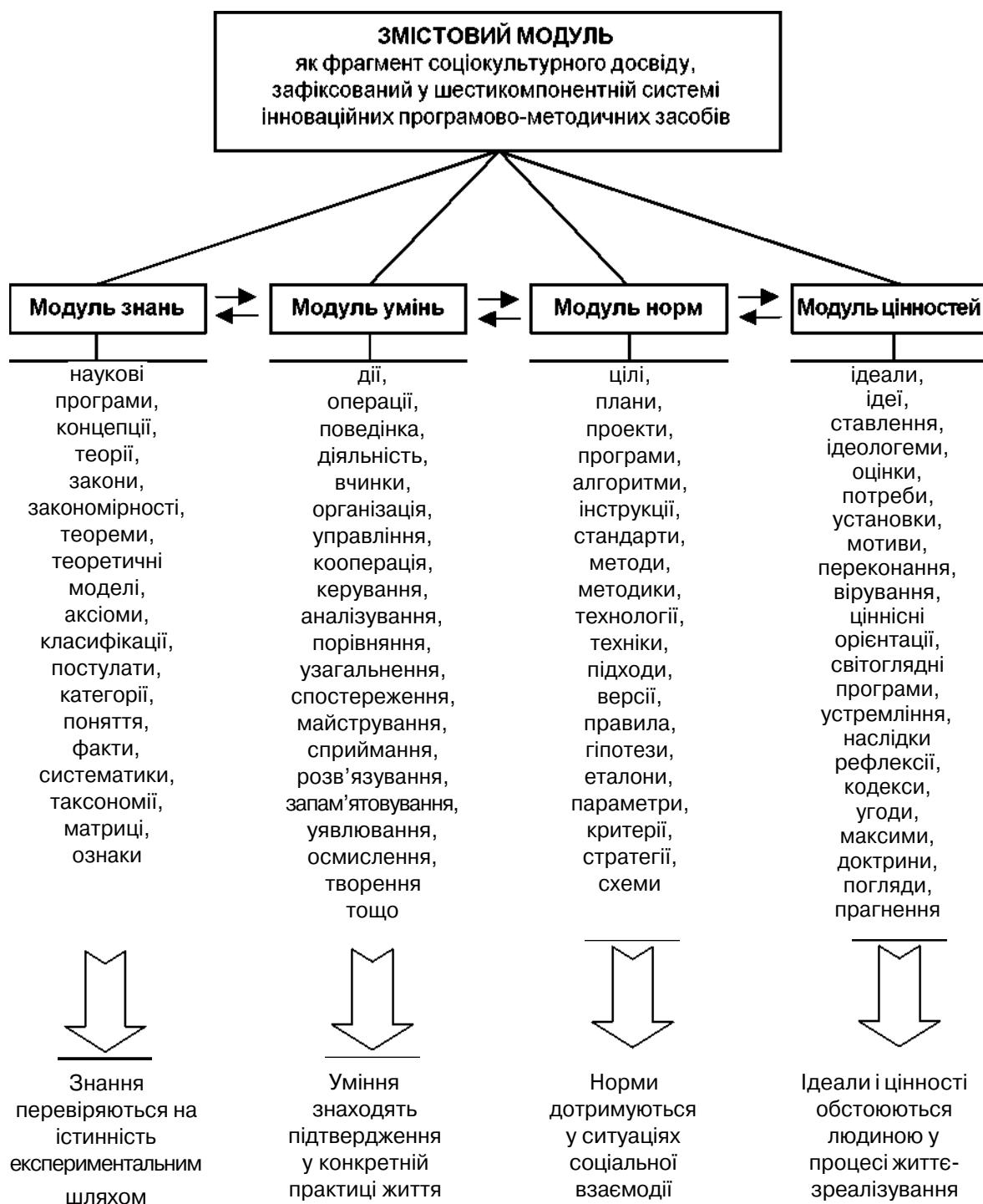


Рис. 3
Універсальна структура сфер змістового модуля

калізоване культурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року (курсу) під час паритетної освітньої діяльності учасників навчання. Тому цей модуль — це завжди виражений науково-проектний опис цілісного модульно-розвивального процесу як поступальний перехід від пізнавально-інформаційних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-естетичних, духовних та завдяки розвитку соціального розуміння (див. попереду) поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі особистості. Нами запропоновані *типологія* та *загальна структура* дидактичних модулів, що передбачають рівноцінне представництво в експериментальному навчальному плані шести груп навчальних курсів (наука і культура, фізична і розумова діяльність, світогляд і мистецтво) і дають змогу максимально наповнити соціокультурний простір реальних розвивальних взаємин шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованого освітнього змісту [59, с. 111–112].

Універсальною соціально-психологічною формою конкретно-практичної організації освітньої діяльності є **навчальний модуль**, повноцінне функціонування якого являє собою відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх ритмів, складається із восьми основних етапів, де кожний виконує своє завдання, обіймає непересічний психолого-ди-

дактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості та завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує *психосоціальний розвиток* учня (студента) на окремому відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема). Водночас навчальний модуль — *основна категорія* теорії модульно-розвивального навчання, яка у змісті, структурі та формальній динаміці відображає взаємодію та взаємодоповнення інших важливих модульних систем навчання — змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, результативної, технологічної, методичної, діагностичної тощо [59, с. 114–115]. Реально він стає можливим завдяки наявності **міні-модуля** — специфічного, здебільшого 30-хвилинного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра відрізняється від традиційного уроку такими внутрішніми і зовнішніми ознаками: 1) неподільним зв'язком і єдністю змістового модуля і формального; 2) 20-, 25- або 30-хвилинним часовим відтинком організації навчального процесу; 3) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована в науковому проекті навчального модуля; 4) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб), відносно постійними, групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо); 5) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою

інноваційного програмово-методичного забезпечення; 6) підлягає двофазному освоєнню учителем (викладачем) — науковому проектуванню власної інноваційної освітньої діяльності і практичній реалізації за психомистецькими законами безперервної розвивальної взаємодії; 7) має певну, чітко визначену психодраматичну технологію, що кооперує розвивальну освітню діяльність вчителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; 8) існує з огляду на вік учнів зведено, строєно і системно; 9) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення; 10) забезпечує мікроростання психосоціального потенціалу учасників освітнього процесу та їхнє позитивне творення довкілля, соціальних взаємин і власного Я. При цьому перебіг освітньої діяльності у досвіді експериментального впровадження інноваційної системи фіксує **процесуальний модуль**, тобто конкретно-ситуативний, здебільшого психодраматичний, перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час поетапного функціонування навчального модуля як багатовимірної системи відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленнєвих, вольових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап культурного розвитку, соціального самоствердження та духовного творення особистості.

Отже, освітня діяльність є *провідною у юнацькому і ранньодорослому*

віці, оскільки посідає основоположне місце у формуванні нових психічних процесів і властивостей культурної особи (демократичність, гуманність, толерантність, емпатійність, рефлексивність, самоефективність та ін.). Поза цією діяльністю, як підтверджує буденна практика життя, неможлива плідна участь людини в соціально значимому трудовому процесі: той, хто навчився тільки споживати матеріальні і духовні надбання у грі та навчанні, той ніколи не зможе створювати — достаток, добробут, взаємодовіру, добро, злагоду. Так, якщо гра набуває провідного значення в дошкільному віці, учіння — шкільному, то діяльне культуротворення — ВНЗ та післяВНЗ. Саме такого високого рівня творення особистістю довкілля, соціальних взаємин і власного Я становить основний *предметний зміст* освітньої діяльності, яка є універсальною передумовою повноцінної продуктивної трудової діяльності особи у зрілому віці. Тому оволодіти мистецтвом паритетної співучасті в освітньому процесі — це для старшокласника і студента пройти **Школу самостійного продукування, плекання, творення**.

2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Методологічна рефлексія освітньої діяльності як *метатеорії* однозначно вказує на те, що заданий рівень теоретико-методологічної роботи долає формоорганізаційні межі індуктивізму, і конвенціоналізму, і фальсифікаціоналізму в сповіданні канонів науки і науковості зокрема. Натомість він сягає *методології історизму*, об'єктом і предметом якої є “не ізольована

теорія чи сукупність теорій, а їх системи, що іноді, наприклад, називають “наукою”, “парадигмою”, “науковою школою”, “напрямком”, “дослідницькою програмою” тощо з конвенційно прийнятим (і тому заздалегідь розробленим планом) “неспростовним” ядром, яке визначає проблеми для наукового розв’язання, прийнятні засоби їх розв’язку, виокремлює захисні допоміжні гіпотези, передбачає можливі фальсифікації й переможно перетворює їх на підтверджувальні приклади” [68, с. 21].

Серед поки що гіпотетичних *доказів* безпосередньої причетності теорії освітньої діяльності до методології історизму основними є такі (від загального до конкретного):

1) обстоювана теорія підтримує процеси очевидних *парадигмальних змін* через зіставлення і боротьбу “нормальної” і “революційної” науки (в термінах Т. Куна), де важливу функцію виконують психодинамічні елементи (“гештальт-переключення”), щонайперше особистості, котрі всупереч науковим традиціям пропонують кардинально нові уявлення;

2) це нове наукове знання щодо модульно-розвивального навчання і теорії освітньої діяльності *не сприймається* і не визнається переважною більшістю учених-педагогів та освітян-управлінців, головню через їхнє небажання змінити добре опрацьовану систему уявлень, тому пропонуване тут характеризується як “безглузде”, або “антинаукове”;

3) водночас запропоновані нами теорії і концепції не тільки не заперечують історично усталених теоретичних систем у світі наукової педагогіки і сучасної психології, а й на методологічних засадах *стратегії*

соціокультурної дії [72, с. 304–310] здійснюють проблемний аналіз реального стану справ у двох напрямках: стосовно психолого-педагогічних проблем традиційно осмислених й у їх проекції на культурне сьогодення, у т. ч. наукові школи, їхні ставлення, цінності і цілі;

4) разом з тим теоретичне зростання обсягу наукового знання в царині інноваційної освіти помітно *прогресує* на тлі достатньо широкого емпіричного освоєння моделей, схем і технологій практичного втілення паритетної освітньої діяльності в школах і ВНЗ країни, що свідчить про наявність *зони випереджувального пояснення* тенденції і перспектив розвитку освітніх систем порівняно з іншими психодидактичними теоріями;

5) натомість нечисленний загаль із нової генерації науковців прагне раціонально поєднати нові наукові уявлення з попередніми в *несуперечливу психосоціальну систему*, здійснюючи при цьому як дидактичну, так і власне методичну обробку історії науки й освіти; це пояснюється тим, що лише нові програмово-інформаційні засоби, підручники і посібники дадуть змогу з часом домогтися визнання суспільством евристичності нового теоретичного знання.

Змістово-методологічний статус наведених аргументацій вказує на те, що є можливість, з одного боку, піднятися над *концептуальними схемами* відомих психологічних, дидактичних і власне педагогічних теорій, з іншого – запропонувати якісно нові, за критерієм фундаментальності, категоріально-парадигмальні підвалини *міждисциплінарного дослідження* актуальних освітніх проблем. Зокрема, відомо,

що клас дидактичних теорій традиційно відноситься до методологічної проблематики педагогічної науки. Серед когорти найбільш відомих професійному загалу освітян є такі: поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), оптимізації педагогічного процесу (Ю.К. Бабанський, М.М. Поташник), програмованого навчання (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талізін та ін.), проблемного навчання (А.М. Алексюк, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В. Оконь, А.В. Фурман), розвивального навчання (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Рєпкін), диференціації та індивідуалізації навчання (І. Унт, А.С. Границька, В.Д. Шадріков), інноваційного навчання (В.М. Кларін) та ін. Проте очевидно видається тенденція на рубежі тисячоліть: усі усталені дидактичні теорії - предмет більшого чи меншого критичного аналізу і теоретичної реінтерпретації з оновлених - культурологічних, вітоцентричних, антропологічних або синергетичних - позицій. До того ж у ролі важливої сфери організації світоглядного знання, яка нині утвердилася на передньому краї реформування національної системи освіти, виступає *філософія освіти* [5; 26]. Вона, хоч і позбавлена проектних та експериментальних перспектив, все таки істотно розширює світоглядні межі різнобічного розуміння *соціокультурної природи* освітнього процесу.

У класичній методології науки сформульовані принаймні три *фундаментальних умови*, за яких можливо ставити питання про наявність теорії. *Перша* вимагає вичленення *наукового предмета*, тобто такого ідеального об'єкта, який підлягає теоретичному

осмисленню та емпіричному обґрунтуванню. *Друга* стосується створення *методу дослідження* цього об'єкта як специфічного способу організації продуктивної пізнавальної діяльності вченого із умовами функціонування та розвитку наукового предмета й установлення його *універсальних залежностей* (закони, закономірності). *Третя* передбачає зосередження уваги дослідника на *експериментальному підтвердженні* гіпотетично сформульованих залежностей шляхом створення особливих, фактично штучних, умов для проведення дослідження (незалежна змінна) і перевірки теорії чи закону на істинність, наукову вірогідність.

Водночас *класична модель науки*, обстоюючи довершений раціоналізм теоретичного пізнання, є історично перехідною і, більше того, культурно обмеженою й навіть догматичною в орієнтації на *абсолютну цінність* ідеалізованого наукового знання над практикою актуальної життєдіяльності людини і суспільства в цілому. Хоч, за словами Пола Фейєрабенда, наука має значно більше "розпливчатого" й "ірраціонального", ніж її методологічне зображення, а теорія презентує особливий спосіб розгляду світу і за умов її прийняття справляє вплив на наші загальні переконання та очікування й завдяки цьому - на наш досвід та уявлення про реальність; вона залежить не тільки від фактів, а й від традиції, тому *характеризується певною суб'єктивністю* [52, с. 321, 34, 54]. Саме *винятковості* і *самодостатності* наукового пізнання вимагає знаменитий принцип Г. Галілея, який сказав: "Якщо мої конструкції не відповідають фактам, тим гірше для фактів! Тому що мої

конструкції правильні, а факти — тільки видимість...” [цитата за 71, с. 11].

Наука, на думку Г.П. Щедровицького, — “особливий *штучний організм* серед різних форм організації знань і мислєдїяльностї, який специфічним чином замкнув філософську онтологію та її уявлення про *ідеальний об’єкт* “з практикою виняткового типу — *експериментальною*”. При цьому був сформульований окремий “погляд на об’єкт дослідження, його “життя” у своєму світі (зокрема, його постійне збереження) і на відношення дослідника чи діяча до цього об’єкта” [71, с. 10]. Отож самою ідеєю наукового знання закладався принцип, який фіксував можливість викидання незмінного, атомізованого і несистемного об’єкта із загального контексту його реальних зв’язків і відношень. “Те, що сьогодні називається *сциєнтизмом*, це насамперед *певна ідеологія*, певний міф. І цей міф науковості настільки розрісся, що почасти закриває вид на весь окремий світ, і ми перестаємо бачити те, що реально відбувається” [Там само, с. 8].

Природно, що, скажімо, психологія і соціологія нині активно оперують *кількома десятками* специфічних наукових предметів й відповідно — методів, а педагогіка — *кількома сотнями*, що пов’язано з переважанням у її змісті *емпіричних моделей* і схем пояснення закономірностей освітнього процесу. Один із відомих західних соціологів-теоретиків Талкотт Парсонс підкреслює, що знання є науковими лише тоді, коли їх розрізнені фрагменти інтегруються в чітко окреслені *теоретичні системи* з довершеною *логічною структурою*, змістово-емпіричним наповненням та

ситуативно-експериментальною орієнтацією [37]. З цієї точки зору, численні, науково достовірні, емпіричні знання не стосуються науки, оскільки їх інтеграція відбувається навколо інших центрів, ніж систематична теорія (наприклад, буденних потреб і повсякденного життя). Автор пропонує *три рівні* розгляду засад *достовірності науки*: а) *теоретичний*, коли має місце формулювання і логічне зв’язування положень, що утримують факти у прямій взаємодії із їх спостереженням, тобто із емпіричною перевіркою істинності положень; б) *методологічний*, за якого мислєдїяльність просувається далі, тому що дає змогу з’ясувати закономірність процедур, з допомогою яких проводилися необхідні спостереження і перевірки, а також ще раз критично оцінює сформульовані твердження, введені поняття й запропоновані способи одержання висновків; в) *філософський* й, передусім, *світоглядний*, котрий відображає ідеали, мотиви і цінності наукового співтовариства чи окремого дослідника у їх проекції на процес і результати теоретизування та експериментування [37, с. 70–73].

Аналітичний матеріал першого параграфа дає підстави констатувати наявність у вітчизняному досвіді наукового пізнання принаймні трьох теорій — *навчальної, учбової і педагогічної діяльності*, які у взаємоповненні характеризують пошуково-дослідницькі здобутки психолого-педагогічної науки радянської доби. Причому характерно, що кожна з них орієнтується на певний соціокультурний взірєць, котрий водночас відіграє роль ідеального об’єкта: за навчальної роботи учнів та студентів всїяко копіюються закономірності

зрілої *пізнавальної*, у т.ч. *мисленнєвої*, діяльності (Дж. Дьюї, В. Оконь, М.І. Махмутов, А.М. Алексюк та ін), за *учбової* — *теоретичної* діяльності (В.В. Давидов, В.В. Рєпкін, В.В. Рубцов, С.Д. Максименко, Є.І. Машбіц)*, за педагогічної — *виховної* (Б.Т. Лихачов, Б.С. Гершунський, Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех, В.О. Киричук). Вірогідність цих теорій підтверджена емпірично упродовж кількох останніх десятиліть, особливо якщо зважати на експериментальні набутки *проблемного навчання*, *розвивального учіння* молодших школярів, а також багатий досвід *системи комуністичного виховання* в радянських школах. Проте жодна з аналізованих теорій не одержала і, на наше переконання, не одержить повного емпіричного підтвердження, належного професійно-практичного розвою. Річ у тім, що, виокремлюючи той чи інший ідеальний об'єкт (відповідно: *пізнавальна*, *теоретична* і *виховна діяльність*), у кожному варіанті проектування і втілення процесу має місце *виривання об'єкта* (навчання, учіння, виховання) із загального *контексту реальних зв'язків*, тобто живого соціокультурного буття організованої педагогічної взаємодії. Звідси *принципова*

несистемність зазначених теорій, які безпідставно (не для класичної науки, а для суспільної практики) досліджують атомізовані - буденно нерéalні й навіть неможливі - об'єкти-процеси.

Єдиний відомий спосіб підтвердити достовірність (наукову істинність) вищезгаданих теорій - це організувати практику виняткового типу - *експериментальну*, яка характеризується штучністю умов та *унікальністю модельованих ситуацій*. Саме ця, до межі раціоналізована, практика перебуває в постійній опозиції до звичної практики життя, оскільки остання "поставлена поза теоретичним законом, а її досвід, на думку Г.П. Щедровицького, не має ніякого значення для науки" [71, с. 10-11]. Цей *фундаментальний факт* укроті підтверджує *розмежування* між чистим (теоретичним) і практичним мисленням, між науковим пізнанням і досвідним застосуванням наукових знань. Очевидно, що й надалі можна продовжувати вивчати відокремлені наукові предмети (навчання, учіння, виховання) й у такий спосіб розвивати самоізольовані теорії навчальної, учбової та педагогічної різновидів діяльності. Проте така пошукова робота кардинально розходиться з магістральною *лінією розвитку сучасного суспільства*, яке покликане "вирішити, як пов'язати дослідження, техніки і практики у єдині цілісні організми, забезпечивши взаємоузгоджений, скоординований розвиток усієї мислє діяльності" [71, с. 12]. В цьому розрізі методологічного аналізу проблеми *принципи системного, комплексного, мультидисциплінарного, синергійного, модульного та інших аналогічних підходів є анти-*

*Зокрема, Є.І. Машбіц у зв'язку з цим пише: «Навчання як система є особливим видом групової діяльності, що включає власне навчальну й учбову діяльності, які мають принципову відмінність. Навчальна діяльність — це діяльність практична, а учбова — теоретична (пізнавальна). Суб'єкти цих діяльностей розв'язують різні задачі: вчитель — дидактичні, учні — учбові. Звичайно, вони знаходяться у певній взаємодії, але посідають у структурі вказаних діяльностей неоднакове місце...» [38, с. 117, а також 31].

науковими, оскільки спрямовані на руйнування наукової ідеології і наукових форм роботи. Отриманий висновок різнобічно аргументує Г.П. Щедровицький та його послідовники (О.С. Анісімов, А.І. Генісаретський, П.Г. Щедровицький та ін.).

Отже, об'єктивно, за логікою розвитку національної сфери освіти, виникла нагальна потреба в розробці *метатеорії*, котра б знаменувала новий етап розвитку як наукової думки, так і навчально-виховної практики. Причому, крім окреслених методологічних вимог, укажемо ще на *три засадничі умови* плідного обґрунтування новітніх теоретичних систем, висвітлених Полом Фейєрабендом [52]. *По-перше*, пошук теорії — це завжди *відкриття предметів* шляхом переведення їх у причинний (каузальний) контекст, що ширший аналогічного контексту здорового глузду; і, більше того, побудова теорії передбачає руйнацію об'єктів останнього та об'єднання їх елементів іншим способом, котрий і покликана виявити методологія науки [52, с. 452]. *По-друге*, в методологічних оцінках усталених теорій повинна враховуватися їх *еволюція* упродовж тривалого періоду часу, а не стан за окремого функціонального моменту; для цього використовуються історичні дані та аналізується низка конкретних соціокультурних ситуацій [52, с. 325–329]. *По-третє*, універсальні теорії завжди виходять за межі будь-якої множини спостережень, які доступні дослідникові у пошуковій ситуації “тут і тепер”; причому нова теорія здебільшого буде більш загальною і витонченою, ніж попередня — усталена й відома; вона з'явиться через значний проміжок часу після своєї попередниці [52, с. 53, 56].

Окреслені методологічні координати *фундаментально-системного наукового пізнання* основних освітніх теорій (засадничі рівні достовірності науки за Т. Парсоном і відмежовані нами діяльнісно-теоретичні системи) дали змогу здійснити сутнісну характеристику основних теорій у сфері освіти (*табл. 1*). Наведені дані однозначно вказують, що саме теорія освітньої діяльності, орієнтуючись на культуротворення як найуніверсальніший атрибут професійного освітництва, досягає *пізнавальних вершин метатеорії* на всіх трьох рівнях достовірності наукового обґрунтування піднятої низки суспільних проблем:

а) *теоретичному*: освітній зміст як ідеальний предмет пізнання не тільки передбачає проведення теоретико-аналітичної роботи з навчальним матеріалом, ідеалізованими поняттями і педагогічними впливами у межах сучасної психодидактичної тематики та інноваційного переосмислення, а й виходить за усталені горизонти теоретизування, оскільки висвітлює різноаспектність і багато-параметричність оптимально заданого соціокультурного досвіду у трьох змістових аспектах (паритетність освітньої діяльності, неперервність розвивальної взаємодії, насиченість психічної активності і самоактивності учня);

б) *методологічному*: пропонована нами соціально-культурна парадигма гуманітарного розвитку суспільства, орієнтуючись на зростання конструктивно-розвиткового потенціалу духовного життя нації, не просто вивчає історичні здобутки інших наукових парадигм, підходів і доктрин освітотворення; вона окреслює найактуальніші світоглядні питання достойного існування людини і суспільства в

Таблиця 1

*Сутнісна характеристика теорій у сфері освіти
за рівнями достовірності науки як культуротворчої професійної діяльності*

Теоретичні системи та їх основоположні категорії	Засади рівні достовірності науки		
	I. Теоретичний: ідеальний предмет пізнання	II. Методологічний: поєднання різноманітних уявлень (знань) про предмет	III. Філософський: світоглядні моделі
1. Теорія навчальної (пізнавальної) діяльності: навчання	Навчальний матеріал як дидактично адаптовані знання, уміння і навички за принципами науковості, природовідповідності, наступності, доступності, міцності, усвідомленості, наочності, системності, практичності; звідси перевага поінформованості особи над її культурою, переважання раціонально-логічного пізнання над чуттєво-емоційним	Пізнавально-інформаційна (сциєнтистська) парадигма освіти: за соціальних умов педагогічного примусу учень оволодіває основними науковими надбаннями людства і виходить зі школи особистістю із заданими властивостями	Модель Школи знання: основна суспільна місія закладів освіти давати наукові знання і формувати пізнавальні вміння та навички; виховувати соціально конформних і слухняних громадян
2. Теорія учбової (теоретичної) діяльності: учіння	Теоретичне (змістове) узагальнення, яке виявляється, моделюється, досліджується і використовується учнем як суб'єктом учіння під керівництвом учителя і є основною умовою формування його теоретичної свідомості і теоретичного мислення	Сциєнтистсько-дедуктивний підхід: розумно-теоретичне, діалектичне мислення, пов'язане із дослідженням природи самих понять, виявляє їх переходи, рух, розвиток; воно є особливим способом підходу людини до розуміння речей і подій шляхом аналізу умов їх походження та розвитку	Модель науково-дослідної лабораторії: відтворити в учбовій діяльності дітей логіку наукового пізнання, а відтак передавати їм не стільки знання, вміння і навички, скільки способи розумових дій
3. Теорія педагогічної (виховної) діяльності: виховання	Система неперервних педагогічних впливів на вихованця, яка забезпечує формування його особистості з чітко заданими психологічними властивостями; якщо неефективними є прямі впливи, то застосовуються опосередковані, через колектив, за принципом паралельної дії	Марксистсько-ленінське вчення про комуністичне суспільство як соціокультурний еталон рівності, свободи і братерства всіх громадян; є ідеологічною утопією та антиподом моделі відкритого демократичного суспільства	Модель Школи суспільного виховання і перевиховання: колективістська схема життєдіяльності навчального закладу, в основі якої знаходиться моральний кодекс будівника комунізму, або інший ідеологічно прийнятий владою чи народною спільністю набір морально-етичних канонів
4. Метатеорія освітньої (культуротворчої) діяльності: навчання – учіння – виховання – освіта	Освітній зміст як різноаспектний і багато-параметричний фрагмент науково адаптованого соціокультурного досвіду, що професійно проектується і втілюється за трьома аспектами: зміст паритетної освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності); зміст неперервної розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) і зміст психологічної активності та психічної самоактивності учня (несвідоме, підсвідоме, свідомість, надсвідомість)	Соціально-культурна (духовно-розвивальна) парадигма освіти: науково проектується і психомистецьки втілюється технологічно змінний соціально-культурно-психологічний простір навчання, основу якого становить набір повноцінних функціональних циклів модульно-розвивального процесу навчальних курсів, котрі мають інноваційне оргтехнічне, програмово-методичне, психосоціальне та експертно-діалогічне забезпечення	Модель Школи культури і духовності: будь-який освітній заклад є повноцінною соціально-культурною організацією, учасники якої добувають, збагачують і поширюють кращий досвід нації і людства під час здійснення особливої метадіяльності – освітньої, духовно-практичної, культуротворчої

новому тисячолітті, зокрема розкриває культуродайну і вітоцентричну роль сфери освіти в побудові відкритого демократичного суспільства, соціальному самоствердженні та позитивній самореалізації кожної особистості завдяки модульно-розвивальній інноваційній системі навчання;

в) *філософському*: модель Школи культури і духовності, з одного боку, інтегрує здобутки інших, історично змінних і соціально залежних, систем національної освіти (Школа знання, Школа як науково-дослідна лабораторія, Школа виховання і перевиховання), з іншого – зорієнтована на кращі взірці організації освітньої справи розвинених країн сучасного світу (концепти модульного навчання, принципи толерантності, гуманності, паритетності, демократичності тощо); відтак ґрунтується на найзагальніших вселюдських універсаліях, надбіологічних програмах поведінки, діяльності, спілкування і вчинання, соціокультурних кодах цивілізації, проектах і програмах екологічного, економічного, полікультурного та соціовітального розвою.

Окреслені змістові виднокола проведення методологічного аналізу психодидактичних теорій є незвичними, відкрито новаційними для дослідників соціально-педагогічних проблем, тому що істотно розширюють усталені межі професійної мислєдіяльності із освітніми системами, концепціями, моделями, технологіями. Наочним підтвердженням тому є ґрунтовне вивчення *педагогічних технологій* та побудова їх певної систематики, що здійснене російським дослідником Г.К. Селевком [47; 48], а також класифікація інноваційних моделей навчання, запропонована

М.В. Кларіним [18; 19]. Незважаючи на унормований концептуально-параметричний опис біля сотні найрізноманітніших технологічних моделей, автори не тільки теоретично не розрізняють освітні, педагогічні, дидактичні і власне виховні техноструктури, а й, щонайголовніше, уникають методологічних питань, тобто описують здобутки обсяжного науково-практичного досвіду організації шкільної справи, але не аналізують схеми самої освітньої діяльності, її предметного наповнення, динамічної структури, механізмів функціонування і розвитку. Тому така інвентаризація технологічного інструментарію сучасного освітнього парку хибує тим, що не дає змоги зважено оцінити *соціокультурне поле* конструктивної дії тієї чи іншої дидактичної, педагогічної або загальноосвітньої *техносистеми*. Тим більше, що будь-яка соціально зріла технологія не самодостатня, вона обов'язково є конкретно-суспільною формою втілення окремої гуманітарної теорії. Тому без висвітлення теоретичних засад вдале розв'язання проблем технологічного чи методичного забезпечення навчально-виховного процесу видається неповним, а насправді – загалом неможливим.

Крім того, методологічне обмеження кількості психодидактичних теорій виправдане ще й у глобальному сенсі, коли розвиток науки подається не як чередування окремих теорій, а як історія виникнення, життя і загибелі *дослідницьких програм* [24; 25; 40]. Й коли ми обстоюємо наявність максимум трьох усталених у сфері національної освіти дослідницьких програм, на основі яких вибудовані відповідно теорії навчальної, учбової і педагогічної діяльності, та виник-

нення четвертої — новітньої, і поки що невизнаної, у підґрунті якої знаходиться *теорія освітньої діяльності*, — то в такий спосіб розглядаємо історію вітчизняної психолого-педагогічної науки як арену боротьби і концептуального суперництва освітніх моделей та дидактичних систем у складнодинамічному взаємодоповненні ідей і теорій, наукових підходів і гіпотез, педагогічних технологій і методів. На наше переконання, саме розвиток й утвердження *соціокультурної наукової програми (парадигми)* в найближчі десятиліття спричинить загострення цієї боротьби, а відтак сприятиме розвитку комплексу суспільно-гуманітарних наук, який розуміється Т. Куном як зміна парадигм — перехід від “догматичного періоду” до революційного з імовірністю зворотного руху наукової думки [22], І. Лакатосом — як *відкрита конкуренція* науково-дослідницьких програм [23–25], К. Хьюбнером — як *саморух* історично змінних системних ансамблів, або *світу правил*, за яким живуть і діють кожного моменту часу великі людські спільності [67], П. Фейєрабендом — як неперервна “проліферація” і *вільна конкуренція* інтелектуальних новинок, науковий статус яких визначається за конвенцією [52].

Наступний крок у методологічному обґрунтуванні освітньої діяльності як метатеорії пов’язаний із визначенням *світоглядних універсалій* нової теоретичної системи, які в нашому пізнавальному досвіді, з одного боку, є *категоріями*, що зосереджують історично накопичений соціальний досвід і дають змогу оцінювати, осмислювати і переживати світ та формувати єдине світобачення усіх громадян, диференціюючи і системати-

зуючи їхній ментальний досвід, з іншого — відіграють роль своєрідних *програм суспільної життєактивності* зрілої особистості, котрі обумовлюють щеплення, відтворення і варіантність усього багатоманіття більш конкретних програм поведінки, діяльності, спілкування і вчинання, характерних для певного типу соціальної організації [65, с. 14–28]. Іншими словами, *універсалії культури*, наповнюючись суспільними, груповими та особистісними смисловими відтінками, передаються від людини до людини, від одного покоління до іншого, утворюють *структурну схему свідомості* особи конкретної епохи, формують світобачення і прийняту групою систему норм і цінностей. Саме світоглядні смисли, на думку В.С. Стюпіна, “характеризують національні та етнічні особливості кожної культури, властиве їй розуміння простору і часу, добра і зла, життя і смерті, ставлення до природи, праці, особистості та ін. Вони визначають специфіку різних культур. З іншого боку, історично особливе в універсаліях культури завжди конкретизується у велетенському багатоманітті групового та індивідуального світосприйняття і світопереживання” [49, с. 66].

В контексті заданої логіки теоретичного розмірковування очевидно, що розвиток культури — це передусім відпрацювання *нових смислів, значень, кодових систем і програм життєактивності*, яке знаходить безпосереднє втілення у зміні глибинних підвалин життєвого досвіду (установки, канони, смисли, вартості тощо) й водночас достатньо повне відображення в більшому-меншому оновленні *універсалій культури*.

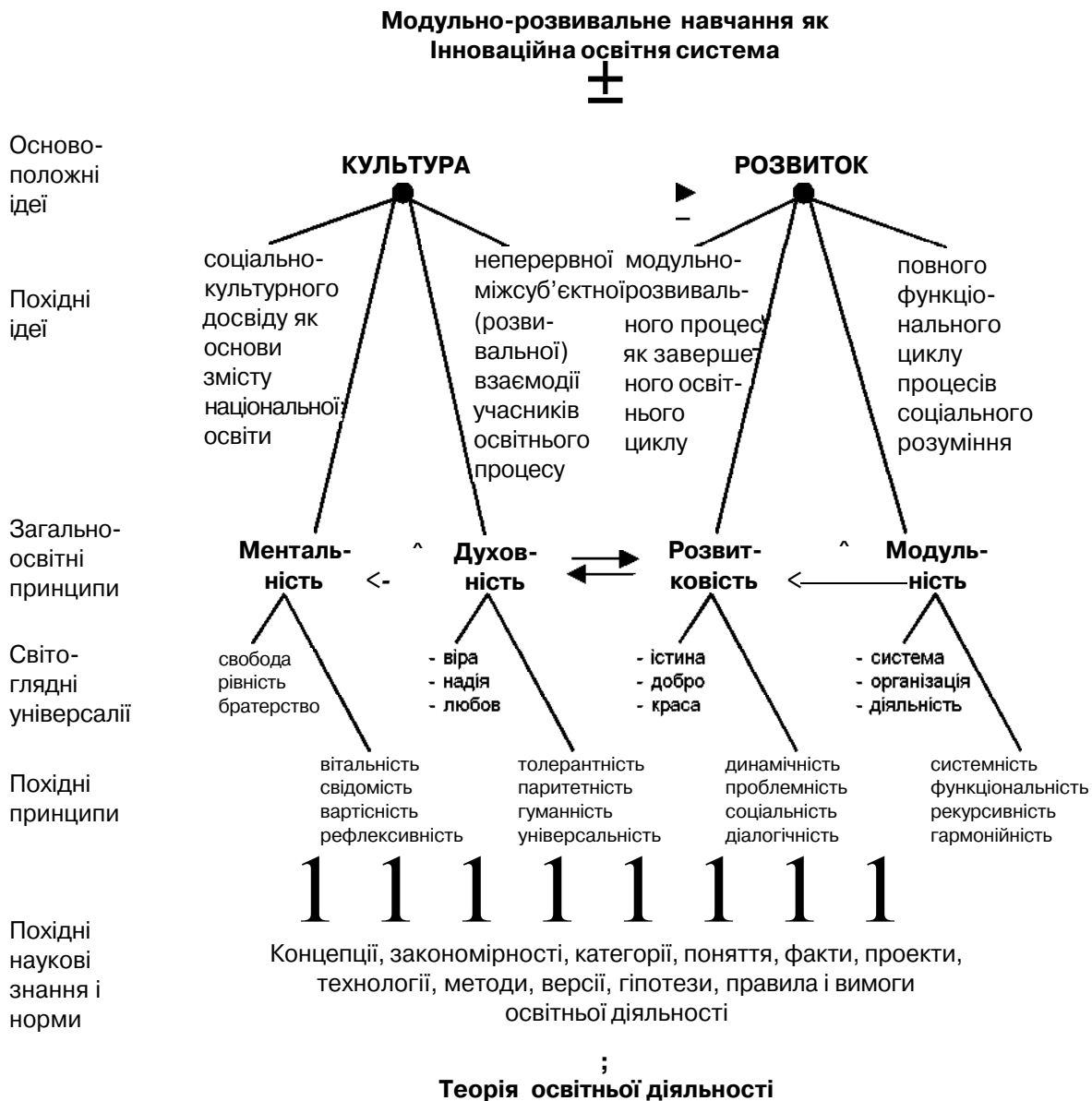


Рис. 4

Ієрархія ідей, принципів і світоглядних універсалій модульно-розвивальної інноваційної системи освіти й водночас теорії освітньої діяльності

Тому ще одним важливим показником повноти методологічного обґрунтування теорії освітньої діяльності є розробка системи нових світоглядних універсалій (див. рис. 4), які *по-перше*, рівноцінно стосуються пропонованих нами модульно-розвивальної системи й аналізованої тут теорії; *по-*

друге, взаємозалежні із низкою ідей і принципів зазначених форм організації сучасного наукового знання, *по-третє*, чітко класифіковані та конкретизовані на логіко-змістових засадах як оригінальні понятійно-категоріальні композиції. Все це свідчить про те, що презентовані результати

рефлексивно-пошукової роботи сягають рівня *окремої методологічної моделі*, що у висвітлюваному досвіді відіграє роль своєїрідної *концептуальної карти* складної соціально-культурно-психологічної реальності, за якою організується міжнаукове дослідження. Тому фундаментальність останньої багато в чому залежить від точності цієї карти [див. 59, с. 151–170].

В науці, як і життєвих реаліях загалом, на думку В.А. Роменця, має місце загальна тенденція пошуку *вихідного принципу, категорії*, з якої розпочинається саморозвиток понять, теорій, концепцій, наукових шкіл, системи науки в цілому. Зокрема, автор доводить, що осередком побудови системи психології і психологічного знання як такого має бути *“вчинок”*, оскільки суб’єктне (діюче суб’єктивне) в людині існує у своїй найрозвинутішій формі як *внутрішній* учинок, виявляє себе у вигляді *зовнішнього* вчинку й творить, формує і розвиває себе найпродуктивніше саме через *низку вчинків-подій* [36; 46]. Водночас відомий учений, пропонуючи канонічну психологію як своєрідний підсумок в історії науки ХХ століття, зауважує, що “нова теорія не тільки не заперечує у критичному запалі теорії попередні, а надає їм справжнього історичного смислу пізнання. Кожна з них посідає своє місце в загальному потоці психологічного знання, і разом вони виконують симфонію, присвячену осмисленню людського буття” [45, с. 30].

Сказане повною мірою стосується досліджуваних нами психодидактичних теорій на світоглядному тлі історичного постання на їхніх логіко-категоріальних підвалинах *освітньої*

діяльності як метатеорії-підсумку лише з тією відмінністю, що сфера масової освіти — це надскладна, розвиткова і саморегулятивна *соціосистема*, котра не є простою сумою психосоціальних підсистем групового та індивідного рівня організації, тому не випадково в онтологічному фундаменті інноваційної моделі навчання і теорії освітньої діяльності знаходяться дві основних *ідеї-універсалії — культури і розвитку*. Висвітлення їх теоретичного змісту та його методологічний аналіз виходить за межі актуальної проблематики цієї статті. Разом з тим укажемо на один момент. Т. Кун, досліджуючи революції в науці, зафіксував факт закономірної, періодичної й *радикальної зміни фундаментальних принципів* побудови теорії як переходу від однієї (традиційної) до іншої (новаційної) наукової парадигми [22]. А це означає, що монологічний підхід в обґрунтуванні вихідної універсалії, принципу чи категорії нової теоретичної системи сьогодні не може бути успішним. І не лише тому, що певною мірою історично пройдений психологією, соціологією, дидактикою. Головне, що він не відповідає ні реаліям, ані тенденціям суспільного розвитку, які вимагають щоб саме поняття освіти було “розгорнуте в багатстві різноманіття форм його логічної та історичної конкретності”, щоб “священна корова” класно-урочної системи Яна Амоса Коменського — навчальні предмети з їх головним надзавданням — дати учням міцні знання, вміння і навички — була замінена “історичними формами відтворення новими поколіннями етнічної, народної і національної культури” [32, с. 116, 105–107]. Іншими словами, освітнім

теоріям, концепціям, гіпотезам і проектам потрібна *фундаментальна основа*.

Традиційно предметом педагогіки є реальний процес навчання, виховання й освіти поколінь, котрі входять у зріле суспільне життя. Проте у педагогічних теорій, як аргументовано доводить Ф.Т. Михайлов, нема свого повноцінного засадничого підґрунтя, вони базуються на ілюзії, що має місце пряма залежність теоретичних узагальнень від їх емпіричного предмета. “Стало загальноновизнаним те, що в незчисленних освітніх теоріях сьогодні панують розтіч і шатання: розлад змісту і логіко-методологічні хитання при визначенні предмета цієї, суспільно необхідної, діяльності” [32, с.102]. Звідси, по-перше, дві основні причини *неможливості філософії освіти* — відсутність фундаментальної теорії і безпідставність самих розмов про особливу філософію, по-друге, хоч і проголошуються різноманітні ідеї реформування усталеної системи масового навчання середньовічного взірця, все ж головне в понятті *предметності* педагогічної діяльності залишається незмінним: учень (студент) як об’єкт докладання педагогічних зусиль суб’єкта — вчителя (викладача), й навчальний предмет як засіб соціалізації вихованця, суть якої полягає в адаптації підростаючого покоління до вироблених форм соціального життя (наприклад, у радянській судовій практиці нормальною визнавалася тільки та людина, котра приймала як належні і єдино можливі всі засоби державного та суспільного пригнічення іншодумства й іншобуття) [Там само, с. 101–102, 104].

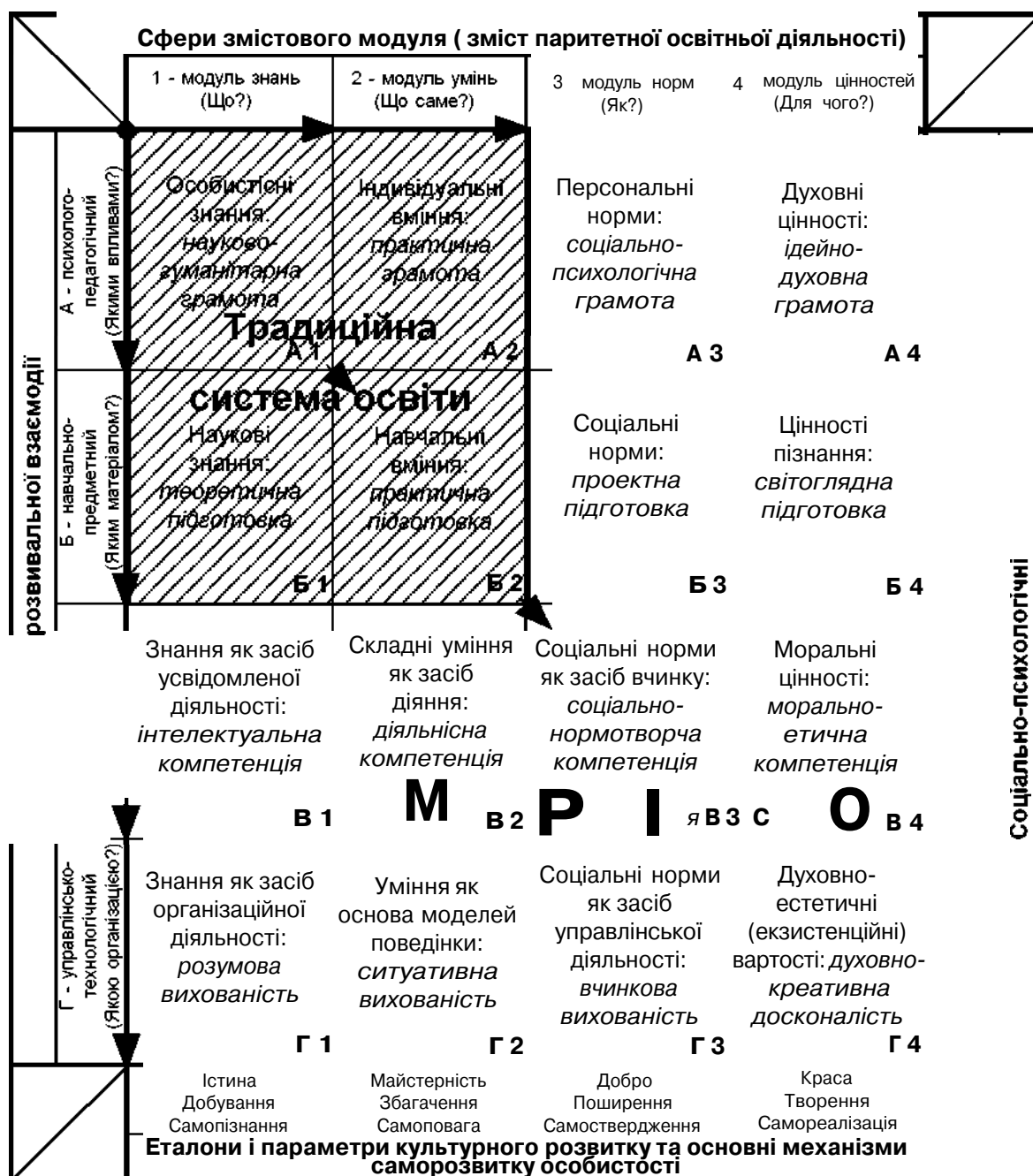
Оскільки фундаментальна теоретична основа, на думку Ф.Т. Михай-

лова, педагогічних теорій ніким із геніальних теоретиків так і не була розроблена, то це, зі свого боку, сприяло *перемозі педагогічної рутини*, відновленню предметно-організаційних засад класно-урочної системи з її невід’ємними атрибутами — знаннями, уміннями і навичками, що потрібні не стільки культурі, скільки соціуму, до того ж лише тут і тепер, сьогодні і зараз. Тому традиційна освітня модель зробила культурні надбання нації і людства заручниками прагматичних інтересів виживання, характерного для доіндустріального та індустріального типів суспільства. Ось чому єдиний на сьогодні вихід у здоланні низки окреслених пізнавальних суперечностей і практичних проблем — створення *повноцінної теорії освітньої діяльності*, яка у нашому науковому досвіді виходить за історично віджилі межі предметності й пропонує методологічну модель *матриці соціально-культурного змісту цієї діяльності (табл. 2)*, на основі якої проектується, апробуються і впроваджуються конкретно-аналогічні матриці освітнього змісту розділів і тем навчальних курсів за двома системами координат *модульно-розвивального інноваційного навчання*: а) зміст паритетної освітньої співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів (знання, уміння, норми, цінності); б) зміст їхньої безперервної (у класі, аудиторії, лабораторії, студійній залі тощо) розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний).

У результаті такого змістового наповнення кожного з квадратів матриці актуалізується довершене поле *соціокультурних форм* презентації пев-

Таблиця 2

Методологічна модель матриці соціально-культурного змісту освітньої діяльності за модульно-розвивальної інноваційної системи освіти (М - Р І С О)



ного фрагмента етнонаціонального чи загальнолюдського досвіду, професійна освітня робота з якими у вертикальному напрямку відповідно спричинює його: 1) *добування* з орієнтацією на критерій істинності наукового знання й активізацію внутрішніх резервів *самопізнання*; 2) *збагачення* завдяки особистої причетності учнів до еталонів *майстерності* та розвитку в них *самоповаги*; 3) *поширення* з огляду на канони і правила *добродійності* та позитивного *самоствердження*; 4) *творення* кожним докільля, соціальних взаємин і самих себе за законами *краси*, гармонії, мудрості й у такий спосіб *самореалізацію* індивідом кращого природного та особистісного потенціалу. Водночас професійне плекання в навчально-виховних закладах різновидів змісту розвивальної взаємодії за інноваційної освітньої системи гарантує досягнення учнями й студентами основних *соціально-психологічних рівнів освіченості*: а) гуманітарної, практичної, психосоціальної та ідейно-духовної *грамотності*; б) теоретичної, практичної, проектної і світоглядної *підготовленості*; в) інтелектуальної, діяльнісної, соціально-нормотворчої й морально-етичної *компетентності*; г) розумової, ситуативної, вчинкової та духовно-креативної *вихованості*.

Отже, у нашому досвіді теоретизування та методологічної рефлексії предметним полем міжнаукового дослідження у сфері інноваційної освіти є *реально-ідеальний простір* ментально зорієнтованої, історично змінної і культурно насиченої, *освітньої життєактивності* різновікових груп, поколінь, професійних об'єднань та соціальних груп, яка знахо-

дить формовияв в основних складових-носіях культури — програмах поведінки, діяльності, спілкування, вчиняння [див. 65]. Цей висновок можна пояснити через головну умову постулювання фундаментальної теорії освітньої діяльності: якщо будь-яка соціально організована форма спільності людей задає реально-ідеальний простір своєї культури — першопричину людського способу життя, то й форма спільності представників різних вікових когорт і поколінь, або відмінних професійних форм діяльності однієї чи близьких вікових груп, так само утворює простір реально-ідеальної культури, тобто специфічний *освітній простір* [32, с. 115]. Звідси *надзавдання повноцінної освітньої діяльності* — забезпечити збереження, взаємообмін та вдосконалення культури української нації, що може бути здійснене тільки в ситуації відновлювального збагачення духовних і *духовно-практичних етнонаціональних надбань* підростаючим поколінням під час розгорнутого *соціального спілкування* з представниками інших вікових когорт, поколінь, професій. Природно, що *мета фундаментальної теорії освітньої діяльності* інша — апіорним логічним слідуванням із вищевизначених постулатів та умов забезпечити *розуміння* цієї діяльності в історично різних, особливих формах її функціонування, котре б дало змогу продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів (як індивідуальних, так і групових) на формування *культурних потреб* шляхом рівноцінного розвитку їхніх *адаптивних і творчих здібностей*.

Відповідно до концептуальних підвалин модульно-розвивальної систе-

ми, що становлять серцевину мета-теорії освітньої діяльності, основним теоретичним конструктом є *соціально-культурно-психологічний простір* (зміст, досвід) масової школи ментально-інноваційного типу [65, с. 53–66]. Запропонована нами модель такого простору ґрунтується на *принципах ментальності, духовності, розвитковості і модульності* [59, с. 34–119], істотно збагачує психокультурний зміст національної освіти, гармонізує із формами і чинниками українського менталітету, спрямована на використання позитивного інноваційного потенціалу як гуманітарної науки, так і шкільної практики, стимулює культурний прогрес українського суспільства. Ідея цієї моделі полягає в досягненні високої *гармонійності* між спроектованим новаційно-розвивальним змістом діяльності освітнього закладу (переважно навчальних курсів) і мотивами та формами психосоціальної активності вчителів і учнів. Проте найголовніше те, що модульно-розвивальна система освіти за умов реалізації принципів і вимог аналізованої моделі **“науково проектує й експериментально втілює у 80 разів досконаліший соціально-культурно-психологічний простір масової школи, оскільки професійно працює із 15360 покомпонентними зв’язками цього простору, а класно-урочна — тільки із 192”** [65, с. 65]. Ось чому кожна мить такого освітньо насиченого *соціального спілкування* не лише забезпечує інтенсивну міжсуб’єктну взаємодію учасників цілісного модульно-розвивального процесу, а й породжує *знаннєво-сміслову взаємопорозуміння*, духовне єднання групового загалу в єдиному культуротворчому процесі, де кожен знаходить

свою духовно-практичну нішу соціальної реалізації і власного життєствердного самоудосконалення.

Сфера науки як вітокультурна реальність критичного раціоналізму, безсумнівно, ширша за її змістовні продукти-носії пізнавальної творчості, передусім *абстрактно-теоретичні моделі*, що здобуваються вченими для інтерпретації і проектування цієї реальності. Тому наука повноцінно існує не тільки в сьогоденні, а й віджитому минулому (історія) та непржитому майбутньому (футурологія). “Звертаючись до історії науки, методолог зобов’язаний вмістити в теоретичну модель наукової раціональності такі чинники, як суперництво наукових теорій, проблему вибору теорій і методів, проблему історичного визнання та відтворення наукових теорій. Він повинен раціонально пояснити ті процеси, котрі не вміщуються у спрощені, догматичні, відірвані від реальності історії схеми” [40, с. 129]. На наш погляд, професійна методологічна робота з різними теоретичними системами ще більшою мірою має спрямовуватися в майбутнє, тобто вивчати, проектувати і по-можливості експериментально втілювати *інноваційні проекти і програми*, які б сприяли розгортанню конструктивних *трансформаційних процесів* у різних сферах суспільного життя.

Щодо аналізованих *психодидактичних теорій* (навчальної, учбової і педагогічної діяльності), то історія визначила їх місце у сучасній освітній практиці суспільства: перша характеризує *педагогічний традиціоналізм* у функціонуванні навчально-виховних закладів, друга відіграє роль інноваційної *освітньої технології* науководослідницького характеру і логіко-

змістової організації спільної, теоретично зорієнтованої діяльності вчителів і учнів, третя, хоч і є “догматично” засвоєною ідеєю вітчизняної інтелектуальної еліти (Т. Кун) як система педагогічної науки і поширеної шкільної практики, все ж не має перспектив соціального утвердження і культурного збагачення, оскільки суперечить як *закономірностям* розвитку відкритого демократичного суспільства (К. Поппер), так і *логіці* переходу розвинених країн від традиційної культури до техногенної, котра вимагає не лише відтворення соціального життя на певних усталених засадах, а й творчості, інноваційної діяльності і соціально-економічного поступу для зміни на краще актуальне сьогодення націй, етносів та окремих категорій населення. І тільки теорія освітньої діяльності, знаменуючи становлення **нової методологемі, поперше**, уможливорює переосмислення витоків всезагальних форм продуктивної творчості своїх попередниць у сфері освіти; *по-друге*, здійснює подвійну, власне філософську, рефлексію науково-методологічних знань про: а) об’єкт педагогічної діяльності і б) саму цю діяльність та породжене нею мислення і світобачення; *по-третє*, враховує множинність різних підходів щодо суспільно організованого освітнього процесу і створює цілісну композицію із знань різної міри теоретичного узагальнення, емпіричної достовірності і філософської прорефлексованості; *по-четверте*, бере в методологічних оцінках складнофункціональну освітню діяльність *об’єктивно й водночас предметно*, тобто разом з уявленнями про її формоутворення і формовиявлення у системі сучасної культури;

по-п’яте, створює нові моделі, проекти, технології і засоби, які в сукупності задають *ментально-канонічний і воднораз реально-ідеальний простір* етнопонаціональної культури як особливе інтерсуб’єктивне поле людської життєактивності поколінь в основних формах - надбіологічних програмах поведінки, діяльності, спілкування і вчиняння. Все це вказує на велике майбутнє пропонованої нами теорії.

1. Андреева И.Д. Теория как форма организации научного знания. - М.: Наука, 1979. - 214 с.

2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

3. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.

4. Виготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. - Т.3. - М.: Педагогика, 1982. - С. 3-328.

5. Гершунский Б.С. Философия образования. - М.: МПСО, Флинта, 1998. - 432 с.

6. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система: соціально-психологічний аспект. - К.: Школяр, 1998. - 112 с.

7. Гуменюк О. Самостворення Я-концепції за модульно-розвивальною оргсистемою // Психологія і суспільство. - 2001. - 12. - С. 33-76.

8. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальною оргсистемою // Психологія і суспільство. - 2001. - 11. - С. 75-123.

9. Давидов В. В. Види обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.

10. Давидов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. - 2000. - 12. - С. 5-17.

11. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1996. - 240 с.

12. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования /

- / Психологическая наука и образование. — 2000. — ¹ 2 . — С. 18–44.
13. *Капица П.Л.* Эксперимент, теория, практика. — М.: Наука, 1977. — 351 с.
14. *Киричук О.В.* Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. — 2000. — ¹ 10 . — С. 3–9.
15. *Коменський Я.А.* Велика Дидактика. — К., 1940. — 178 с.
16. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. — К.: Школяр, 1997. — 148 с.
17. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
18. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
19. *Кларин М.В.* Метафори и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. — 1998. — ¹ 1 . — С. 34–39.
20. *Кримський С.* Нові горизонти філософсько-методологічного пошуку // Філософська думка. — 2000. — ¹ 3 . — С. 156–160.
21. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
22. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ.. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.
23. *Лакатос И.* Доказательства и опровержения: как доказывают теорему. — М.: Наука, 1967. — 192 с.
24. *Лакатос И.* Методология исследовательских программ // Вопросы философии. — 1995. — ¹ 4 . — С. 135–154.
25. *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. — М.: Наука, 1995. — 362 с.
26. *Лутай В.С.* Философия современной освіти. — К.: УІПКККО, 1996. — 184 с.
27. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. — 320 с.
28. *Максименко С.* Рефлексия проблем развития психологии // Психология и общество. — 2001. — ¹ 3 . — С. 4–21.
29. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 387 с.
30. *Мацкевич В.* Полемические заметки об образовании. — М., 1993. — 240 с.
31. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. — К.: Вища школа, 1997. — 223 с.
32. *Михайлов Ф.Т.* Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. — 1999. — ¹ 8 . — С. 92–117.
33. Модульно-развивающая система: социально-культурный зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у США 180 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спец-випуск. — 1998. — ¹ 10 . — 80 с.
34. Модульно-развивающая система: теория, технология, досвід. Фундаментальний експеримент у США 110 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спец-випуск. — 1997. — ¹ 2 . — 80 с.
35. *Огнев'юк В.О., Фурман А.В.* Принцип модульности в истории освіти. — К.: УІПКККО, 1995. — 85 с.
36. Основы психологии / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменца. — 2-е вид. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
37. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. — М.: Акад. Проект, 2000. — 880 с.
38. Педагогическая психология / За ред. Л.М. Проколенко. — К.: Вища школа, 1991. — 183 с.
39. *Поппер К.* Открытое общество та його вороги. — К.: Основы, 1994. — Том 1. — 444 с.; Том 2. — 494 с.
40. *Порус В.Н.* Рационализм Ratio // Вопросы философии. — 1995. — ¹ 4 . — С. 127–134.
41. Потоки идей и закономерности развития естествознания / Елисеев Ю.Н., Сачков Ю.В., Белов Н.В. — Л.: Наука, 1982. — 300 с.
42. Принципы и технологии модульно-развивающей системы освіти // Экономика освіти: 36. Наук. Праць НДЦ «Економіка освіти». — Том 1. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — С. 162–235.
43. Проблемы руководства научным коллективом. Опыт социально-психологического исследования / Отв. ред. М.Г. Ярошевский. — М.: Наука, 1982. — 318 с.
44. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского унив. — Сер. «Психология». — 1976. — Вып. 11. — ¹ 171 . — С. 40–49.
45. *Роменец В.А.* Вчинкова організація канонічної психологии // Психология и общество. — 2000. — ¹ 2 . — С. 25–56.

46. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. — К.: Либідь, 1998. — 992 с.
47. *Селевко Г.К.* Опіт системного аналізу сучасних педагогічних систем // Шкільні технології. — 1996. — ¹ 6. — С. 3–42.
48. *Селевко Г.К.* Современніе образовательніе технологии. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
49. *Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. — 1999. — ¹ 8. — С. 61–71.
50. *Степин В.С.* Теоретическое знание. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
51. *Теория* // БСЭ: 3-е изд. — Т.25. — М.: Изд-во «Сов. энци.», 1976. — С. 434–436.
52. *Фейербах П.* Избранные труды по методологии науки. — М.: Наука, 1986. — 378 с.
53. *Формирование учебной деятельности школьников* / Под ред. В.В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1982. — 240 с.
54. *Фурман А.* Архитектоника творения личности за модульно-развивальной системы обучения // Психология и общество. — 2000. — ¹ 1. — С. 26–43.
55. *Фурман А., Гуменюк О.* Модульно-развивальное обучение: предумысли, новации, внедрения // Освіта і управління. — 1997. — Т.1, ¹ 4. — С. 94–120.
56. *Фурман А.В.* Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 190 с.
57. *Фурман А.В., Комісаров В.О.* Соціально-культурна доктрина національної освіти як основа політичної стратегії держави // Нива знань. — Ч. І. Авторська модель управління експериментальною школою. — Дніпропетровськ, Промінь, 1999. — С. 12–17.
58. *Фурман А.В.* Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа. — 1994. — ¹ 6. — С. 19–25.
59. *Фурман А.В.* Модульно-развивальное обучение: принципы, условия, обеспечения. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
60. *Фурман А.В.* Психолого-педагогическая теория учебных проблемных ситуаций. Дис... доктора психол. наук.: 19.00.07. — К., 1994. — 449 с.
61. *Фурман А.В., Семенюк Т.В.* Школа понимания. Программа научно-экспериментальной работы СШ ¹ 10 м. Бердичева на 1995–2007 годы. — Киев–Бердичів, 1996. — 36 с.
62. *Фурман А.* Социально-культурная доктрина развития национальной освіти в Украине // Освіта. — 1998. — 11-18 березня. — С. 2.
63. *Фурман А.В.* Социально-психологическая экспертиза модульно-развивальных занятий в школе. — К.: Правда Ярославичів, 1999. — 56 с.
64. *Фурман А.* Теория освітньої діяльності как методологическая основа реформирования высшего освіти в Украине // Научное проектирование инновационных и альтернативных систем высшего освіти: Сборка материалов до Всеукр. конф. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — С. 21–26.
65. *Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психология и общество. — 2001. — ¹ 1. — С. 9–73.
66. *Фурман А.* Фундаментальный эксперимент в школах Украины: алгоритм поиска // Освіта і управління. — 1997. — Т.1, ¹ 3. — С. 39–56.
67. *Хьюбнер К.* Критика научного разума. — М.: Наука, 1994. — 328 с.
68. *Чуйко В.* Чотири методології філософії науки: особливості та сфери застосування // Філософська думка. — 2000. — ¹ 1. — С. 3–26.
69. *Школа віри. Фундаментальный эксперимент в лицее ¹ 157 м. Киева* // Освіта: Спецвыпуск. — 1996. — 30 жовтня. — 16 с.
70. *Школа здібностей. Фундаментальный эксперимент в СШ 44 м. Запорожжя* // Рідна школа: Спецвыпуск. — 1996. — ¹ 8. — 80 с.
71. *Щедровицкий Г.* Методологическая организация сферы психологии // Психология и общество. — 2000. — ¹ 2. — С. 7–24.
72. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Методология. Наука. — М.: Шк. Культ. Полит., 1997. — 656 с.
73. *Ульконин Д.Б.* Избранные психол. труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
74. *Ющук В.В.* Современный словарь по психологии. — Мн.: “Современное слово”, 1998. — 768 с.
75. *Ясвин В.А.* Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. — 2000. — Т.21, ¹ 4. — С. 79–88.

Надійшла до редакції 10.07.2001.