

Література

1. Березанская Н. Б. Инновации в образовании или инновационное образование // Инновации. 2008. № 10. С. 99–102.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Культурная революция, Республика, 2006. 268 с.
3. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. К. : Основи, 1994. 416 с.
4. Дубницький В. И. Инновационное образование в высшей школе (вопросы теории и опыт внедрения). Донецк : изд-во ДЭГИ, 2007. 162 с.
5. Новикова Н. В., Фисенко А. И. Инновации как субъективированная форма изменений // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. Чебоксары : НИИ перагогики и психологии, 2010. 200 с.
6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. М. : Полиздат, 1989. 238 с.
7. Сенченко В. О, Шестопап О. В., Насонова Н. А. Впровадження інноваційних технологій в освіті: виклик XXI сторіччя, проблеми та перспективи // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Випуск 51. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 25–28.
8. Штомпка П. Социология социальных изменений. М. : Аспект Пресс, 1996. 416 с.
9. Шубин А. А. Инновационные технологии в образовании. Донецк : ДонНУЭТ, 2012. 312 с.
10. Экономический энциклопедический словарь / авт., сост. Л. П. Кураков. М. : Вуз и школа, 2005. 1030 с.
11. Яголковский, С. Р. Психология креативности и инноваций. М. : Изд. дом ГУВШЭ, 2007. 157 с.
12. Яковец Ю. В. Эпохальные инновации XXI века. М. : ЗАО «Изд-во «Экономика», 2004. 444 с.
13. Inkeles, A., & Smith, D. H. The Fate of Personal Adjustment in the Process of Modernization // International Journal of Comparative Sociology. 1970. № 11. P. 101–103.
14. Hagen E. On the Theory of Social Change, Homewood. IL: Dorsey Press, 1962. 27 p.

СУЧАСНІ ПРОЕКТИ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ: ВІД ЕКСПАНСІЇ МАСКИ — ДО ДИХАННЯ ЖИВОГО

Л. А. Кондрацька

д. пед. н., професор, кафедра музикознавства та методики музичного виховання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Ми живемо в інверсії оруеллівського світу, в час подзвіння пост-модерністської non-ідентифікації так званого *антропологічного траекту* [5]. Його душа, і ум (vous), а відтак — розум (λογική θόρος), думка (δίανοια), увага (προσολή), забуваючи про Бога, впали у протиприродній стан [8, с. 143], опинившись під владою непроникної пільми. Усвідомлення своєї остаточної загубленості у Платоновій печері прийшло до модерністського бунтаря після тривалої гордовитої імітації свого злету до «останніх висот» і занурення до «останніх глибин», заради прозріння меж буття. Утім, не досягнувши цієї мети, він упав у відчай і під гаслом «Бога немає!» став зухвало, іронічно-саркастично приписувати собі усю самототожність суцього, відкидаючи заповіді Божі як безумство.

Однією з визначальних причин такої ситуації постало дистанціювання освіти від духовного удосконалення у розкритті особистості. Це чітко спостерігається вже на рівні формулювання поняття «освіта», що мислиться лише як сукупність засвоєних особою компетентностей для самореалізації «як *homosignificans*, гностичної маски у світі-тексті» [13, с. 27]. При цьому цей фукіансько-дельозіанський деконструйований суб'єкт [3; 10], безвідповідальна «машина бажань» [4], прагнучи «вирватись із рабства» своєї екзистенційної сутності, керується не душею і серцем, а переконливо прорекльованим **кредо** енантної постмодерністської філософії освіти [7]:

ЗАМІСТЬ:

логіки розвитку думки	→ спонтанність,
пізнавальної відповідальності	→ свавілля,
регулятивних норм мислення	→ консенсус,
цінностей	→ домовленості, які не претендують на достовірність,
предметної сутності	→ симулякри,
інтенціональності	→ комунікативність,
допитуваності Абсолютної істини	→ переконання в її «відсутності»

З приводу цього Микола Бердяєв з гіркотою констатував: «Людина, втративши доступ до Буття, з горя почала пізнавати пізнання» [2, с. 119].

Утім, діакритична здібність, розсудливе розрізнення (*prudentia*) є функцією апперцепції моральної свідомості, а тому першою людською чеснотою, основною діяльністю душі [1]. Отож, **метою** пропонованої статті постає виявлення і обґрунтування сутнісної відмінності між пост- і метамодерністською концепціями освітньої діяльності як антропологічних чинників.

Сутність антропологічної концепції освіти визначали по-різному:

- як інтегральну емпіричну науку (Г. Рот);
- як теорію самоздійснення персони (І. Дерболав);
- як метод (К. Дінелт);
- як феноменологічну педагогіку (В. Лох);
- як екзистенціальну аналітику (Е. Фінк);
- як варіант трансценденталізму (К. Х. Дікопп) тощо.

Сучасна освітня діяльність постає децентралізованою, багатовекторною, гетерогенною, каузальною системою, що лише імітує деяку передбачувано-перетворювальну самоорганізацію. Процес цієї складної нелінійної системи зумовлений **закономірностями**:

- антиномічної взаємозалежності альтернативного і коеволюційного шляхів розвитку інформаційних структур;
- перманентної прискорюваності процесу об'єднання і неустанної трансформації шляхів колоподібної еволюції цих структур;
- взаємопроникливого розсіювання як чинника корелювання суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відношень у практиках виробництва-споживання;
- різновекторності часо-просторової взаємодії дигітальних предметних текстів у лабіринтах «цифрової культури»;
- утвердження «кліповості» як панівної форми світосприйняття та світоосмислення, що дає підстави для висновку про переконливу перемогу так званих «інтуїтів», «лицарів сьомого чуття» [9] над «сенсориками», тобто «лицарями шостого чуття», за О. Крешер і Дж. Тьютон.

Засновані на цих закономірностях принципи традиційної дидактики, зазвичай, виконують лише інструментальні та орієнтувальні функції у процесі відбору змісту освіти — без *scrum*-проектування умов особистісного розкриття суб'єкта навчання. В результаті «цивільно-технічний, машинно-виробничий модус власної людяності» [11, с. 36] стає панівним метатрендом, а симулятивна гра — головною ознакою соціогуманітарного освітнього дискурсу. Такий підхід до освіти стверджує егоцентричний індивідуалізм, спонукає особу майбутнього фахівця до рефлексії доцільності своєрідного машинного кенозису— трансгресії у «тіла» трансформера, кіборга, робота-андроїда тощо. У цій ситуації онтологічної нестабільності М. Фуко пропонує згадати епімелею (турботу про переображення ума) [10], а Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі розробляють практику автопоезису як продукту апоретичного мислення «опозиції без опозиції» [3]. Ці спроби реалізують логіку диз'юнктивного синтезу, що ґрунтується на принципах радикального антиесенціалізму, плюралізму і контингенції. Утім, вона постає не стихійним проявом властивої нам здатності до дивергентного мислення, а усього лиш важко відвойованою у себе можливістю бути залученим у гру вселенського «рою» [4].

Звідси — першорядність здобування професійної компетентності «уміння вчитися», що реалізується у критеріях сформованості критичного мислення, креативності, комунікативності і хисту роботи у команді (відома формула «4 К», за Патріком Гріффіном). Вона передбачає:

а) здатність

- створювати проекти на рівні світових стандартів;
- самостійно і неустанно розвивати таланти і природну обдарованість;
- мудро розраховувати власні інтелектуальні, творчі та організаційні ресурси;

б) володіння

- типологією знаково-символічних текстових структур національної і світової науки і культури;
- стратегіями три- і чотиримірного смислового означення предметної сутності;
- технікою логічної організації мислительного пошуку в ході відстеження траєкторії появи і трансформації смислових комплексів фахового предмету;
- методом систематичного уточнення думки під час поліфункціонального обґрунтування повноти і адекватності пропонованих моделювань предметної сутності; нестандартними способами споглядання сутнісного смислу (вгадування, схоплення, розпізнавання тощо) завдяки розвитку імагінативності в моделях дивергентного, латерального, вірогіднісного та метафоричного мислення);
- семантичною гнучкістю у тлумаченні сутнісного смислу фахового предмету;
- продукуванням поліваріантного результату у нерегламентованих і невизначених ситуаціях епістемологічного обґрунтування предметної сутності [7].

До того ж, в умовах сучасної прекаріальності майбутній фахівець змушений поєднувати освоєння різнобічних фахових функцій з функціями менеджера, рекламодавця, шоумена, викладача, психотерапевта, журналіста, економіста. Звідси організація освітнього процесу, передбачає:

- а) прикладний і трансдисциплінарний характер здобування професійної компетентності (на основі консенсусу фахівців різних галузей у чітких, але гнучких межах пошуку рішення проблеми);
- б) інтеграцію основної та додаткової освіти, її системність і безперервність;
- в) складний і нелінійний соціально-технологічний взаємозв'язок учасників освітнього процесу, який ґрунтується на принципах синтагматичної парадигми синергетичного підходу [12].

Отож, один із яскравих проєктів сучасного освітнього ландшафту професійної підготовки майбутнього фахівця — *постмодерністський* — реалізує ідею його багатогранної освіченості. Утім, з приводу цього святи отці писали:

«Знають краще, коли люблять. Любов дарує витончений смак розрізнення» (св. Тома Аквінський).

«Любов є безоднею просвітлення. Вона вища від розуму і є зв'язком усіх сутностей, живою формою внутрішнього органічного єднання усього життя в Бозі» (св. Максим Сповідник).

Ось чому обнадійливим виходом із кризи постмодерністської методології професійної освіти постає *перформативна концепція* професійної підготовки майбутнього фахівця. Йдеться про своєрідний *перформативний вчинок* [11], точніше *надситуативну активність* майбутнього фахівця під час морально-смыслового опосередкування принципів організації надскладних метасистем [12], явищ *а-топічного метаксису* в гуманітарних і точних науках. Умовно їх можна розділити на три групи:

- 1) **принципи складності** (неаддитивності, цілісності, додатковості (за Н. Бором), спонтанного виникнення (за І. Пригожином), несумісності (за Л. Заде);
- 2) **принципи невизначеності** (управління неповнотою, неточністю і суперечністю знань у складних системах; множинністю не-факторів (в сенсі А. С. Наріньяні);
- 3) **принципи еволюції** (різноманітності шляхів розвитку; єдності взаємопереходів порядку і хаосу; пульсуючої еволюції).

Раніше можливість такого епістемологічного споглядання предметної сутності (λόγος ἐνδίαθετος) іронічно заперечувалась. Нині, в атмосфері *метамодерністської осциляції* [15] і повернення до парадигматичного вектору пізнання, з геннокультурної пам'яті актуалізована структура *пайдеї* (в інтерпретації св. Климента Олександрійського). Вона спрямована на сходження споглядача до зосередженого, вдячного «приймання» сутнісного смислу предметності як результату тривалої і смиренної трансцендентальної рефлексії, «синергетичної і короточасної зустрічі чистого з чистим» [6, с. 92], досягнення описаного О. Ухтомським «переходу через себе» [6, с. 93]. Ентелехія допитуваності (причому, не лише в марселівському чи ранерівському сенсі), у свою чергу, передбачає:

- *осмисленість* видів і форм мультипарадигмального відання, його причинності і детермінізму;
- *розуміння* самопричинності думки і її аналогічного смислу; позитивістської і екегетичної сутностей зміни мислення як покаяння, їх чинників і результату; рефлексивної апоретики реалізації архетипів смислової кодифікації покаяння; *смислу любові як найвищої форми знання*;
- *уміння* розрізняти дискретне осмислення речей і їх безперервне структурування-творення як «сутнісного існування-в-намірі»;
- *готовність* до розсудливого (з чистим серцем) тривалого очікування на розкриття (в процесі еротематичної допитуваності) предметної сутності (епістемі) досліджуваного явища, процесу;
- *здатність* проєктувати стратегію реалізації особистої мислительної трансформації методом контекстуального рефреймінгу.

Можливість такого ціннісного споглядання відкривається особі через *смиренне серце, совісну волю і віруючу думку*. Вони покликані спрямовувати її невтомне сходження від цілого до цілого, від імпровізаційності до імпровізаційності, від подивування до роздуму, від насиченості враженнями до розширення «поля» їх значень та особистісних смислів і далі — від допитуваності до верифікації відповіді, від соборного суголосся до духоносного унісону через катарсис і еллампсис (просвітлення). «Саме у союзі з душею сучасна школа знання і думки має перспективу стати школою живого знання і думки про сенс, а у союзі з дією — школою не відповідного, а вільного і відповідального вчинку», — стверджує проф. В. П. Зінченко в монографії «Психологічні основи педагогіки» (7, с. 33).

Означена авторська версія *метамодерністської перформативної* освітньої концепції пропонує запровадження моделей смислової і герменевтичної дидактики. Їх зміст визначає есхатологічна парадигма споглядання, що ґрунтується на ідеях «колової причинності» і методології смиренного очікування. Реалізація означеної методології потребує запровадження відповідної *технології метаної* (грец. μετανοια — «співчуття, каяття», «зміна розуму», «зміна думки», «переосмислення») як соборного (для усіх суб'єктів педагогічної взаємодії) руху до Істини, що передбачає розкриття у кожного здатності до:

- афективного переживання гострої потреби у кардинальній (сердечній) зміні дискретного мислення (замкненого енергією понять у «коконі» словесних догм) на безперервне, «колове», за П. Флоренським [6];
- структурування-творення актуальної смислової «присутності» досліджуваних речей або їх «сутнісного існування-в-намірі» [6, с. 14];
- метафорично-алегоричної імагінативності і креативності під час організації мислительного пошуку у намірі епістемологічної самокорекції;
- реалізації переображувальної функції оцінювання особистих досягнень;
- моделювання епістемічних стратегій відповідно до умов соціокультурного контексту.

Як переконує багаторічний досвід професійної підготовки майбутніх митців і вчителів мистецтва, серед стратегій епістемологічної самокорекції особи найбільш результативними виявились створені у пара-артово-му просторі.

Метарефлексивність — це стратегія занурення майбутнього фахівця як семіотичного суб'єкта осмислюваної предметності у процес генно-культурної коеволюції з метою розпізнавання (екфорії) енграм (відбитків в умі і серці) архетипних знаків і символів, а відтак майєвтики відповідного педагогічного досвіду, зважаючи на слова мудрого Екклезіяста: «Що ставалося, те і ставатиметься, що робилося, те й буде робитися знову, немає нічого нового під сонцем» (Еккл. 1:9).

Стратегія «подвійного кадру» за Р. Ешельманом [11] зорієнтована на спонукання майбутнього фахівця до фасцинації перформатизму як метакультурної компенсаторної реакції, що породжує так званий «зовнішній кадр глибокого емоційного переживання (радості, захоплення, екстазу), високих смислів навіть у повсякденній ситуації» [14]. На етапі співучасті у епістемологічному перформансі означена стратегія зумовлює мотивацію до:

- відмови від спотворених уявлень про цінності добра, свободи, щастя, правил гри, масок, нав'язаних соціумом;
- відвертої розмови про те, що об'єктивно хвилює або цікавить майбутнього фахівця;
- відкритості для нових фахових і міжфахових взаємин через вчинки моральнісного самовизначення, незважаючи на побоювання здатися слабкодушким або смішним;
- внутрішньої готовності змінюватися навіть попри шалений опір соціокультурного середовища.

Дизайнова провокація — це стратегія проєктування диз'юнктивного синтезу (автопоезис) взаємозапечувальних інтерпретацій метафори.

Soft-norm (англ. «м'яка норма») — це стратегія семіотичної консолідації, своєрідного *хештегу* (пластичності, плинності, невизначеності) метафоричних уявлень, що, з одного боку, локалізує концепт в мережевому просторі, а з іншого — вказує на опосередкованість його інформаційних відтворень [14].

Конструктивний настій — це стратегія споглядання свідомо деформованої копії (палімпсесту) усталеної дефініції сутнісного смислу і поліфонічного зіставлення усіх дисонуючих імітацій.

Norm-core (англ. «нормальна, звичайна суть, ядро») — це субкультурний жест мілленіалів «цифрової епохи», заснований на спогляданні семіотичним суб'єктом зовнішньої невибагливості метафоричних тлумачень у прагненні виглядати «як усі» на користь здобуття свободи [14].

Впровадження цих стратегій в процесі реалізації технології метаної, звісно, передбачає:

- осмислення доцільності апостольської поради: «не пристосовуйтеся до віку цього, але перемініться відновою розуму вашого» (Рим., 12, 2);
- відродження ставлення до інтелектуальної творчості як до духовної практики, уміння результативно трактувати *парадокс*;
- неустанну орієнтації на Красу як на творчу свободу духа;
- відновлення активного прагнення до Істини на основі віри — розумної, сердечної і незгасної;
- визначення аддитивного об'єму досліджуваної проблеми на основі створення мотиваційних альянсів співбуття з її сутністю;
- здатності до ефективного *співбуття* з альтернативною позицією в досліджуваній сфері — заради перспективи утвердження Істини;
- осмислення неоднозначності («метаксюйності») чистого буття і толерації його присутності у кожному акті дизайнового мислення;
- здатність вийти за межі буденного сприйняття і пережити «досвід лімінальності», необхідний для *внутрішньої зміни* з тим, щоби збагнути: у непростому сучасному світі, завдяки милосердю Спасителя, кожен має шанс залишатись «у тому званні, в якому покликаний, не стаючи рабом людей» (1 Кор., 20, 23).

Педагогічними умовами ефективного впровадження пропонованої концепції постають:

- створення благочестиво-інтелектуального середовища допитуваності істини («трансінтелектуального життя, одержимого істиною», за К. Левіним);
- мотивація когнітивної самокорекції суб'єктів педагогічної взаємодії;

- забезпечення вільного самовизначення і активізації особистісних ресурсів майбутніх фахівців;
- організація співбуттєвого навчання.

На завершення сказаного, відважимося стверджувати, що на противагу ліберальній освіті методологія реалізації сотеріологічної місії педагога у соціумі — це шанс упередити душу майбутнього фахівця і його ближнього від «екзистенційного виснаження і сонливості», за Й. Г. Фіхте. Пропоновану технологію *метаної* для реалізації *перформативної концепції* підготовки майбутнього фахівця у метамодерністському середовищі ми розглядаємо як адаптативну, циклічну, періодично повторювану в горизонтальній і вертикальній площинах — на рівні семестрового і підсумкового контролю творчих досягнень студентів і магістрантів. Дослідження цього процесу і піклування про його подальше розгортання постає предметом нашої неустанної уваги і спонукає до активної співпраці.

Література

1. Аверинцев С. С. София-Логос. Київ : Духи Литера, 2000. 912 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 256 с.
3. Делез Ж. Логика смісла /пер. с фр. Я. И. Свирского. Москва : Раритет, 2008. 480 с.
4. Деррида Ж. Письмо и различие /пер. с франц. и под ред. Ласицкого В. Н. С.-Петербург : Академический проект, 2000. 428 с.
5. Дугин А. Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию. Москва : Академический Проект; Трикста, 2016. 564 с.
6. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія. Тернопіль : Вектор, 2012. 330 с.
7. Огурцов А. П. Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. С.-Петербург : РХГИ, 2004. 520 с.
8. Преп. Микита Стифат. Аскетичні твори. Львів : Видавництво Олега Абишко, 2013. Т. 5. 188 с.
9. Рамо Дж. К. Седьмое чувство. Как прогнозировать и управлять изменениями в цифровую эпоху. Київ : Форс, 2017. 336 с.
10. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. С.-Петербург : А-сад, 1994. 406 с.
11. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism // Anthropoetics Vol 6, No 2, 2001. P. 28–40
12. Griffin, P. Assessing and Teaching 21st Century Skills: Collaborative Problem Solving as a Case Study Research Book Chapters. Cambridge University Press, 2014. 350 p.
13. Hassan, I. The Postmodern Turn: Essays on Postmodernism and Culture. Columbus : Ohio State University Press, 2017. 196 p.
14. Rabb N., Han Nebeker & Winner E. Unwavering metaaesthetic beliefs and the case for expressivism. Canadian Journal of Philosophy 48 (3–4), 2018 P. 337–356
15. Turner, L. Metamodernism: A Brief Introduction. URL: <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction/> (дата звернення: 02.10.2018).

ПРИНЦИПОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В XXI СТОЛІТТІ

Л. І. Ліщитович

Нарешті на планеті Земля почалася активна розбудова Ноосфери — нової світової спільноти людства — глобальної цивілізації реального панування на планеті людського розуму та творчої праці [1,2]. Зрозуміло, що тріумф ноосферного розуму, явний зародок якого вже сьогодні створюється нашою спільною працею, буде неможливим без ґрунтовної перебудови духовно-інтелектуальних основ навчання та виховання кожного мешканця нашої маленької планети. Далі зупинимося на принципових особливостях такої еволюційної перебудови, але спочатку згадаємо теоретичні розробки щодо коріння освітнього процесу. Як власне люди аналізують потоки отриманої ними щосекунди Інформації, як навчаються та виховуються в процесі свого розвитку? Один з класиків відповідної теорії Бенджамін Блум (Benjamin Bloom) сформулював це так:

- я почув і забув;
- я побачив і запам'ятав;
- я зробив і зрозумів.

Він також запропонував наступну ієрархічну когнітивну таксономію цього процесу, де кожен рівень має зворотній зв'язок з іншими:

Знання → Розум → Спроба застосування → Аналіз → Оцінка → Створення

Сучасна інтегральна наука Геобіоніка формалізує процес будь-якого розвитку як певний елемент онтогенетичного ланцюга, згідно з яким відбувається ріст, морфогенез та розвиток будь-якого об'єкта або явища Природи [3, с. 108–114]. Явище діалектики пізнання також має ланцюговий та спіральний характер, проте це