

# ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

---

УДК 378(477)(091) «18/20»

**НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНЕНКО**

(Київ)

## ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ВИМІР ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

---

Розкрито парадигмальний підхід у контексті історико-педагогічного дослідження, обґрунтовано еволюцію педагогічної парадигми (академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний та гуманітарний етапи) в історії вищої освіти України XIX - початку XXI ст.

***Ключові слова:** парадигма, парадигмальний підхід, еволюція педагогічної парадигми, академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний, гуманітарний парадигмальні етапи.*

Постнекласичний період розвитку педагогічної науки, вітчизняної освіти передбачає поглиблення аналізу соціокультурних та історико-культурних основ педагогічної теорії і практики, уточнення і доповнення існуючої схеми їх взаємозв'язку, духовного і смислового наповнення. Подібні явища відбуваються час від часу, коли кількість змін у галузі педагогічного знання переростає в нову якість і назрівають події, пов'язані з поступовим переходом до чергового етапу розвитку педагогічного мислення, а отже, зміни педагогічної парадигми. І хоча поняття „парадигма” в наші дні набуло досить широкого вжитку, подекуди навіть з тенденцією перетворення на штамп [15, с. 21], без нього не обійтися у визначенні методології освітніх процесів. Це, зокрема, стосується обґрунтування змісту модернізації сучасної вищої школи в контексті інтеграції педагогічної інноватики і освітньої традиції.

Автор цього допису неодноразово звертався у своїх дослідженнях до проблеми еволюції педагогічної парадигми. Це, зокрема, наукові публікації: „Третя парадигма (актуалізація досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загальнопедагогічної підготовки вчителя XIX - першої чверті XX ст. у сучасних умовах)” // Вища освіта України. - 2001. - № 1; „Етапи педагогічної парадигми в історії класичного університету України” // Наук. записки. Ф-т соціології та психології. Ін-т журналістики / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. - 2004. - Т. V; „Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція” // Філософія освіти. - 2006. - № 2 (4); „Педагогічна парадигма класичного університету України: процес становлення” // Слов'янський альманах. - Миколаїв, 2004. - Жовтень; „Педагогічна парадигма розвитку вищої освіти в Україні” // Вища освіта України. - 2008. - № 3 (додаток 2). - Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” та ін. Узагальнення зазначених напрацювань умотивовує необхідність обґрунтування парадигмального підходу в історії вищої освіти України через логіко-системний аналіз взаємозумовлених дефініцій: „наука”, „наукова парадигма”, „педагогічна парадигма”.

Традиційно термін „наука” відносять до всієї сукупності знань, отриманих на сьогоднішній день науковим методом. *Наука* – це сфера людської діяльності, результатом якої є нове знання про дійсність, котре відповідає критерію істинності. Практичність, корисність, ефективність наукового знання вважаються похідними від його істинності. Отже, наука як система знань і результат людської діяльності характеризується повнотою, достовірністю, систематичністю [9, с. 11 - 12]. З поняттям „наука” нерозривно пов’язується інше - *наукова парадигма*. Термін „парадигма” у науковий обіг запроваджено відомим істориком фізики, наукознавцем Т. Куном („Структура наукових революцій”, 1962) [14]. За його визначенням, це – сукупність фундаментальних досягнень у конкретній галузі науки, які задають загально визнані зразки, приклади наукового знання, проблем і методів їх дослідження, визнаних науковим співтовариством основою його подальшої діяльності упродовж певного часу. Звідси Т. Кун виводить поняття *нормальної науки* – стадії розвитку наукового знання, коли в основному здійснюється його накопичення і систематизація в рамках існуючої парадигми та розроблення парадигмальної теорії з метою узгодження певних нез’ясованостей і поглиблення дослідження проблем, які раніше охоплювалися лише поверхово. Аналізуючи розвиток нормальної науки, він виходить на поняття *екстраординарної науки* – науки на стадії гострої кризи, коли аномалія її розвитку стає надто очевидною і визнається більшістю дослідників у даній галузі. При цьому, будь-яка криза починається із сумнівів у парадигмі й поступового “розхитування” правил нормального дослідження. Криза завершується одним із трьох наслідків: 1) нормальна наука може довести здатність вирішити проблему, котра породила кризу; 2) більшість учених визнає, що проблема у найближчій перспективі взагалі не може віднайти розв’язання і нібито залишається у спадок майбутньому поколінню; 3) з’являється новий претендент на роль парадигми і розгортається боротьба за першість. Не кумулятивні епізоди розвитку науки, коли внаслідок кризи стара парадигма заміщується повністю або частково новою, Т. Кун називає *науковою революцією* [12, с. 46 - 48]. Таким чином, „нормальна наука” означає дослідження, яке стійко спирається на одне або декілька визнаних наукових досягнень. Поняття „парадигма” пов’язується з розвитком „нормальної науки” і асоціюється із загально визнаним еталоном, є прикладом наукового дослідження, що включає закон, теорію, їх практичне застосування тощо. Це – правила і стандарти наукової діяльності, прийняті в науковому співтоваристві на сьогодні (до чергової наукової революції, яка ламає стару парадигму, замінюючи її новою). Отже, відповідно до поглядів Т. Куна, парадигма дозволяє долати труднощі в структурі знання, які з’являються внаслідок наукової революції і пов’язані з асиміляцією нових емпіричних даних. Звідси *педагогічну парадигму* трактуємо як сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі.

Застосування парадигмального підходу пов’язується з визначенням теоретичних і методологічних основ педагогіки в різні епохи (на різних етапах) її розвитку. При цьому враховуємо наявність як мінімум двох найпоширеніших підходів до структурування історичних фактів – формаційного і цивілізаційного. Обидва (марксистський і тойнбіанський) засновані на відборі фактів за певними критеріями – “перший із застосуванням для відбору мінімальної кількості ознак соціально-економічного ряду, інший – не менше двох десятків”

[13, с. 21]. Їх об'єднання щодо структурування фактів з опорою на ідею безперервності історичного процесу дає можливість вивчати минуле за кількома взаємопов'язаними вимірами. Зокрема, А.Н. Копил пропонує досліджувати закономірності педагогічного процесу, його особливу логіку і внутрішній зміст на основі парадигмально-цивілізаційного підходу, де виділяє дві епохи – православну і гуманістичну. На його думку, «більш глибоке розуміння сучасних процесів в освіті, сучасних пошуків педагогічної думки, прогнозування ходу історико-педагогічного процесу передбачає бачення діалектики двох епох, оскільки їх паралельний розвиток сприяє збереженню наступності в ідеалах і цінностях освіти та подоланню негативних тенденцій в освітній політиці» [11, с. 101]. Цей підхід багато в чому перегукується з педагогікою традиції, запропонованою І.А. Колесниковою [10, с. 15]. Педагогічна парадигма традиції, за її твердженням, є генетично найдавнішою. Вона відповідає моделі освіти, органічно вплетеній у традиційний устрій життя людей, та базується на зразках виховання й навчання, котрі, в свою чергу, є складовими традиції як найбільш стійкої, стабілізуючої складової механізму соціального дослідження. Спроба проаналізувати сутність і зміст християнської, зокрема, православної педагогічної парадигми, а також причини краху парадигми комуністичного виховання належить Л.Н. Беленчук і О.Л. Янушкявічене [2, с. 77 - 87]. Парадигмальний підхід в історико-педагогічному дослідженні обґрунтовано М.В. Богуславським та Г.Б. Корнетовим [4, с. 23 - 25]. Аналізуючи запропоновану ними аргументацію, О.В. Сухомлинська зазначає, що парадигма – одне з ключових понять сучасної філософської науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством (певна наукова традиція), а парадигмальний підхід в історії педагогіки – генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [17, с. 24].

Сприймаючи зазначене, серед парадигмальних напрямів розвитку вищої освіти України упродовж XIX – початку XXI століть виділяємо *академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний і гуманітарний*. Вони відрізняються метою, змістом, провідними орієнтирами, теоретичними поглядами на особистість, її діяльністю в освітньому просторі.

У межах *академічної педагогічної парадигми* відбувалося підвищення суспільно-політичної і науково-культурної обізнаності. На цьому етапі наукові уявлення про розвиток особистості відображали в основному систему якостей і властивостей, що підлягали поетапному формуванню. Академічну педагогічну парадигму цілком адекватно представлено формуванням змісту класичної університетської освіти періоду XIX - початку XX століть. Виростаючи з відомих закладів освіти (предтечею Харківського імператорського університету (1804) став Харківський колегіум, Університету св. Володимира (1834) - Кременецький ліцей), університети продовжували їхні наукові, навчальні й громадсько-педагогічні традиції. Функції університетів реалізовувалися через три основні складові - навчання, наукову діяльність і виховання. Ними було започатковано й тенденцію професіоналізації освіти. Так, із діяльністю університетів пов'язане становлення вищої педагогічної освіти. Проблема організації спеціальної підготовки педагогічних кадрів на базі університетів уперше постала у зв'язку зі шкільною реформою початку XIX ст. (1802-1804). Першим Загальним Статутом Російських Імператорських університетів (1804) проголошувалось створення при них педагогічних інститутів. Особливістю станов-

лення останніх стало формування основ професійно-педагогічної підготовки: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові - теоретична і практична; 2) формувався цикл педагогічних предметів через окремі курси дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відмінністю було виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначилася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що проявилось в поступовому її відокремленні від філософії. Про це свідчить відкриття в університетах кафедр педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: практична спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість. На зміну педагогічним інститутам прийшли дворічні педагогічні курси (організовувалися також на базі університетів), діяльність яких регламентувалась спеціальним „Положенням про педагогічні курси” (1860). Проіснували вони доволі нетривалий період - були закриті в 1866 - 1867 рр. Однією з причин закриття виявилася їх неспроможність забезпечити випуск необхідної кількості вчителів. Як наслідок, ставився під сумнів сам факт доцільності підготовки вчительських кадрів лише на базі університетів. Тому подальший розвиток педагогічної освіти пов'язувався з розподілом теоретичної і практичної педагогічної підготовки між університетами і гімназіями. У травні 1866 р. на міністерському рівні був розроблений проект „Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій”, згодом вийшли „Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій”, за якими теоретичну освіту (навчальні курси педагогіки та дидактики) майбутні педагоги отримували при університетах. Вона завершувалася річними практичними заняттями на посаді вчителя в гімназіях [8, с. 114-115].

У цілому в університетах Центральної і Східної України XIX - початку XX ст. сформувався ряд тенденцій розвитку професійно-педагогічної підготовки, що проявилися: в її організації через кафедри педагогіки; в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; в розробленні детальних варіативних програм із педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик. Тенденцією стало обґрунтування педагогічної освіти як спеціальної післяуніверситетської, що й відобразилось у створенні педагогічних інститутів та педагогічних курсів на базі університетів виключно для осіб із вищою освітою. Дві основні тенденції - багаторівневості та університетизації вищої педагогічної освіти отримали розвиток сьогодні.

Зміст педагогічної підготовки в імператорських університетах характеризувався такими основними напрямками: 1) філософсько-педагогічним (педагогічний цикл не виділився з філософського); 2) релігійно-педагогічним (упливи на педагогіку дисциплін релігійного змісту - „основного” і „морально-го” Богослов'я); 3) психолого-педагогічним (тісний зв'язок педагогіки і психології); 4) прагматично-педагогічним (превалювання практичного спрямування в змісті педагогічних дисциплін); 5) соціально орієнтованим (посилення виховного аспекту, зміцнення зв'язків із соціумом у змісті педагогічної підготовки). Освітні відносини академічного характеру („Я володію інформацією і готовий пояснити Вам те, що Вас цікавить”) мали за мету підвищення інфор-

маційної компетентності. Міжособистісні відносини передбачали, що другий учасник навчального процесу виступає об'єктом впливу. Він мав виконувати призначені дії для ліквідації незнання. Основним засобом навчання слугувала інструкція (порада), а результатом - надана і отримана інформація [19, с. 10]. Переваги такої форми відносин полягали в орієнтації на цінність пізнання і у відповідальності викладача за якість і наслідки наданої інформації. Основні труднощі реалізації академічного підходу пов'язувалися з проблемою компетентності та усвідомленням суб'єктивності й відносності отримуваних відомостей.

Історично другою визначаємо *професійно орієнтовану педагогічну парадигму*. Її становлення відбувається в період національно-визвольних змагань 1917-1920 рр. Перебудова вищої освіти у цей час пов'язувалася з утворенням низки нових вищих навчальних закладів переважно університетського типу, які водночас повинні були забезпечувати і спеціальну (вузькопрофесійну) підготовку фахівця. Влітку 1918 р. почали діяльність два факультети університету в Катеринославі, історико-філологічний факультет у Полтаві, був заснований Кам'янець-Подільський Український державний університет. Імператорські університети (св. Володимира, Харківський та Новоросійський) визнані державними університетами України. Станом на січень 1919 р. в Україні, крім названих, діяли також Український університет, Польський університет, Єврейський університет „Культурної Ліги”. Декларувалося становлення двох типів „шкільно-педагогічних” закладів, до яких мали право вступу особи із закінченою середньою освітою. По-перше, реформованої семінарії (для підготовки вчителів нижчих і вищих початкових шкіл). По-друге, для випуску вчителя середньої школи планувалось утворити єдиний навчальний заклад шляхом злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів. У професійно-педагогічній підготовці спостерігалися єдині тенденції: 1) узгодження педагогічної теорії і шкільної практики; 2) побудови останньої на основі оглядових, пробних і залікових уроків та їх аналізу; 3) розширення й поглиблення змісту теоретичної складової педагогічної підготовки за рахунок збільшення кількості годин та уведення нової номенклатури навчальних дисциплін. Слід зазначити, що філософсько-педагогічне спрямування та переважно класично-університетський підхід у викладанні дисциплін педагогічного характеру в цей період змінюються на професійно-педагогічний. Зокрема, всі педагогічні дисципліни у вищих навчальних закладах, як правило, розподілялися за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила до загального блоку дисциплін і характеризувалася багато-предметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структура розроблялися кожним вищим навчальним закладом окремо. Спільним для деяких закладів освіти можна вважати викладання таких навчальних курсів, як „Педагогіка”, „Педагогіка і дидактика”, „Історія педагогічних ідей”, „Теорія виховання”, окремі методика. Практична педагогічна підготовка вважалась логічним продовженням теоретичної, проходила на старших курсах педагогічних навчальних закладів і включала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учнями. Однією з головних тенденцій розвитку освіти стало запровадження ідеї „єдиної трудової школи” [8, с 206 -207]. У зв'язку з цим практикувалися екскурсії на виробництво, при школах і вищих навчальних закладах започатковувалися майстерні, експериментальні земельні ділянки.

Отже, специфіка педагогічної парадигми періоду національно-визвольних змагань (1917-1920) полягала у професіоналізації змісту освіти.

Ця тенденція поглиблюється в освітній політиці радянської України, набуваючи обґрунтування через принцип політехнізму. Так, передбачалося здійснення безоплатної шкільної загальної і політехнічної освіти до 17 років, зв'язок завдань і змісту діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитами промисловості й сільського господарства. Отже, було поставлено питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відобразилось у подальшому розвитку майстерень, шкільних виробничих музеїв, де учні отримували можливість набути елементарних виробничо-трудова навичок, умінь користуватися найпростішими інструментами. Обов'язковими, як і в попередній період, вважалися екскурсії на виробництво. Відповідно і у вищій школі 1920-х років упроваджується практика, пов'язана з індустріальним чи сільськогосподарським виробництвом. Вона отримала назву виробничої з відповідним (аграрним чи індустріальним) ухилом (у залежності від специфіки регіону, в якому знаходився вищий навчальний заклад). Після III Всеукраїнської педагогічної конференції (1924) усі вищі педагогічні навчальні заклади почали визначатися як виробничо-педагогічні. Пояснювалося це тим, що майбутній учитель мав знати особливості регіону, в якому надалі він мав працювати. Починалася така практика, як правило, з I курсу і проходила у виробничих майстернях та на сільськогосподарських ділянках конкретного вищого навчального закладу. Далі вона набувала краєзнавчого ухилу, включала екскурсії з метою вивчення місцевої промисловості та сільського господарства. На останньому етапі студенти самостійно працювали на виробництві.

Щодо класичних університетів, то провідною стає ідея вузькопрофесійної спеціалізації факультетів. Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань, умінь і навичок. Це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою „Про реформу вищої школи” Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі [7, с. 150]. Основою подібних дій стала концепція крайнього професіоналізму, яка на той час набула значної ваги у професійно орієнтованій педагогічній парадигмі. Одним із її теоретиків став відомий організатор освіти Г.Ф.Гринько, який уважав, що шлях до політехнічної освіти проходить через освоєння її професійно-технічної ланки. Ним було розроблено модель народної освіти, провідною ідеєю якої стало поглиблення професіоналізації. Так, для дітей до 15 років пропонувалась єдина система соціального виховання, всі щаблі якої (дитячі садки, дитбудинки, семирічні школи) будувалися за трудовим принципом. На базі семирічки мала створюватися професійна школа. Вища школа передбачалася двох типів: 1) вищі навчальні заклади, спрямовані на підготовку інженерів-організаторів; 2) технікуми, які мали готувати інженерів-практиків і майстрів [16, с. 123]. На основі ліквідованих університетів було створено медичні, юридичні інститути та вищі педагогічні курси. Останні згодом було перетворено на інститути фізико-математичних наук (фізматини) і гуманітарно-суспільних наук (гумобини). Вже у 1921 р. вони увійшли до складу вищих навчальних закладів нового типу – Інститутів народної освіти (ІНО). У ідеалі такий інститут налічував три факультети: соціального виховання, професійної і політичної освіти. Основною тенденцією

розбудови педагогічної освіти в Україні стало уявлення про неї як про виключно вищу. Станом на 1921 р., крім ІНО, це були вищі трирічні педкурси (з 1925 р. - педагогічні технікуми), організовані на базі учительських семінарій або новоутворені. Ретроспективний логіко-системний аналіз архівних матеріалів дав змогу абстрагувати основні напрями розвитку змісту професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ даного періоду, серед яких: соціально-перетворювальний, раціоналістичний і політехнічний. 1930 року на базі ІНО було створено три типи інститутів: соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні. Як виняток, залишились багатопрофільні ІНО (Луганський та Запорізький) із секторами профосвіти та соціального виховання,

З 1933 р. у СРСР активно утверджується єдина система вищої освіти, наслідком чого стала урядова постанова про організацію (відновлення) на Україні державних університетів. 1933-1934 н. р. вони починають функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Частина інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання. Перші типові університетські навчальні плани розроблено й затверджено в 1933 р. Вони включали значний обсяг загальнонаукових і загальнотеоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання, передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалася з третього курсу), введення педагогічної практики. В цілому відродження класичних університетів позначилось уніфікацією університетської освіти (затверджені одноманітні навчальні плани і програми, відмінені статuti, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виділені в самостійні науково-дослідні центри). На 1940 р. в Україні склалася система університетської освіти з шести університетів: Київського, Харківського, Львівського, Одеського, Дніпропетровського і Чернівецького [7, с. 170].

У повоєнні роки поглиблюється тенденція злиття професійно орієнтованої та академічної педагогічних парадигм, що відобразилось у розширенні профілю підготовки фахівців. Так, із 1955-1956 н. р. у вищих навчальних закладах було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю. Це супроводжувалося поглибленням загальнонаукової освіти, час на викладання спеціальних і педагогічних дисциплін скорочувався. На початку 1960-х років ряд педагогічних інститутів (Донецький, Кримський і Запорізький) були реорганізовані в університети. Однак, уже наприкінці 1970-х років відроджується тенденція професіоналізації підготовки фахівців. У зв'язку з цим утворюються навчально-методичні комплекси, спрямовані на забезпечення єдності фундаментальної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки, значна увага звертається на вдосконалення самостійної роботи студентів (шляхом проведення внутрішньосеместрових атестацій). Такі новоутворення 1960 - 1970-х років, як факультети суспільних професій, давали можливість студентам набути додаткової спеціальності. Водночас загострився ряд негативних тенденцій. Зокрема, навчальний процес в університетах здійснювався на основі практично незмінних навчальних планів і програм, де визначальне місце займали теоретичні навчальні дисципліни, обсяг яких збільшувався за рахунок зменшення кількості годин на практику. Застосовувалися переважно екстенсивні методи навчання, а організація самостійної роботи студентів поступово набула формального характеру. Це вимагало оновлення підходів до організації і змісту професійної підготовки кадрів. Отже, становлення наприкінці 1980-х років *професійно-технологічної педагогічної парадигми* було об'єктивно зумов-

леним, тим більше, що різка зміна у цей період соціально-економічної ситуації в країні спроєктувала необхідність підготовки фахівців, здатних підвищувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту. Характерною для даного часу стала потреба в розширенні сфери активності особистості. У підготовці кадрів пріоритет надавався особистісно-орієнтованим технологіям. Поступово виникає особливий „технологічний” підхід до побудови навчального процесу в цілому, з’являються нові поняття: „технологія навчання”, „педагогічна технологія”, „освітня технологія”. Метою запровадження педагогічних технологій виступає підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Широкого розповсюдження у змісті й організації підготовки фахівців отримали технології активного соціально-педагогічного навчання (дискусійні методи, ділова гра, розв’язання навчальних і виробничих завдань тощо). Відносини технологічного характеру будувалися за типом: „Я допоможу Вам змінитися, якщо Ви цього прагните” [19, с. 11]. Зміст навчання пов’язувався з розвитком практичних умінь. У порівнянні з академічною педагогічною парадигмою студент набував більшої активності, хоча ініціатором і центром освітніх відносин залишався викладач. Як наслідок, відбувалося освоєння нового виду професійної поведінки. Основою такого типу відносин залишалася центрація на ключовій проблемі навчального матеріалу. Не дивлячись на переваги професійно-технологічної педагогічної парадигми (мотивоване залучення учасників до процесу навчання, актуальність і сучасність навчального матеріалу, застосовуваність і прогностичність отриманого досвіду навчання), головний недолік убачаємо у втраті в цей період академічності освіти.

На сьогодні педагогічна технологія еволюціонізувала в напрямі якісно нового розуміння педагогічної діяльності як системно організованої, технологізованої соціальної сфери. Зростаючий науковий інтерес до педагогічних технологій зумовлюється необхідністю, по-перше, обґрунтування і реалізації більш простих і ефективних способів досягнення педагогічної мети; по-друге, зниження непередбачуваності педагогічного процесу; по-третє, надання стійкості (стабільності) відносинам його суб’єктів. Принагідно зазначимо, що феномен „педагогічна технологія” має ряд безумовних переваг, зокрема, реалізації як систематичної, свідомо проєктованої діяльності, спрямованої на вдосконалення педагогічної майстерності педагога, його компетентності у розв’язанні освітніх завдань. Однак, поглиблення технологізації навчально-виховного процесу не означає повного вирішення пов’язаних із цим процесом проблем. Серед відкритих залишаються питання відсутності єдиних підходів до визначення поняття „педагогічна технологія” і класифікації існуючих технологій; „критичного порогу” застосовуваності педагогічних технологій (особливо в контексті виховної діяльності); суперечності між алгоритмізованістю, схематичністю технології і суб’єктивною, творчою природою педагогічного процесу; співвідношення понять „педагогічна технологія”, „методика навчання”, „форма навчання” та ін. Актуальними є проблеми відповідності педагогічної технології вимогам концептуальності (наявності науково-педагогічного обґрунтування і його інтерпретації викладачем з урахуванням умов реального навчального процесу, представленого різноманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризму (забезпечення неперервного розвитку, саморозвитку особистості в навчальній діяльності); ситуативності (збереження простору для авторства, творчості кожного викладача, що дозволяє перетворення іде-

альної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстності (вбудованості в реальний навчально-виховний процес) [18, с. 19 – 20, 26].

Від початку 1990-х років відбувається перехід до *гуманітарної педагогічної парадигми*, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням рівневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації і гуманітаризації змісту навчання, а з другої половини 1990-х років – поглибленням процесів освітньої євроінтеграції. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначаємо як час гуманітарних технологій. До гуманітарних технологій відносимо універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. Гуманітарний напрям суттєво відрізняється від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначає ставлення до іншої людини як до цінності. Предметом взаємодії у неперервній освіті виявляються безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у процес навчальної взаємодії суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як „суб'єкт-суб'єктні” [6, с. 125 - 127] і передбачають заміну моделі „викладач-студент” на модель „колега-колега” у напрямі співпраці й співтворчості, що особливо важливо в сучасних умовах, коли вища освіта набула чинника соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основного ресурсу його інноваційного розвитку. Її провідними сутнісними ознаками вважаємо безперервність та компетентність як запоруку саморозвитку особистості, конкурентоздатності упродовж життя. Модернізація вищої освіти потребує нових підходів до методології, змісту, еволюції її концептуалістики, розкриття спектру індивідуальних можливостей особистості. Вимоги до професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів зростають, актуалізується контекстно-професійна модель навчання, компетентнісний підхід, поглиблюються процеси системності й міжпредметності знань, без чого неможливе повне забезпечення трирівневості вищої освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура), збереження її фундаментальності. Парадигмальний розвиток вищої освіти характеризується своєрідним „розмноженням” методологій. З'явилися, наприклад, „практична методологія”, яка являє собою сукупність ідей, принципів і способів оновлення освітньої практики; „методологія оцінювання якості освіти, діяльності викладачів вищих навчальних закладів”, „методологія проектування нових освітніх стандартів і освітніх програм” та ін., а отже, гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти, крім відносницького, передбачає розвиток феноменологічного, особистісного, синергетичного, компетентнісного підходів. Водночас головною її характеристикою залишається вихід за межі трактування освіти в категоріях „пізнання” і „практичне засвоєння”. Формуються

не лише знання, професійні вміння, компетентності, а людина як суб'єкт самопізнання і власного досвіду. Фахівець особистісно поєднаний зі своєю професією. Як стверджує А.М. Бойко, це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом життя. Сформоване ставлення до іншої людини є запорукою розв'язання виробничих проблем, самовдосконалення, визначення перспектив і темпів власного розвитку. У зв'язку з цим актуалізується значення всіх галузей знань, причетних до науки про людину: педагогіки, філософії, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука посідає серед них пріоритетне місце. Їй належить інтегрувати людинознавчі науки, значно розширити сфери свого впливу, не обмежуючись дошкільям і шкільництвом, зосередити більшу увагу на молоді й дорослих, адже людина виховується протягом усього життя [5, с. 116 - 117]. Педагогіка у своїй меті й змісті орієнтується на „людину культури”, культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людина розглядається як самотета суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі – реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. Одне з головних завдань педагогіки полягає „в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітньо-виховного простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і повну самореалізацію” [5, с. 117]. Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, самоцінність особистості. При цьому гуманітарна педагогічна парадигма не перекреслює попередні парадигмальні напрями, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Арламов А.А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А.А. Арламов, Р.В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98 – 104.
2. Беленчук Л.Н. Еще раз о методологии истории педагогики / Л.Н. Беленчук, О.Л. Янушквичене // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 77 – 87.
3. Бермус А.Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт / А.Г. Бермус // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 15 – 22.
4. Богуславский М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) / М.В. Богуславский. – Томск, 2005.
5. Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А.М. Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002. – Харків, 2002. – Ч. 1. – С. 116 - 133.
6. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А.М. Бойко. – К., 1991.
7. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман. – К., 1997.
8. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX - перша третина XX ст.) / Н.М. Дем'яненко. – К., 1998.
9. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб., 2005.
10. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999.
11. Копыл А.Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования / А.Н. Копыл // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 98 – 101.
12. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб., 2006.

13. *Кульчицький Станіслав*. Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування / Станіслав Кульчицький // Вища освіта України. – 2003. - № 4. – С. 21 – 24.
14. *Кун Т.* Структура наукових революцій / Т.Кун. – М., 2012.
15. *Пазенок Віктор*. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / Віктор Пазенок // Вища освіта України. – 2003. - № 3. – С. 21 – 28.
16. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. - К., 2001.
17. *Сухомлинська О.В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В.Сухомлинська. – К., 2003.
18. *Факторович А.А.* Сущність педагогічної технології / А.А.Факторович // Педагогіка. – 2008. - № 2. – С. 19 – 27.
19. *Черникова Т.В.* Три стратегії підготовки спеціалістів / Т.В.Черникова // Высшее образование сегодня. - 2011. - № 1. - С. 9 - 12.

*НАТАЛЬЯ ДЕМЬЯНЕНКО*

### ПАРАДИГМАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ИСТОРИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ (XIX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

Раскрыт парадигмальный поход в контексте историко-педагогического исследования, определены этапы развития педагогической парадигмы (академический, профессионально ориентированный, профессионально-технологический и гуманитарный) в истории высшего образования Украины XIX – начала XXI вв.

**Ключевые слова:** парадигма, парадигмальный поход, эволюция педагогической парадигмы, академический, профессионально ориентированный, профессионально-технологический, гуманитарный парадигмальные этапы.

*NATALIA DEMYANENKO*

### PARADIGMATIC DIMENSION OF HISTORY OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (XIX - EARLY XXI CENTURY)

The article deals with four stages of the development of pedagogical paradigm (academic, professionally-oriented, professionally-technological and humanitarian) in the history of education in Classic University of Ukraine. Attention is focused on the approach to definition the gist of disciplines of pedagogical cycle.

Postnonclassical period of development of pedagogy and national education foresees deepening the analysis of socio-cultural and historical-cultural foundations of pedagogical theory and practice, clarifying and addition the existing scheme of their correlation, inner and semantic content. Similar phenomena occur from time to time, when the number of changes in the field of pedagogical knowledge grows into a new quality. Then there were imminent events associated with a gradual transition to the next stage of development of pedagogical thinking, and therefore change the pedagogical paradigm. Although the term “paradigm” today gained fairly wide usage, sometimes even with the tendency of transformation to stamp, but it is indispensable in defining the methodology of educational processes. This is particularly true for justification the content of the modernization of contemporary higher education in the context of integration of pedagogical innovation and educational tradition. Paradigm is one of the key concepts of modern philosophical science and means a set of beliefs, values and the technical means adopted by the scientific community (some scientific tradition) and paradigmatic approach to the history of pedagogy - genesis of theoretical positions, allowing researchers and practitioners identify, formulate and describe holistic model of education.

Application of paradigmatic approach is associated with the definition of theoretical and methodological foundations of pedagogy in different eras (at different stages) of its development.

In this case we take into consideration at least two most widespread approaches to structuring historical facts – formation and civilization. Both (Marx and Toynbee) based on the selection of facts under some certain criteria. The first approach is with application for the selection a minimum number of features of socio-economic series, the other needs at

least two dozen. Their integration for structuring the facts of reliance on the idea of continuity of the historical process provides an opportunity to study the past in several interrelated dimensions.

Thereafter, among the paradigmatic directions of higher education development in Ukraine during XIX - early XXI centuries we can distinguish academic, professional-oriented, professional-technological and humanitarian. They differ in purpose, content, leading guidelines, theoretical views on the personality of its activities in the educational space.

**Key words:** paradigm, paradigmatic approach, evolution of pedagogical paradigm, academic, professional-oriented, professional-technological and humanitarian stages.

Одержано 25.06.2015, рекомендовано до друку 30.06.2015.