

УДК 373..015:316.346.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.9>

ПАРАДИГМАЛЬНІ НАПРЯМИ МОДЕЛЮВАННЯ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХІ ст.

ДЕМ'ЯНЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
nat77demyanenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6530-5759

Обґрунтовано розвиток вищої школи в Україні ХІХ – початку ХХІ ст. в єдності академічного, професійно орієнтованого, професійно-технологічного і гуманітарного парадигмальних напрямів. Виявлено провідні тенденції та особливості кожного з них.

Доведено, що сучасна гуманітарна педагогічна парадигма не перекреслює попередніх, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні. Розвиток вищої школи відбувається не в умовах нівелювання і заміни наявної парадигми на іншу, а в контексті їхнього співіснування, за домінування кожної наступної на новому етапі розвитку суспільства.

Ключові слова: наука, вища школа, парадигма, педагогічна парадигма, академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний, гуманітарний парадигмальні напрями.

Постановка проблеми. Особливості постнекласичного періоду розвитку педагогічної науки, формування єдиного світового освітнього простору вмотивовують необхідність переосмислення соціокультурних, суспільно-історичних основ педагогічної теорії і практики, уточнення і доповнення наявної схеми їх взаємозв'язку, змістового наповнення. Такі явища відбуваються час від часу, коли накопичені зміни переростають у нову якість і назрівають події, пов'язані з поступовим переходом до подальшого етапу розвитку педагогічного мислення, а отже, зміни педагогічної парадигми. І хоча поняття «парадигма» набуло досить широкого вжитку, подекуди навіть із тенденцією перетворення на штамп, без нього не обійтись у визначенні методології сучасних освітніх процесів. Це, зокрема, стосується обґрунтування особливостей розвитку сучасної вищої школи у контексті інтеграції інноватики і педагогічної традиції на основі логіко-системного аналізу взаємозумовлених дефініцій: «наука», «наукова парадигма», «педагогічна парадигма».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно терміном «наука» позначають усю сукупність знань, здобутих на сьогоднішній день науковим методом. Наука – це сфера людської діяльності, результатом якої є нове

знання про дійсність, що відповідає критерію істинності. Практичність, корисність, ефективність наукового знання вважають похідними від його істинності. Отже, наука як система знань і результат людської діяльності характеризується повнотою, достовірністю, систематичністю [7, с. 30–36].

З поняттям «наука» нерозривно пов'язують інше – «наукова парадигма». Термін «парадигма» у науковий обіг запровадив відомий історик фізики, наукознавець Т. Кун («Структура наукових революцій», 1962). 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 впродовж певного часу. З огляду на це, Т. Кун виводить поняття нормальної науки – стадії розвитку наукового знання, коли в основному здійснюється його накопичення і систематизація в рамках наявної парадигми та розроблення парадигмальної теорії з метою узгодження певних нез'ясованостей і поглиблення дослідження проблем, які раніше охоплювалися лише поверхово. Аналізуючи розвиток «нормальної науки», дослідник виходить на поняття «екстраординарної науки» – науки на

стадії гострої кризи, коли аномалія її розвитку стає надто очевидною і визнається більшістю вчених у певній галузі. При цьому, будь-яка криза починається із сумнівів у парадигмі й поступового «розхитування» правил нормального дослідження. Кризу завершує один із трьох наслідків:

- 1) нормальна наука може довести здатність вирішити проблему, котра породила кризу;
- 2) більшість учених визнає, що проблему в найближчій перспективі взагалі не можна розв'язати і вона нібито залишається у спадок майбутньому поколінню;
- 3) з'являється новий претендент на роль парадигми і розгортається боротьба за першість.

Некумулятивні епізоди розвитку науки, коли внаслідок кризи стара парадигма заміщується повністю або частково новою, Т. Кун називає науковою революцією [7, с. 30]. Отже, «нормальна наука» означає дослідження, яке спирається на одне або декілька визнаних наукових досягнень.

Поняття «парадигма» пов'язують з розвитком «нормальної науки», воно асоціюється із загальноновизнаним еталоном, є прикладом наукового дослідження, що охоплює закон, теорію, їх практичне застосування тощо. Це – правила і стандарти наукової діяльності, прийняті в науковому співтоваристві (до нової наукової революції, яка ламає стару парадигму, замінюючи її на нову). Тож, відповідно до поглядів Т. Куна, парадигма дає змогу долати труднощі в структурі знання, які постають унаслідок 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'язують із визначенням теоретичних і методологічних основ педагогіки в різні епохи (на різних етапах) її розвитку. При цьому враховуємо наявність як мінімум двох підходів до структурування історичних фактів – формаційного і цивілізаційного. Обидва (марксистський і тойнбіанський) засновано на

доборі фактів за певними критеріями – «перший із застосуванням для відбору мінімальної кількості ознак соціально-економічного ряду, інший – не менше двох десятків» [8, с. 21]. Їх об'єднання щодо структурування фактів з оперттям на ідею неперервності історичного процесу дає можливість вивчати минуле за кількома взаємопов'язаними вимірами. Зокрема, А. Копил пропонує досліджувати закономірності педагогічного процесу, його особливу логіку і внутрішній зміст на основі парадигмально-цивілізаційного підходу, за яким виокремлюються дві епохи – православна і гуманістична. 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» [4, с. 14]. Цей підхід багато в чому перетинається з педагогікою традиції І. Колесникової [7, с. 35]. 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 своєю чергою є складовими традиції як найстійкішої, стабілізуючої складової механізму соціального дослідження. Спробу проаналізувати сутність і зміст християнської, зокрема, православної педагогічної парадигми, а також причини краху парадигми комуністичного виховання здійснили Л. Беленчук і О. Янушкявічене [4, с. 12].

Парадигмальний підхід в історико-педагогічному дослідженні обґрунтовано М. Богуславським та Г. Корнетовим [7, с. 35]. Аналізуючи пропоновану ними аргументацію, О. 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 [10, с. 24].

Формулювання мети статті. Виявити провідні тенденції та особливості академічного, професійно орієнтованого, професійно-технологічного і гуманітарного парадигмальних напрямів розвитку вищої школи в Україні XIX – початку XXI ст. Довести, що сучасна гуманітарна педагогічна парадигма не пере-креслює попередніх, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні за домінування кожної наступної на новому етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. 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 діяльність 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 було реалізовано у змісті класичної університетської освіти періоду XIX – початку XX ст. Зростаючи з відомих закладів освіти (предтечею Харківського університету (1804) став Харківський колегіум, Київського університету св. Володимира (1834) – Кременецький ліцей), університети продовжували їхні наукові, навчальні й громадсько-педагогічні традиції. Свої функції університети виконували шляхом реалізації трьох основних складових – навчання, наукової діяльності й виховання. Вони започаткували й тенденцію професіоналізації освіти. Зокрема, із діяльністю класичних університетів пов'язано 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 Імператорських

університетів (1804) проголошувалося створення при них педагогічних інститутів, особливістю становлення яких стало формування основ професійно-педагогічної підготовки. Зокрема: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові – теоретична і практична; 2) формувался цикл педагогічних предметів на основі окремих курсів дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відбувалося виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначалася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що виявилось в її відокремленні від філософії. Це засвідчує відкриття в університетах кафедр педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах було започатковано й на певному рівні реалізовано найважливіші принципи педагогічної підготовки: практична спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість. Згодом педагогічні інститути замінили дворічними педагогічними курсами (їх організували також на базі університетів), діяльність яких регламентувалась спеціальним «Положенням про педагогічні курси» (1860). Проіснували вони доволі нетривалий період – до 1866–1867 років. 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 було розроблено проект «Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій», згодом вийшли «Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій», за якими теоретичну освіту (курси педагогіки та дидактики) майбутні педагоги здобували при університетах. Вона завершувалася річними практичними заняттями на посаді вчителя в гімназіях [6, с. 114–115].

Загалом в університетах Центральної і Східної України XIX – початку XX ст. сформувалися певні тенденції розвитку професійно-педагогічної підготовки, що виявилися: в її організації на базі кафедр педагогіки; інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; розробленні детальних варіативних програм із педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик. Тенденцією стало обґрунтування педагогічної освіти як післяуніверситетської, що й відобразилося 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 – набули розвитку і сьогодні.

Зміст педагогічної підготовки в університетах характеризувався такими основними напрямками: 1) філософсько-педагогічним (педагогічний цикл не виділився з філософського); 2) релігійно-педагогічним (уплив на педагогіку дисциплін релігійного змісту – «основного» і «морального» 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 на меті підвищення інформаційної компетентності. Міжособистісні відносини передбачали, що другий учасник освітнього процесу є об'єктом впливу. Він мав виконувати призначені дії для ліквідації незнання. Основним засобом навчання слугувала інструкція (порада), а результатом – надана і отримана інформація. Переваги такої форми відносин полягали в орієнтації на цінність пізнання й 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*. Початок її впровадження збігається з періодом Української революції 1917–1921 років. Перебудову вищої освіти у цей час пов'язували з утворенням нових закладів вищої освіти переважно університетського типу, які водночас мали б забезпечувати і спеціальну (вузькопрофесійну) підготовку фахівця. Влітку 1918 р. розпочали діяльність два факультети університету в Катеринославі, історико-філологічний факультет у Полтаві, був заснований Кам'янець-Подільський Український державний університет. Імператорські університети (Київський св. Володимира, Харківський та Новоросійський) визнано 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 планувалося утворити єдиний заклад освіти шляхом злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів.

У професійно-педагогічній підготовці спостерігалися *єдині тенденції*:

- 1) узгодження педагогічної теорії і шкільної практики;
- 2) побудови практики 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 введення нової номенклатури навчальних дисциплін.

Зазначимо, що філософсько-педагогічне спрямування та переважно класично університетський підхід у викладанні дисциплін педагогічного характеру в цей період змінюються на суто професійно-педагогічний. Зокрема, всі педагогічні дисципліни у закладах вищої освіти, зазвичай, розподілялися за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила

до загального блоку дисциплін і характеризувалася багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структуру розробляв кожний заклад вищої освіти окремо. Спільним для деяких закладів освіти можна вважати викладання таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Педагогіка і дидактика», «Історія педагогічних ідей», «Теорія виховання», окремі методики. Практична педагогічна підготовка вважалася логічним продовженням теоретичної і організовувалася на старших курсах педагогічних закладів освіти. Вона охоплювала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учнями. Однією з головних тенденцій розвитку освіти стало запровадження ідеї «єдиної трудової школи» [6, с. 206–207]. У зв'язку з цим практикувалися екскурсії на виробництво, при школах і закладах вищої освіти започатковувалися майстерні, експериментальні земельні ділянки. Отже, специфікою педагогічної парадигми доби Української революції (1917–1921) стала професіоналізація змісту освіти.

Ця тенденція поглиблюється в освітній політиці Радянської України, набуваючи обґрунтування на основі принципу політехнізму. Передбачалася безоплатна шкільна загальна і політехнічна освіта до 17 років, зв'язок завдань і змісту діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитами промисловості й сільського господарства. Тож постало питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відобразилося в подальшому розвитку майстерень, шкільних виробничих музеїв, де учні мали змогу 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 запроваджується практика, пов'язана з індустріальним чи сільськогосподарським виробництвом. Вона отримала назву виробничої з відповідним (аграрним або індустріальним) ухилом (залежно від специфіки регіону, в якому функціонував заклад вищої освіти). Після III Всеукраїнської педагогічної конференції (1924) всі вищі педагогічні заклади

освіти визначалися як виробничо-педагогічні. Пояснювалося це тим, що майбутній учитель мав знати особливості регіону, в якому надалі збирався працювати. Починалася така практика, зазвичай, з I курсу і проходила у виробничих майстернях та на сільськогосподарських ділянках конкретного закладу вищої освіти. Далі практика набувала краєзнавчого ухилу, охоплювала 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. *Академічну педагогічну парадигму* університетської системи підготовки фахівців було розкритиковано як таку, що не забезпечувала конкретних знань, професійних 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. Основою таких дій стала концепція крайнього професіоналізму, яка на той час набула значної ваги у професійно орієнтованій педагогічній парадигмі. Одним із її теоретиків вважають відомого організатора освіти Г. Гринька, який стверджував, що шлях до політехнічної освіти проходить через освоєння її професійно-технічної ланки. Він розробив модель народної освіти, провідною ідеєю якої вважалася поглиблення професіоналізації. Зокрема, для дітей віком до 15 років пропонували єдину систему соціального виховання, всі шаблі якої (дитячі садки, дитбудинки, семирічні школи) вибудовувалися за трудовим принципом. На базі семирічки мала створюватися професійна школа. Вища школа передбачалася двох типів: 1) заклади вищої освіти, орієнтовані на підготовку інженерів-організаторів; 2) технікуми, які мали готувати інженерів-практиків і майстрів [9, с. 123]. На основі ліквідованих університетів було створено медичні, юридичні інститути та вищі педагогічні курси. Останні згодом перетворено на інститути фізико-математичних наук (фізматини) і гуманітарно-суспільних наук (гумобини). Вже у 1921 р. вони

увійшли до складу закладів вищої освіти нового типу – Інститутів народної освіти (ІНО). В 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, існували 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 закладах вищої освіти означеного періоду, серед яких: соціально-перетворювальний, раціоналістичний і політехнічний. 1930 року на базі ІНО було утворено три типи інститутів: соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні. Як виняток, залишилися багатoproфільні 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) в Україні державних університетів. 1933/34 навчального року вони розпочали функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Деякі інститути 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 охоплювали значний обсяг загальнонаукових теоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання; передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалася з третього курсу); уведення педагогічної практики. Загалом відродження класичних університетів позначилось уніфікацією університетської освіти (затверджено одноманітні навчальні плани і програми, скасовано статuti, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виокремлено в самостійні науково-дослідні центри). Станом на 1940 р. в Україні склалася система університетської освіти з шести університетів: Львівського,

Харківського, Київського, Одеського, Чернівецького і Дніпропетровського [7, с. 33].

У повоєнні роки поглиблюється тенденція *злиття професійно орієнтованої та академічної педагогічних парадигм*, що відобразилося в розширенні профілю підготовки фахівців. Із 1955–56 навчального року у закладах вищої освіти було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю. Процес супроводжувався поглибленням загальнонаукової освіти, час на викладання спеціальних і педагогічних дисциплін скоротили. На початку 1960-х років деякі педагогічні інститути (Донецький, Запорізький і Кримський) було реорганізовано в університети. Однак уже наприкінці 1970-х рр. відроджується тенденція до професіоналізації підготовки фахівців. У зв'язку з цим утворюються навчально-методичні комплекси, орієнтовані 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 змогу студентам набути додаткової спеціальності. Водночас загострилися деякі негативні тенденції. Зокрема, освітній процес в університетах здійснювався на основі практично незмінних навчальних планів і програм, де значне місце відводилося теоретичним навчальним дисциплінам, обсяг яких розширювався за рахунок зменшення кількості годин на практику. Застосовувалися переважно екстенсивні методи навчання, а організація самостійної роботи студентів поступово набула формального характеру. Це потребувало оновлення підходів до організації і змісту професійної підготовки кадрів. Отже, становлення наприкінці 1980-х років *професійно-технологічної педагогічної парадигми* було об'єктивно зумовленим, зважаючи й на різку зміну соціально-економічної ситуації в країні. Вмотивовувалася підготовка фахівців, здатних підвищувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту.

Характерною тогочасною потребою стало розширення сфери активності ідеологічно вільної особистості. У підготовці кадрів пріоритет

надавався особистісно орієнтованим технологіям. Поступово утвердився особливий «технологічний» підхід до побудови освітнього процесу, обґрунтовувалися нові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Педагогічні технології запроваджували з метою підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Поширення у змісті й організації підготовки фахівців набули технології активного соціально-педагогічного навчання (дискусійні методи, ділова гра, розв'язання навчальних і виробничих завдань тощо). Відносини технологічного характеру вибудовувалися за принципом: «Я допоможу Вам змінитися, якщо Ви цього прагнете» [5, с. 46–48]. Зміст навчання пов'язували з розвитком практичних умінь. Порівняно з академічною педагогічною парадигмою студент набував більшої активності, хоч ініціатором і центром освітніх відносин залишався викладач. Як наслідок, відбувалося освоєння нового виду професійної поведінки. Основою такого типу відносин залишалося центрування на ключовій проблемі навчального матеріалу. Незважаючи на переваги *професійно-технологічної педагогічної парадигми* (мотивоване залучення учасників до процесу навчання, актуальність і сучасність навчального матеріалу, застосовуваність і прогностичність здобутого досвіду навчання), основний недолік убачаємо у втраті в цей період академічності освіти.

«Педагогічна технологія» поступово еволюціонувала в напрямі якісно нового розуміння педагогічної діяльності як системно організованої, технологізованої соціальної сфери. Зростаючий науковий інтерес до педагогічних технологій був зумовлений необхідністю, по-перше, обґрунтування і реалізації простіших та ефективніших способів досягнення педагогічної мети; по-друге, зниження непередбачуваності педагогічного процесу; по-третє, надання стійкості (стабільності) відносинам його суб'єктів. Дійсно, феномен «педагогічної технології» має безумовні переваги. Вона реалізується як систематична, свідомо проєктована діяльність, спрямована на вдосконалення педагогічної майстерності педагога, його компетентності у розв'язанні освітніх завдань. Відповідно,

на рівні проєктування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні ж реалізації – виключно авторською. Водночас поглиблення технологізації освітнього процесу не означає повного вирішення пов'язаних із цим процесом проблем. Серед відкритих залишаються питання відсутності єдиних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» і чіткої класифікації наявних 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» й т. ін. Педагогічна технологія має відповідати вимогам концептуальності (наявності науково-педагогічного обґрунтування та його інтерпретації викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого різноманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризму (забезпечення неперервного розвитку, саморозвитку особистості в освітній діяльності); ситуативності (збереження простору для авторства, творчості кожного викладача, що дає змогу перетворити ідеальну схему на живу педагогічну ситуацію); контекстності (вбудованості в реальний освітній процес).

Від початку 1990-х років відбувся перехід до *гуманітарної педагогічної парадигми*, що супроводжувалося посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багаторівневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації й гуманітаризації змісту навчання, а з другої половини 1990-х років – процесами 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 особистісну цілісність людини (А. Бойко, 1996, 2002) [1, с. 116–133].

Зберігаючи загальну мету освіти (набуття нового знання) і її основний зміст (засвоєння культурного досвіду соціальної поведінки), гуманітарний напрям суттєво відрізняється від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначає ставлення до іншої людини як цінності. Предметом взаємодії у неперервній освіті є безпосередні учасники освітнього процесу: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності породжується нове знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, які привносять у навчальну взаємодію суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямованого навчання тощо), дає змогу стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначають у педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [2, с. 141–143], передбачаючи заміну моделі «викладач–студент» на партнерську модель «колега–колега» в напрямі співпраці й співтворчості. Це надважливо в сучасних умовах, коли вища освіта визначається чинником соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основним ресурсом його інноваційного розвитку. Її провідними сутнісними ознаками вважаємо неперервність та компетентність як запоруку саморозвитку особистості, її конкурентоздатності впродовж життя.

Модернізація вищої освіти потребує нових підходів до методології, змісту, розкриття спектра індивідуальних можливостей особистості. Вимоги до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти зростають, актуалізується компетентнісний підхід, контекстно-професійна модель навчання, поглиблюються процеси системності, інтегрованості знань, без чого неможливе повне забезпечення тривірневості вищої освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура), збереження її фундаментальності. Водночас головною характеристикою гуманітарної педагогічної парадигми стає вихід за межі розгляду освіти в категоріях «пізнання» і

«практичне засвоєння». Формуються не лише знання, професійні вміння, компетентності, а й особистість як суб'єкт самопізнання і власного досвіду [3, с. 34–61]. Фахівець особистісно поєднаний зі своєю професією. Як стверджує А. Бойко, це означає, що відносини з іншою людиною стають способом життя. Сформоване ставлення до іншої людини є запорукою розв'язання виробничих проблем, самовдосконалення, визначення перспектив і темпів особистісного 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, ... зосередити більшу увагу на молоді й дорослих, адже людина виховується протягом усього життя» [1, с. 116–117].

На новому рівні власного розвитку педагогіка у своїй меті й змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людину розглядають як самотету суспільства, причину 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 освітнього простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і повну самореалізацію» [1, с. 117].

Висновок. Отже, акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, самоцінність особистості. При цьому *гуманітарна педагогічна парадигма* не перекреслює попередніх парадигмальних напрямів, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні.

Розвиток вищої школи відбувається не шляхом нівелювання попередньої парадигми і заміни її новою, а у їхньому співіснуванні, за домінування кожної наступної на новому етапі розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992–2002*. Харків, 2002. Ч. 1. С. 116–133.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне. Полтава, 2006.
3. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011.
4. Дем'яненко Н. М. До обґрунтування методології сучасного педагогічного знання. *Проблеми освіти: Наук. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2013. Вип. 77. Ч. 2. С. 11–16.
5. Дем'яненко Н. М. 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. С. 42–48.
6. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія. Київ, 1998.
7. Дем'яненко Н. М., Кравченко І. М. Учителівські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ, 2010.
8. Кульчицький С. Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування. *Вища освіта України*. 2003. № 4. С. 21–24.
9. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001.
10. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003.

PARADIGMATIC MEASUREMENT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE (XIX – BEGINNING OF XXI CENTURIES)

DEMYANENKO NATALIA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
National Pedagogical Dragomanov University

Introduction. *The process of higher education development in Ukraine of the XIX – beginning of XXI century in the unity of academic, professionally oriented, vocationally-technological and humanitarian paradigmatic directions is founded. Major trends and characteristics of each of them are identified.*

Purpose. *Identify the leading trends and features of academic, professionally oriented, professional-technological and humanitarian paradigmatic directions of higher school development in Ukraine in the XIX – early XXI centuries. Prove that the modern humanitarian pedagogical paradigm does not cross the previous ones, but ensures their implementation at a qualitatively new level with the dominance of each subsequent one at a new stage of development of society.*

Methods. *To achieve the goal of the scientific article, the integration of methods was used: paradigmatic – to justify the subject field of research; structural-comparative – in order to systematize the scientific literature, archival documents and compare their content; chronological and systemic – aimed at revealing trends in the development of higher education in Ukraine in the XIX – early XXI century.*

Results. *It is proved that modern humanitarian pedagogical paradigm does not cancel the previous paradigms, but ensures their implementation on a qualitatively new level.*

Originality. *The development of higher education doesn't occur in terms of leveling and replacement of existing paradigmatic direction by another one, but in the context of their coexistence, and in the condition of each next paradigm dominance on a new stage of society development.*

Conclusion. *At a new level of its own development, pedagogy in its purpose and content focuses on the "man of culture", the culturogenesis of the nation, the universal axiosphere. One of the main tasks of pedagogy is to "scientifically substantiate the cultural and pedagogical educational space, its content, organization, means that will provide a broad subject-subject interaction, self-development of the individual, his free self-determination and full self-realization. The emphasis in pedagogical interaction is transferred from the external influence on the internal self-creation of man, the self-worth of the individual. At the same time, the humanitarian pedagogical paradigm does not cross out the previous paradigmatic directions, but ensures their implementation at a qualitatively new level.*

Keywords: *science, higher education, paradigm, pedagogical paradigm, academic, professionally oriented, vocationally-technological, humanitarian paradigmatic directions.*

REFERENCES

1. Boiko, A. M. (2002). Kontseptualni osnovy osobystisno-sotsialnoho vykhovannia [Conceptual foundations of personal and social education]. *Rozvytok pedahohichnoi i psykhologichnoi nauk v Ukraini, 1992–2002: zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy* [Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine, 1992–2002: collection of scientific works dedicated to the 10th anniversary of Academy of Educational Sciences of Ukraine], pp. 116–133. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
2. Boiko, A. M. (2006). *Vykhovannia liudyny: Nove i vichne* [Human education: The new and the eternal]. Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
3. Boiko, A. M. (2011). *Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky v praktyku vykhovannia: Monohrafiia* [Introduction of pedagogical innovation in educational practice [Monograph]]. Poltava: V. G. Korolenko NPU [in Ukrainian].
4. Demianenko, N. M. (2013). Do obruntuvannia metodolohii suchasnoho pedahohichnoho znannia [Substantiation of modern pedagogical knowledge methodology]. *Problemy osvity*, 77(2), 11–16 [in Ukrainian].
5. Demianenko, N. M. (2004). Etapy pedahohichnoi paradyhmy v istorii klasychnoho universytetu Ukrainy [Stages of the pedagogical paradigm in the history of the classical university of Ukraine]. *Naukovi zapysky instytutu zhurnalistyky* [Scientific Notes of the Institute of Journalism], 5, 42–48 [in Ukrainian].
6. Demianenko, N. M. (1998). *Zahalnopedahohichna pidhotovka vchytelia v Ukraini (XIX – persha tretyna XX st.): Monohrafiia* [General pedagogical training of teacher in Ukraine in XIX – the first third of XX century [Monograph]]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
7. Demianenko, N. M. & Kravchenko, I. M. (2010). *Uchytelski instytuty v systemi pedahohichnoi osvity Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.): Monohrafiia* [Teachers' institutes in the system of pedagogical education of Ukraine in the second half of XIX – the early XX centuries [Monograph]]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
8. Kulchytskyi, S. (2003). *Kombinovanyi metodolohichniy pidkhid do osmyslennia istorychnoho protsesu ta yoho praktychni zastosuvannia* [Combined methodological approach to understanding the historical process and its practical applications]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 21–24 [in Ukrainian].
9. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedagogichnij slovnik* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
10. Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichniy protses: Novi pidkhody do zahalnykh problem* [Historical and pedagogical process: New approaches to common problems]. Kyiv: APN [in Ukrainian].