

Вознюк О.В. Нова парадигма освіти дорослих // Андрогогічний вісник. – Випуск 5. – 2014. – С. 14-28.

УДК 377.34

Вознюк О.В.,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Обґрунтовується нова парадигма освіти дорослих, яка реалізує три типи педагогічної дії, які відповідають різним педагогікам: педагогічна дія як розвиток (актуалізаційна, резонансна, метаморфозна педагогіки), як преображення (біфуркаційна, креативна педагогіка, педагогічна парадоксологія), як формування (формувальна, ретро-, хронореверсійна педагогіка, педагогіка життєвих фактів).

Ключові слова: нова парадигма освіти дорослих, біфуркаційна педагогіка, креативна педагогіка, педагогічна парадоксологія, педагогіка життєвих фактів.

Обосновывается новая парадигма образования взрослых, которая реализует три типа педагогического действия, соответствующих различным педагогикам: педагогическое действие как развитие (актуализационная, резонансная, метаморфозная педагогики), как преображение (бифуркационная, креативная педагогика, педагогическая парадоксология), как формирование (формирующая, ретро-, хронореверсионная педагогика, педагогика жизненных фактов).

Ключевые слова: новая парадигма образования взрослых, бифуркационная педагогика, креативная педагогика, педагогическая парадоксология, педагогика жизненных фактов.

The new paradigm of adult education is grounded, which implements three types of pedagogical influence, corresponding to different pedagogical sciences: pedagogical action as development (actualizing, resonance, metamorphosis pedagogy), as the transformation (formation, creative pedagogy, pedagogical paradoxology), as forming (molding, retro, chronoreversing pedagogy, pedagogy of life facts).

Keywords: a new paradigm of adult education, formation pedagogy, creative pedagogy, pedagogical paradoxology, pedagogy of life facts.

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє говорити про **парадигмальну наукову революцію**, яка позначається на докорінній зміні відповідних парадигм пізнання та освоєння світу, є революцією епохи **інформаційного суспільства**. Вона розпочалася в рамках постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках *відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і*

суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства.

Вивчення загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії й суспільної свідомості від **субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання**, від **дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння**.

Освітня галузь увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, які спіткали людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття і мають колосальні загальнопланетарні наслідки, а також докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

Нова наукова парадигма реалізується в **царині педагогіки**, де глобальна криза людства, яка знаменується своєрідним згущенням історичного часу, призвела до появи десятків освітньо-педагогічних парадигм.

Зазначена криза розмаїтості виражається у **парадигмальній множинності педагогіки**, де декларується близько сотні парадигм, таких як: формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна, контекстна, духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, педагогічна, андрагогічна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знанневоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, освітологічна, світомірна, акмеологічна, компетентнісна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх категорій дітей, зокрема і з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), креативно-педагогічна, постмодерністська (постнекласична), безперервно-дистанційна, парадигма відкритої освіти (так званий "комунізм в освіті", коли дистанційні ресурси є відкритими), інноваційна, гармонізаційна, ноосферно-екологічна, парадигма навчальної казки, цивілізаційно-антропологічна, проєктивно-естетична, гуманістично-рефлексивна, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, синергетична та акмесинергетична, антропософська, тоталлогічна, сугестопедична, теоцентрична, парадигми фундаменталізації та інтеграції знань, інтелектуалізації інноваційної освіти, комунікативна парадигма (парадигма взаємонавчання) та ін.

Можна також говорити і про такі педагогіки, як: "гуманна",

"авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблійська", "козацька", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча", "ноосферна", "ретропедагогіка", "космічна педагогіка", "зоопедагогіка" та ін.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадимальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку в кінці 90-х років ХХ ст.) розглянуті у працях: **українських науковців** (В.П. Андрущенко, І.Д. Бега, В.П. Бега, В.Ю. Бикова, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, А.В.Вихруща, С.У. Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.М. Жуковського, І.А. Зязюна, В.В. Кизими, С.Ф. Клепка, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, В.С. Лутая, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, В.В.Рибалка, С.О. Сисоєвої, О.В.Сухомлинської, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського, А.В.Фурмана та ін.), у дослідженнях **науковців ближнього** (Ш.О. Амонашвілі, Б.О. Астаф'єва, Н.В. Бордовської, Б.С. Гершунського, В.Н. Гончарової, Ю.В. Громика, І.А. Колесникової, Н.С. Корабльової, Г.Б. Корнєтова, В.В. Краєвського, Ю.Е. Краснова, В.В. Кумаріна, Н.С. Ладигець, І.Я. Лернера, Н.В. Маслової, О.М. Новікова, А.А. Пінського, О.Г. Прикоти, В.М. Розіна, Н.С. Розова, Г.К. Селевка, Х.Г. Тхагапсоева, В.Д. Шадрікова, Г.П. Щедровицького, Є.Я. Ямбурга й ін.) та дальнього (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейєрабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

У зв'язку з цим надзвичайно актуальним постає виявлення магістральної тенденції розвитку освіти й педагогіки щодо розробки нової парадигми освіти, зокрема й освіти дорослих, що постає **метою** статті.

Аналіз розвитку педагогічної дійсності потребує залучення наріжної теоретико-методологічної засади (парадигми), що постає як конкретним інструментом, так і універсальним парадигмальним принципом дослідження та пояснення світу – **універсальної парадигми розвитку**, яка виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*. Ця тріадна схема впливає з тієї обставини, що будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку.

Трьохстадіальну модель розвитку можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**).

І. Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і

дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

II. На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкта історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та неklasичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

III. Третій етап – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти, зокрема й *освіти дорослих*.

Зазначена *універсальна еволюційна схема розвитку* (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити деякі важливі *закономірності розвитку психолого-педагогічної думки*.

Так *система психологічного знання та освоєння світу* в своєму розвитку фіксує декілька етапів.

На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як, певним чином, синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості “Я” і не-”Я” до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному [13, с. 90-98]. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб'єкта від об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат “інстанцій особистості”, які постійно ворогують одна з одною.

Однак, починаючи з З. Фрейда, західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою, настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, в сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (у гештальтпсихології) чи “відчуженого досвіду” (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом в душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть домовитися між собою. Відтак, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу* [11].

Розроблені методологічні засади постали як інструментальним, так і прогностичним засобом проведення дослідження, оскільки дозволили побудувати узагальнену схему розвитку реальності, у тому числі соціально-педагогічної дійсності (табл. 1):

Таблиця 1

Узагальнена схема розвитку реальності

Етапність розвитку	<i>ТЕЗА</i>	<i>АНТИТЕЗА</i>	<i>СИНТЕЗ</i>
<i>Форми буття матерії</i>	простір	рух	час
<i>Іпостасі Абсолюту</i>	Бог-Отець	Бог-Син	Бог-Дух
<i>Методологічні начала</i>	принцип цілісності	принцип розвитку	принцип самоподібності
<i>Типи цивілізацій</i>	примітивні соціуми	традиційні соціуми	інформаційні соціуми
<i>Етапи дорослості</i>	дитина	доросла людини	зріла людина
<i>Орієнтація у світі</i>	ставлення до інших	діяльність	ставлення до себе
<i>Модуси людини</i>	громадянин	фахівець	особистість
<i>Форми діяльності</i>	гра (процес)	праця (продукт)	творчість (процес + продукт)
<i>Розвиток індивіда</i>	мотиваційна сфера	операційна сфера	інтегральна, творча сфера
<i>Форми взаємодії</i>	суб'єкт – суб'єкт	суб'єкт – об'єкт	суб'єкт–об'єкт–суб'єкт
<i>Субстрат ВНД</i>	права півкуля	ліва півкуля	півкульовий синтез
<i>Етапи пізнання</i>	чуттєво-конкретний	абстрактно-логічний	духовно-конкретний
<i>Механізми пізнання</i>	традукція	індукція/ дедукція	інсайт
<i>Шляхи пізнання</i>	ірраціональний	раціональний	медитативний

<i>Форми освіти</i>	виховання	навчання	виховання+навчання
Форми впливу	ініціювальний	формувальний	творчий
<i>Ролі вчителя</i>	вчитель-святик	вчитель-фахівець	вчитель-особистість

Освіта як суспільний інститут на глобальному рівні еволюціонувала за ідентичною схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог, учитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу [9], який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

Потім у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак з XIX сторіччя “духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто “прилучає до Істини”, піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом “вчительської” позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання” [14, с. 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природновідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення **нової педагогічної формації**, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві тисячі років, серед яких історично змінилися катехізична (наставницька), епістемологічна (знаннєва), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми [16].

Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява **нових педагогічних рухів** (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця XIX – початку XX сторіччя, як “індивідуальна педагогіка”, “соціальна педагогіка”, “художнє виховання”, “державно-громадське виховання”, “моральна педагогіка”, “нове виховання”, “виховання за Песталоцці, Дістервегом” тощо), які, починаючи із середини

XX сторіччя, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем і виражали прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закріпленим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині XX століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Загалом, тут прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І.А.Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [10].

Зазначена модель розвитку освіти на глобальному рівні відповідає **повному циклу розвитку освіти на локальному рівні**. Проілюструємо це на прикладі розвитку вітчизняної освіти у межах соціалістичної суспільно-економічної формації.

На **першому етапі** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30-40 роки XX століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя, що нагадує подібний же принцип існування освітньої системи у примітивних співтовариствах.

Другий етап розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан "застою", коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка "застою", як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий початок школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно один від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу.

На **третьому етапі** розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки XX століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку виховання, потреба його інтеграції у сферу суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності*, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немов би накладається на канву цієї діяльності.

У 50-70 роках XX століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія. Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва*. Наприкінці 80-х років в університеті Джонса

Хопкинса (США) було започатковане бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення матеріалу в єдиному темпі для всього класу.

Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях.

Педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним утіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва виражає провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В. Давидов назвав рухом до **"нового педагогічного мислення"**, **"нової педагогіки"**, що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає **визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання.**

Відтак, можна говорити про освітні феномени **резонансної педагогіки, резонансного навчання**, які реалізують процеси колективного здобування знань, а також здатності вихованців вступати у резонанс один із одним і з цілісним колективом, завдяки чому ЗУНи та компетенції здобуваються через феномен резонансу.

За умов кардинальних цивілізаційних змін педагогічна практика зустрічається з новими цивілізаційними викликами, які відкривають шлях до утвердження нової наукової парадигми, осмислення **нових цивілізаційно-педагогічних реалей**, таких, як рух ноосферизму, резонансні феномени світу, теорії морфічного резонансу та формувальної причинності тощо, котрі дозволяють говорити про феномен **"планетарного інтелекту"**, оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилося 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але настала космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту [9].

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона **"Життєпотік: біологія несвідомого"**, де описується 30-літній

науково-дослідний експеримент із дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи її в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Виникає педагогічний напрям – *резонансне навчання*, яке знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка виявляє шляхи обґрунтування *резонансних механізмів освітнього процесу*. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття". Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як *медитація, навчовання, гіпноз, телепатія, інтуїція* (А.С. Бик), резонансне навчання, супернавчання, гештальтосвіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.

Резонансне навчання тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка впливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в *ідеї тотожності буття і свідомості*, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності, коли, як писав Гегель, речі й мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту.

Тріадна модель розвитку освіти реалізується у площині *онто- та філогенетичної динаміки півкуль головного мозку*, яка виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього –

до їх синтезу та виходу до надсвідомого [12]. Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – “генерується” стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов’язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини [4]. На противагу асоціативному зв’язку понять, який виникає під впливом вже “проторованих” схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі та просторі й пов’язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності й зв’язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну [2, с. 10].

Використання універсальної парадигми розвитку та принципу єдності психіки людини дозволяє зробити висновок, що **творчість, обдарованість та інтелект** як одні із головних категорій психології творчості мають певний генетичний зв’язок, що реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.). Урешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

На методологічному рівні “особливе” можна розв’язати ще одну важливу наукову проблему, пов’язану із наявністю в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії “актуальне-потенційне” дозволяє розв’язати цю проблему через *адаптацію синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції “актуальне-потенційне*: так можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як *талант*, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв’язку з цим розглянемо **головні категорії креативної педагогіки**. Так феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як

дещо, що закладене в людині як **потенційна якість**, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Як пише О.А. Донченко, "У науці минулого століття викристалізувалася тенденція переходу від вивчення речей до аналізу станів, розгляду об'єктів як сузір'я можливостей, світу потенційності загалом. В. Гейзенберг висунув поняття можливості на центральне місце сучасної науки, враховуючи те, що воно займає проміжне положення між матеріальним і духовним світами реальності. Коли суб'єкти розглядаються як сузір'я можливостей, то та чи інша якість їх взаємодії визначає ступінь реалізації закладених у цих всесвітах потенцій. Ґрунтовність їх дієвого підключення – це і є тип інтерсуб'єктних стосунків, взаємовідношення. Стан соціуму як складної системи залежить, з одного боку, від того, як він суб'єктно реалізує можливості людства і космосу, з другого – як люди і групи всередині соціуму реалізують його власні можливості, актуалізуючи і втілюючи при цьому свої "одиничні" ("монадні") потенції" [6, с. 90].

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій (табл. 2):

Таблиця 2

*Адаптація деяких синонімічних наукових категорій
креативної педагогіки до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*

Синонімічні категорії	ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ	АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ
	Обдарованість	Талант
	Розум	Інтелект
	Креативність	Творчість
	Фізичний факуум	Буття
	Трансценденція	Екзистенція
	Континуальне	Дискретне
	Ноуменальне	Феноменальне
	Ціле	Частина
	Зміст	Форма
	Якість	Кількість
	Правопівкульове, підсвідоме, ірраціональне	Лівопівкульове, свідоме, раціональне
	Рефлексія	Теорія
	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація
	Воля (антипотреба)	Потреба
	Темперамент	Характер
	Компетенція	Компетентність
	Мотивація	Поведінка
	Досвід	Знання
	Уміння, навички, мимовільність	Знання, переконання, довільність
	Діяч	Інструмент
	Центральна НС	Вегетативна НС
	Симпатична гілка ВНС	Парасимпатична гілка ВНС
	Нервова регуляція процесів	Гуморальна регуляція процесів
	Концентрація нервових процесів	Іррадіація нервових процесів
	Рефлекторність	Рефлексивність
	Розвиток	Формування
	Стан	Процес
	Виховання	Навчання

	Взаємодія	Дія
	Гомеопатія	Аллопатія
	Віра – Надія – Любов	Істина – Добро – Краса
	Аргумент функції	Значення функції
	Предмет	Функція предмету

Відтак, зазначений підхід дозволяє диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новацію* та *інновацію*, *компетенція* та *компетентність* й ін. Так І.О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини [8].

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між **актуально-дійсним** (сьогоденням) і **потенційно-можливим** (минулим та майбутнім, уявним), котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що призводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про **актуалізаційну педагогічну дію** (чи **актуалізаційну педагогіку**), яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О. В.Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є.О.Голубєва, В. О.Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В.О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М.Русалов, Б.М.Теплов та ін.). Тому досліджувати обдарованість (як у цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формувальної педагогічної дії**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну ("вибухову") педагогічну дію**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і

процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивних співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість із "**методом вибуху**" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера.

Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасними філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині концептуалізованих нами видів педагогічної дії (актуалізаційної та біфуркаційної), які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені й розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва "*Проблеми розвитку психіки*". У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" у процесі розвитку живих істот, у яких вони виявляються відкритими специфічним впливом середовища.

Таким чином, людина реалізує свою сутність у межах сьогодення, яке покоїться між двома вічними безоднями – *минулим і майбутнім*.

Минуле наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати ("актуалізаційна педагогічна педагогіка") як за допомогою соціальних технологій ініціалізацій, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "*ретропедагогіки*" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих ЗУНів. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс у його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений у студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні й негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий у людині "комплекс сакральності", що сповнює *Homo sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

Майбутнє витоково задане в людині, присутнє в ній у дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована на випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. Про те, що майбутнє може впливати на сьогодення, ми вже писали.

Сьогодення представлене як безодня між минулим і майбутнім, як перехідна гранична фаза, що виявляє парадоксальний феномен біфуркації – стану, в якому з будь-якою системою, що розвивається, відбуваються часто непередбачені метаморфози – зміни, що зводять цю систему на новий ступінь розвитку. У вимірі людської психіки ці стани одержують найменування "змінених станів психіки", що відкривають найнепередбачуваніші еволюційні перспективи. Біфуркаційна педагогіка базується на цих станах, за допомогою яких можуть досягти цілей як актуалізаційна, так і формувальна педагогіки.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають

докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холістичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної й біфуркаційної (вибухової) педагогік, що співвідносяться з функціями правої й лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Відповідно до теорії функціональної системи, хоча поведінка людини і будується на рефлекторному принципі, але вона не може бути визначена як послідовність або ланцюг рефлексів. Поведінка відрізняється від сукупності рефлексів наявністю особливої структури, що включає як обов'язковий елемент програмування, яке виконує функцію **випереджаючого відображення дійсності** (у людини – це феномен симультанного, тобто миттєвого, впізнавання, який у психології, крім "випереджаючого відображення", отримав назви "антиципації", "преперцепції", "об'єкт-гіпотези", "преконцепції", прекогніції та ін.) [1]. Як вважається, постійне порівняння результатів поведінки з цими програмуючими механізмами, оновлення змісту самого програмування і зумовлюють цілеспрямованість поведінки.

Випереджаюче відображення дійсності реалізується не тільки на основі вже сформованого досвіду поведінки у людини і тварини. Можна говорити про **здатність живих істот зчитувати інформацію з майбутнього**, оскільки це майбутнє може впливати на сьогодення, про що свідчить конструкт квантової фізики – "хвилі майбутнього", що йдуть з майбутнього в напрямку теперішнього.

Беручи до уваги онто- і філогенетичну динаміку півкуль головного мозку, можна сказати, що, "почавши життя зі спрямованості в майбутній час, людина закінчує його тільки з обтяжуючим свідомість індивідуальним минулим часом. У цьому сенсі саме переживання індивідуального життя суб'єктом може бути представлено як перехід від майбутнього до минулого" [2, с. 180]. Відтак, важливими в цьому контексті постають феномени функціональної асиметрії мозку людини, які виявляють здатність людини до передбачення майбутніх подій. У казковому задзеркаллі Л. Керрола: "Він зараз у в'язниці, відбуває покарання, а суд почнеться тільки в майбутню середу. Ну, а про злочин він ще й не думав!".

У зв'язку з цим зазначимо, що квантова фізика відкрила ефект нерозкладної єдності фундаментального квантово-фотонного рівня Всесвіту, на якому такі аспекти, як єдине і множинне, частина і ціле, причина і наслідок, сьогодення, минуле і майбутнє ... не диференціюються [15]. При цьому майбутнє може впливати на теперішнє (і минуле) з усіма причинно-наслідковими аспектами, які з цього випливають.

Як пише В.Ю. Рогожкін в "Еніології" (2006 р.), "Можна зробити помилку в останній день свого життя і все життя розплачуватися за цю помилку! Приміром, вмираючий батько проклинає своїх дітей за те, що ті погано до нього ставилися. Діти ж, у свою чергу, погано все життя ставилися до свого батька тому, що він прокляне їх перед смертю!"

Тут можна навести і психологічний феномен "**ретроактивного гальмування**" – інтегральний нервовий процес, який гальмує навчання в результаті того, що відповіді на наступні елементи матеріалу, який запам'ятовується, чинять гальмівний вплив на відповіді, які відносяться до його попередніх елементів, тобто спостерігається забування матеріалу під впливом подальшого навчання.

Можна сказати, що в психіці традиційний принцип лінійної причинності порушується: тут очікуване майбутнє може впливати на сьогодення, виявляючи вже зазначений феномен прекогніції.

Ефекти ретроградного гальмування (коли в процесі запам'ятовування деякої низки інформаційних фрагментів наступні фрагменти, дані для запам'ятовування, впливають на попередні, гальмуючи їх запам'ятовування) можна порівняти з дивним психологічним аспектом розглянутого феномена [3], який подано у праці в журналі *Journal of Personality and Social Psychology*, що є результатом восьмирічного дослідження Деріла Бема з Корнельського університету в місті Ітака, штат Нью-Йорк. Статистична похибка дослідів Д. Бема склала один шанс на 74 мільярди. "Я свідомо чекав, поки утвориться критична маса даних, щоб бути впевненим у тому, що це точно не статистична похибка", – зазначає цей дослідник. У своїй статті він описує серію експериментів за участю більш ніж 1000 студентів-добровольців. У більшості тестів Д. Бем брав добре вивчені психологічні феномени і просто звертав назад послідовність їх проведення, таким чином, що подія, яка інтерпретувалася як причина, відбувалася останньою.

В одному з експериментів студентам показали список слів, а потім попросили згадати слова з нього. Потім вони друкували відібрані випадковим чином слова з того ж списку. Дивним чином **студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія (діяльність) вплинула на їх здатність до запам'ятовування.**

Ця обставина виявляє можливість створення нового напрямку в психолого-педагогічній галузі – **хронореверсійної педагогіки**, яка покликана використовувати ресурси майбутнього для активізації процесу навчання і виховання в сьогоденні.

В іншому дослідженні Д. Бем адаптував ефект "вдовбування" – коли слово, що з'являється на короткий проміжок часу, впливає на підсвідомість людини – так званий 25-й кадр. Наприклад, якщо при перегляді картинки із зображенням кошеняти з'являється слово "урод", то людині знадобиться більше часу на те, щоб вирішити, що картинка симпатична, в порівнянні з тим, коли з'являється слово "красивий". Провівши експеримент у зворотному порядку, Д.Бем виявив, що ефект 25-го кадру діє в обох напрямках.

Ця робота була піддана ретельній перевірці, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* [18].

Ефект управління реальністю з боку свідомості, який тут має місце, можна обґрунтувати за допомогою таких наукових фактів. Починаючи з 1996 року, різко зросло використання в дослідженнях фізичних пристроїв – **генераторів випадкових чисел** (ГВЧ). Робота зазначених приладів базується на записі так званого **флікер-шуму** та комп'ютерній обробці його сигналів, які автоматично відображають випадковий набір чисел у вигляді нуля й одиниці в серіях по 200 біт на секунду і підрахунку за спеціальною програмою **ймовірності появи цих чисел** і її відхилення від середніх значень за наявності зовнішніх впливів. Як відомо з математики, поява таких чисел при безперервній роботі кожного ГВЧ є абсолютно випадковою подією. У рамках міжнародного проекту ці генератори були встановлені в 60 країнах світу, де вони працюють безперервно багато років. Виявилось, що в дні, коли увага світової громадськості притягнута до певних важливих подій у житті людей, наприклад, до терористичного акту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року, смерті відомих світових постатей (принцеси Діани, Матері Терези, Папи Івана Павла II), або до проведення (до результатів) суспільно-значущих заходів у спорті, культурі (чемпіонати світу, знамениті кінофестивалі), то всі ці події знаходять відображення в роботі ГВЧ.

Проявляється це в тому, що точно в той же самий час, той же день, годину і хвилину ймовірність повторюваності одних і тих же чисел серед усіх ГВЧ різко (до 1%!) статистично достовірно зростає. Це явище вказує на те, що є прямий зв'язок у світовому масштабі між **Глобальною Свідомістю** й емоційним станом людей, причетних до таких подій, і роботою електронних приладів типу ГВЧ.

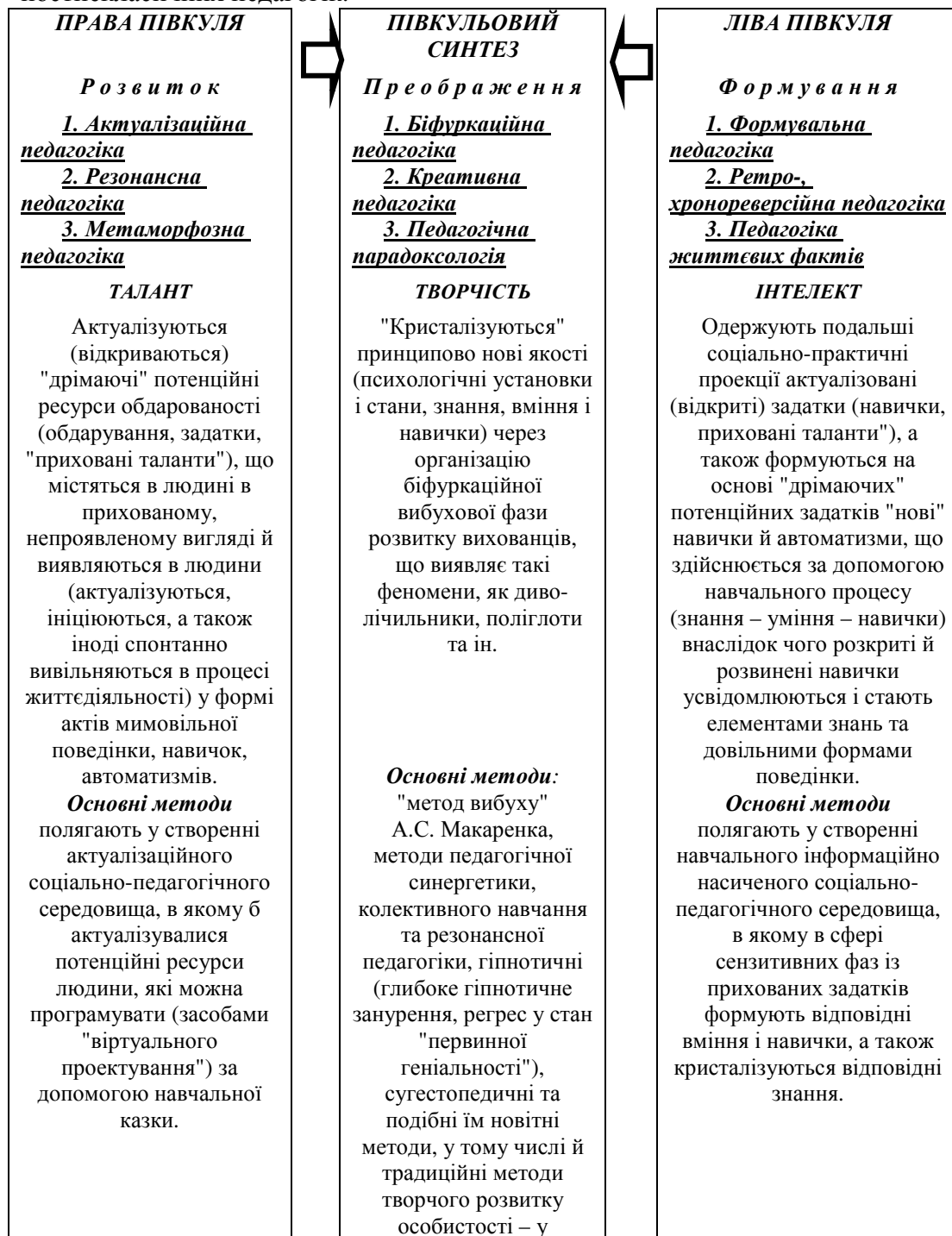
Як вважає М. В. Бистров, *зазначений феномен свідчить про глибоку гармонію світу, яка вислизає від нашої раціональної інтерпретації. Відтак, народжується віра в розумну організацію, встановлену Творцем, яку можна зрозуміти тільки як результат творчого процесу.* Як пише А. П. Дубров, механізм цих явищ і його причини поки невідомі, але можна припускати кумулятивний глобальний ментальний вплив величезних мас людей на роботу ГВЧ на квантовому рівні й, отже, вплив на хвильову функцію квантових об'єктів і зміну ентропії самої системи.

Слід особливо відзначити, що використання ГВЧ має величезну статистику спостережень, накопичену за більш ніж 40-річний період досліджень у психофізиці [7, с. 83-84, 179].

Цей та інші наукові факти говорять про те, що людське суспільство (як актуальне, так і віртуальне – у вигляді архетипів колективної підсвідомості К. Юнга) виявляє свій індивідуальний темпосвіт, який впливає на всіх представників цього суспільства через так звані суспільно-сугестивні норми. "Божевільні" ритуали **симороністів** [5] спрямовані на звільнення людини від сугестивно-нормативної основи суспільного існування. На це, власне,

спрямована і відома в деяких колах дослідників концепція **трансферінга** – **пряме управління реальністю з боку свідомості**.

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення, що дозволяє побудувати модель розвитку освітньої сфери та окреслити зміст постнекласичних педагогік.



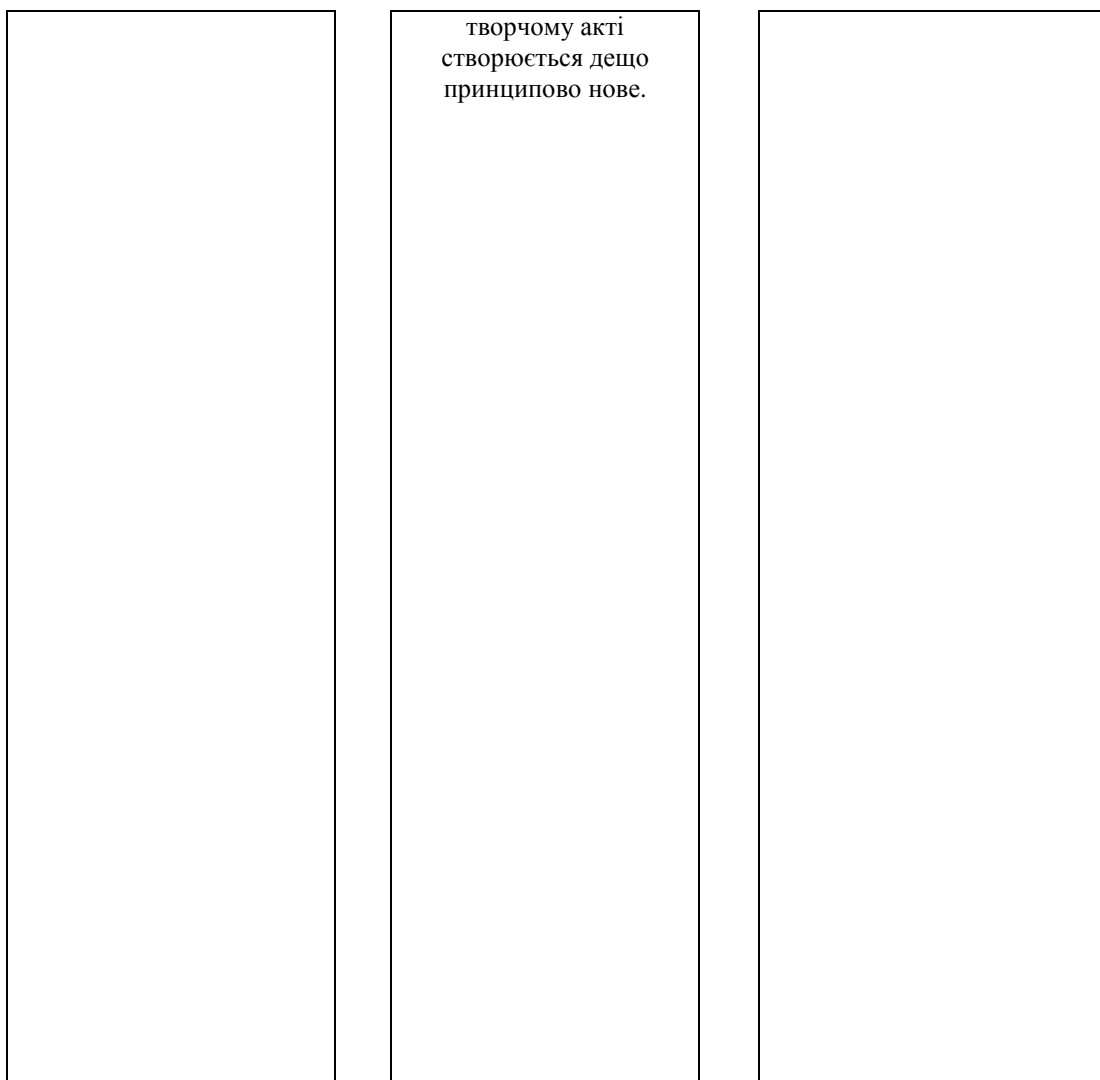


Рис.1. Зміст постнекласичних педагогік

Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву **парадоксу розвитку** (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані й тому не є “радикально” новим у повному сенсі цього слова. У К.Маркса зазначений парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього [17, с. 22-23].

Парадокс розвитку виражає філософську ідею **телеологічного парадоксу**, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між

новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані й не є принципово новим.

Зазначимо, що парадокс розвитку відомий у психолого-педагогічних науках, де визнається, що людина народжується об'єктом виховання, а їй буде потрібним стати суб'єктом повноцінної моральної, громадянської, професійної діяльності та поведінки. За такого підходу **сутність педагогічної діяльності постає в об'єктно-суб'єктній трансформації особистості**, що передбачає творчо-метаморфозний, парадоксальний процес створення принципово нового, що реалізується у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дечого такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як "акт божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий.

Висновки. Як бачимо, можна говорити про **нову парадигму освіти**, зокрема й **освіти дорослих**, яка орієнтується на три фундаментальні процеси, що відбуваються у площині антропоморфної реальності. Традиційна освіта та традиційна педагогічна парадигма ігнорує феномени постнекласичної наукової парадигми, залишає поза увагою дивовижні приклади "миттєвого отримання знань" та орієнтується на "лінійну" формувальну педагогіку (педагогічну дію). Цей процес як "лінійно-дискретна", "атомарна" сутність постає принципово суб'єкт-об'єктним, знаннєцентричним. За таких умов учасники освітнього процесу залучаються до процесу знаннєвоцентричної освіти, котра може розумітися як технологія, адаптивно-дисциплінарна система засвоєння суми знань, умінь і навичок (компетенцій), спеціально організована для прийому та передачі інформації. Цей висновок базується на поширенні тестових процедур в освіті, що реалізується у контексті кредитно-модульної системи як особливої системи оцінювання знань, що спрямовує цілі навчального процесу: 1) на знаннєвоцентровану, а не на людиномірну (особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну) освітню парадигму, орієнтує 2) на факти, а не на мислення, 3) на запам'ятовування, а не розуміння, 4) на масовізацію, а не індивідуалізацію освіти, 5) на формування споживача, а не творця, 6) на фрагментарність, а не цілісність світу, 7) на сприймання людини як засобу та інструменту, а не як цілі, 8) на прагматичний контекст космосоціоприродного буття, а не на його глибинний сенс.

Сподіваємося, що подані концептуальні засади нової парадигми освіти постануть перспективними напрямками розвитку освіти дорослих та освітньої галузі взагалі.

Література

1. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / Анохин П.К. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

3. Видеть будущее реально [Электронный ресурс] // Сайт Psychology Today. – Режим доступа: <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>
4. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
5. Гурангов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В. А. Гурангов, В. А. Долохов. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
6. Донченко О.А. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104.
7. Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – [2-е изд., исп. и доп.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
8. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Дайджест ідей та технологій “Школа–парк”. – 2004. – № 1–2. – С. 11–14.
9. Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
10. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84-89.
11. Розин В. М. Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.
12. Симонов П. В. Мотивированный мозг / Симонов П. В. – М., 1987. – 270 с.
13. Стеблин-Каменский М. И. Миф / М. И. Стеблин-Каменский. – М. : Наука, 1976. – 234 с.
14. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
15. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: учебное пособие / Цехмистро И.З. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
16. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51.
17. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай.– М.: Мысль, 1976. – 233 с.
18. Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. – Режим доступа: <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>