

## МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ГЕНЕЗИСУ ПОНЯТТЯ ПРО ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ\*

**Анатолій ФУРМАН**

доктор психологічних наук, професор,  
академік АН вищої школи України,  
завідувач кафедри соціальної роботи,  
в. о. директора НДІ методології  
та економіки вищої освіти  
Національного економічного університету,  
головний редактор журналу  
“Психологія і суспільство” (м. Тернопіль)

**Copyright © 2009**

*“Від невідомого до зрозумілого,  
від осягнутого до унормованого,  
від соціалізованого до ціннісного,  
від осмисленого до одухотвореного  
на тлі віднайденого сенсу життя”*

*(Автор, 15.01.2009 р.)*

*У форматі проблемно-модульної миследіяльності на предмет обґрунтування авторського ідеогенезу у сфері теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивального навчання здійснена методологічна рефлексія циклічно організованих етапів розвитку поняття про змістовий модуль у ретроспективі передісторії, історії, новітньої історії та у перспективі постісторії. Виявлена наступність принаймні п'яти моделей структури змістового модуля, що реалізує вимоги принципів взаємодоповнення, ускладнення, деталізації та гармонізації взаємозв'язків структурних компонентів змістового модуля з етапами освітнього циклу як цілісним модульно-розвивальним процесом. У результаті цей модуль постає і як продукт-засіб теоретичного мислення, і як категоріальне поняття та інструмент професійного методологування, і як складна реальність інноваційного навчання. В останньому випадку це – довершений функціональний сегмент-вузол соціально-культурно-психологічного досвіду, що є центральною ланкою навчального модуля, організований як окрема, адаптова-*

---

\* Дослідження здійснене в рамках колективної науково-дослідної теми “Соціогуманітарна миследіяльність як методологічна основа соціальної роботи” кафедри соціальної роботи ТНЕУ, затвердженої УкрНПІ на 2009–2013 роки.

на й відкрита, діалектична система значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, образів і смислів та психодуховних форм і зафіксований у шестикомпонентному наборі інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивальної освіти. Водночас уперше у психодидактиці, зважаючи на подвійну роботу вчителя-дослідника з інноваційним освітнім циклом (його наукове проектування і психомистецьке втілення), взаємозалежно введене двояке поняття: **“центральна змістова лінія освітньої взаємодії”**, що на концептному рівні вжитку інструментально забезпечує проблемно-модульну мислєдіяльність з організації, проектування та конструювання, і **“змістова траєкторія колективної освітньої діяльності”**, що описує ситуативне психодраматичне зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб’єктивної взаємодії учасників навчання.

**Передісторія (1992–97 роки).** Переконання в доцільності розмежування принаймні трьох типів модулів – формального, змістового і навчального – виникло у 1992 році в контексті загальної ідеї модульно-розвивального навчання як безкомпромісної альтернативи чинній класно-урочній системі, що після двох років її різнобічної адаптації в Донецькому експериментальному об’єднанні шкільних модулів АПН України була оприлюднена у вигляді окремого спецвипуску журналу “Рідна школа” [20]. Останнім, як виголошувалося у вітальному зверненні до читачів, дотувалося “народження життєздатної системи навчання завтрашнього дня, що може успішно конкурувати на предмет ефективності з кращими у світі педагогічними моделями”.

Загалом на той час **модульне навчання** розумілося або як “пакет навчальних програм для індивідуального навчання, що забезпечує навчальні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки” [20, с. 27], або як “комбінована система навчання, що обов’язково охоплює підсистему активного програмного управління” (П. Юцявічене), тому той, хто навчається, “більш самостійно чи повно самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що інтегрує цільову програму дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення поставлених дидактичних цілей” [21, с. 140, 10].

Центральною змістовою ланкою зазначеної дидактичної системи, виходячи з її назви, є **модуль**, причому не взагалі як відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою, а як : 1) функціональний вузол-фрагмент навчального процесу, що знаходить відображення у змісті, організаційних формах і методах, які у взаємодоповненні забезпечують досягнення конкретних навчальних цілей; 2) такий компонент цієї системи навчання, що дає змогу учням активно і навіть за певних умов самостійно оволодівати певною сумою знань і вмінь, зокрема тією їх частиною, що потрібна для реалізації суб’єкт-суб’єктних взаємостосунків між учасниками актуальної педагогічної взаємодії; 3) самодостатній комплекс завершеного фрагмента змісту навчання, що одночасно є банком інформації і методичним керівництвом щодо його освоєння; 4) динамічна, відкрита підсистема, що забезпечує єдність процесів функціонування, розвитку та управління окремої навчально-виховної структури (інститут, факультет, кафедра та ін.)” [17, с. 15].

Подані визначення модуля, три з яких сформульовані у 80–90 роки ХХ століття, дають підстави для такого методологічного висновку: *тогочасне теоретичне мислення науковців не розмежовувало різні типи модулів, що потенційно наявні у сфері освіти*. Це наочно підтверджує, без сумніву, фундаментальна монографія литовської дослідниці Пальміри Юцявічене “Теорія і практика модульного навчання”, що побачила світ російською мовою у 1989 році. Якщо ж сьогодні здійснити процедуру спрямованого рефлексування, то вочевидь перше визначення стосується *навчального модуля*, друге – *формального* (так званої форми-модуля), третє – *змістового* (рос. – *содержательного*), четверте – *організаційного*. Забігаючи дещо вперед, зауважимо, що нами вже у 1997 році обгрунтовані зміст та обсяг, а головне – взаємозалежність принаймні сімнадцять типів модулів, що розрізняються методологічною думкою в теорії й експериментальній практиці модульно-розвивального навчання [див. **12, с. 84–86, 110–119, 147–149, 246–248, 311–319**].

Спочатку (1992–94 роки) змістовий модуль визначався нами як “психодидактично адаптована, відкрита система понять (як правило, навчальної теми чи розділу), яка передбачає й оптимізує на практиці психосоціальний розвиток особистості учня і вчителя” [20, с. 29], згодом (1995–97 роки) – як “науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань, норм і цінностей, що визначається науковим проектом навчального модуля, сценарієм модульного заняття, міні-підручником і дістає процесуально-функціональне втілення в кількох об’єднаних міні-модулях з одного предмета, тобто у формальному модулі” [13, с. 4; 12, с. 113, 312]. Зазначене теоретико-методологічне опрацювання концепту “змістовий модуль” закономірно знайшло відображення в моделях: у вихідних розмірковуваннях змістовий модуль входить до структури навчального як його центральна ланка, що в діалектичній єдності з формою-модулем й уможливило розгортання навчального процесу як власне модульно-розвивального (*рис. 1*); тоді як у подальшій методологічній роботі нами вперше створена окрема модель універсальної структури змістового модуля [див. **13, с. 5; 12, с. 115**], що в деталях фіксує засадничі формоелементи похідних модулів – знань, норм, цінностей (*рис. 2*). Причому в останньому випадку свідомо мовиться про *сфери змістового модуля*, що у перетині із різновидами змісту розвивального змісту, що підлягає науковому проектуванню у системі модульно-розвивального навчання й окреслює траєкторію психологічного розвитку учня від когнітивних схем і пізнавальних фреймів до ціннісно-сміслових новоутворень та духовних психоформ [12, с. 215–216]. Так, власне, виникає *ідея матриць соціально-культурного змісту навчальних модулів* як другого (після граф-схем) обов’язкового компонента проблемно-модульної програми паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, що швидко реалізувалася у діяльності педагогічного колективу ЗОШ №80 м. Дніпропетровська й результативно втілилась як окремий спецвипуск журналу “Рідна школа” (1998 р. [8]).

Водночас, методологічно оцінюючи зроблене на вже віддаленому в часі етапі своєї науково-дослідної діяльності, зазначимо такі позитивні моменти обох засадничих моделей змістового модуля.



Рис. 1.

*Дидактична структура навчального модуля  
(1994 рік [13, с. 5; 20, с. 30])*

1. Саме цей модуль є центральною ланкою та змістовим фундаментом навчального модуля і модульно-розвивального процесу загалом, а тому цілком слушно розглядається в теорії цього інноваційного навчання як категоріальне поняття, “тобто як “могутній засіб аналізу і розв’язку задач, рівного якому практично немає” (Г.П. Щедровицький [9, с. 90]).

2. Уперше змістовий модуль за наповненням та обсягом виходить за традиційний формат навчального матеріалу як специфічної єдності знань, умінь і навичок, котрими учні мають оволодіти передусім на інформаційно-пізнаваль-

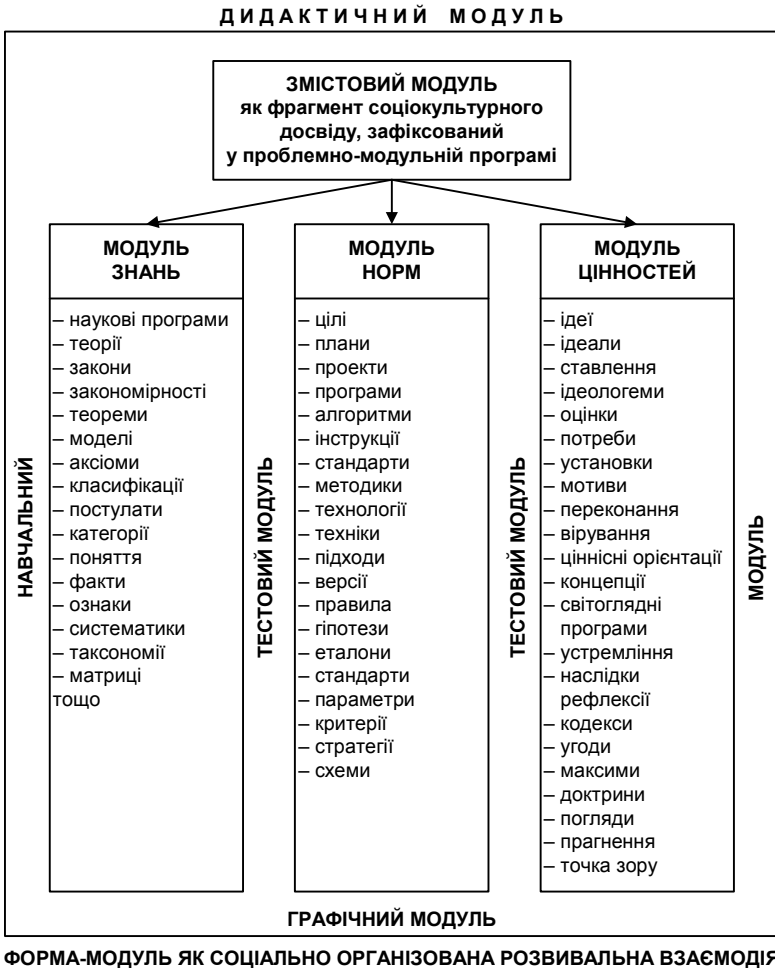


Рис. 2.  
*Універсальна структура змістового модуля*  
 (1997 рік [12, с. 115])

ному рівні, що уможливило дослідження власне *освітнього змісту* як структурно-функціональної гармонії знань, норм і цінностей.

3. Первинні моделі змістового модуля відображають його взаємозв'язок з іншими типами модулів (дидактичний, формальний, результативний, процесу-

альний, графічний, тестовий), що сприяє формуванню цілісної картини того, що вихідно за змістом та обсягом охоплює це категоріальне поняття.

4. Безперечною перевагою другої моделі є виокремлення структурного покомпонентного наповнення кожного з похідних модулів (знань, норм, цінностей), що дає змогу повно конкретизувати імовірні набори формовиявів цих модулів та свідомо користуватися ними під час наукового проектування і психомистецького зреалізування.

До певного недоліку аналізованих моделей варто віднести нехтування нами у їх структурній побудові педагогічною традицією, суть якої зводиться до головного: матеріал має бути освоєний кожним учнем за двома параметрами навчальної програми – “знати” й “уміти”, тому не врахування концепту “вміння” на цьому етапі теоретизування було методологічною помилкою.

**Історія (1998–2007 роки).** Якісно новий етап у розробці структури змістового модуля розпочався після виходу у світ монографії “Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення” [12], власне з того моменту, коли стало зрозуміло, по-перше, що до трьох змістових сфер обов’язково треба додати четверту – *модуль умінь*, який сам собою має досить обсяжний набір формоелементів; по-друге, що кожний із чотирьох субмодулів будь-якого змістового модуля має своє призначення, точніше окремий функціональний коридор, що задає оптимальні рамки коректного використання усіх чотирьох наборів компонентів зазначених субмодулів. Сутнісно було відрефлексовано, що “*знання перевіряються...*”, “*уміння знаходять підтвердження...*”, “*норм дотримуються...*”, а “*ідеали й цінності обстоюються...*”. У результаті проведення такої методологічної роботи була отримана оновлена модель структури сфер змістового модуля (*рис. 3*).

Її перевагою є чітке визначення того, як потрібно працювати із знаннями, уміннями, нормами, цінностями і головне – не виходити за властиві їм функціональні межі, а відтак і не виправданно розширювати рамки їх призначення, тобто, скажімо, не допускати, щоб наукові знання обстоювалися як цінності чи ними керувалися як нормами у буденній практиці життя; звідси, що знання можуть бути різного спрямування (теоретичного, методологічного, проектного, технологічного, методичного чи суто досвідного). Проте факт залишається фактом: наближення адаптованих наукових знань до суспільної практики позбавляє їх сутнісної вагомості як найтипівішого продукту науково-дослідної діяльності і перетворює їх на інформацію, приписи, відомості чи інші організованості соціокультурного досвіду людства. У будь-якому разі справжні знання як результат пізнання та адекватне відображення реальності у мисленні людини завжди перевіряються на істинність експериментальним шляхом і є закономірним підтвердженням наявності ідеального об’єкта і встановлення закономірностей його функціонування, розвитку.

У зазначеному контексті методологування вкажемо принаймні на дві помилки, що властиві традиційному парадигмальному настановленню педагогів-теоретиків.

**Перша.** Зведення всього соціокультурного досвіду людства до інформації, існуванню якої приписується тотальність, всюдисущість. Однак це виправдано з інженерно-технічного боку, але аж ніяк із психосоціального чи тим більше із психодуховного, що неспівмірно повніше відображають реалії суспільного

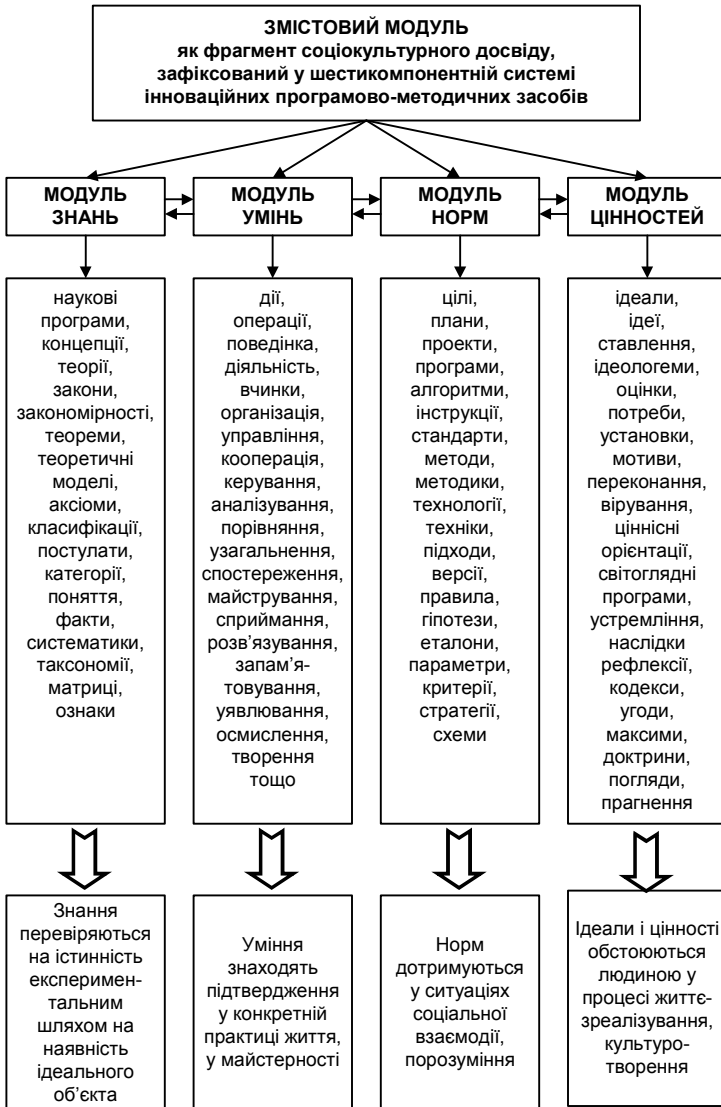


Рис. 3.  
*Універсальна структура сфер змістового модуля*  
(2001 рік [18, с. 125])

життя. Так, очевидно, що в суб'єктивному досвіді кожної людини наявні внутрішні тенденції і психоформи, котрі становлять суто енергоспонтанний, тобто позапросторовий і позачасовий, виміри її життєактивності (таким, як відомо, є несвідоме), а тому інформація про них не проявлена, неочевидна, або ж опосередкована символами, мислесхемами, психічними образами чи фантомами, мареннями. Ось чому така інформаційна редукція загальнолюдського досвіду не виправдано гіперболізує науково-технічне, пізнавально-розумове уєстві людини, тоді як її гуманне, ціннісно-сислове, власне духовно-сакральне залишається на узбіччі сучасної цивілізації, у тому числі науки, освіти, культури, повсякдення.

Яскравим прикладом указаної редукції є як нормативні документи МОН України щодо організації навчального процесу за *кредитно-модульною системою* підготовки фахівців у ВНЗ, так і праці відомих українських та російських дидактів. Зокрема, в авторитетному міністерському положенні змістовий модуль визначається як “система навчальних елементів, що поєднана ознакою відповідності певному навчальному об'єктові”, тобто такому обсягу інформації, що має самостійну логічну структуру і зміст та дає змогу оперувати цією інформацією у процесі розумової діяльності”. Причому навчальний елемент – це “автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння елементарної одиниці знання або вміння, використовується для самонавчання чи навчання студента під керівництвом викладача”. Вочевидь увесь понятійний апарат тут закріплює пізнавально-трансляційну парадигму освіти, що давно увійшла у суперечність із чинними вимогами суспільного виробництва і здолана у реформаторському досвіді розвинених країн світу (Японія, Англія, Канада та ін.).

Не розрізняє навчального, змістового та формального типів модулів А.М. Алексюк, котрий одним із перших в Україні зреалізував *принцип модульності* до курсу “Педагогіка вищої школи” [1]. Визначаючи модуль як “відносно самостійну частину навчального процесу, що містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів”, він тим самим зводить змістовий модуль до категоріальних понять, засадничих законів і базових принципів, що, безсумнівно, інтенсифікує традиційно організований освітній процес шляхом посилення індивідуалізації навчальної діяльності студентів, урізноманітнення форм їх вмотивованої активності та контролю за процесом засвоєння знань.

Суто інформаційно-пізнавального підходу дотримується й академік АПН України В.І. Бондар, який пише, що модуль навчальної дисципліни – це “не просто її частина (тема чи розділ), а інформаційний вузол, який у свою чергу є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі” [2, с. 200]. Відомий дидакт, хоч і виокремлює різні типи і рівні змістових модулів (наукознавчі, теоретичні, полівалентні, базові, моновалентні, узагальнювальні, а також першого, другого і третього рівнів [див. 2, с. 207–211]), усе ж наводить (що правда без посилань на джерело) відому модель російських науковців структури навчального модуля [2, с. 200] і ніяк не трактує сутність чи будову змістового.

Відмітимо напричуд парадоксальну ситуацію із понятійно-концептним використанням терміна “модуль” у педагогічних дослідженнях, що пов'язана із широким плагіатом ідей, визначень, схем і навіть моделей та підходів. Скажімо,



структуру модуля, котру подає В.І. Бондар (мета й навчальні завдання – компоненти змісту – види зв'язків між компонентами (структура) – спосіб функціонування змісту – результат функціонування, дії [2, с. 200]) спочатку знаходимо у роботі П.І. Третьякова та І.Б. Сенновського (1997 р. [10]), до цього у монографіях К.Я. Вазіної (1990–91 роки [2; 3]). Причому в останньому випадку справді маємо оригінальну авторську концепцію модульного навчання для системи післядипломної освіти, що пояснює унікальність навчально-інноваційної практики на рівнях мети і завдань, змісту і форми, технології і методів й, природно, результатів.

**Друга помилка.** Ідеалізація та гіперболізація навчальних процедур засвоєння (освоєння, привласнення) наукових знань (інформації, досвіду) порівняно із соціальними нормами, культурними цінностями, формами і методами духовного практикування (сповідь, молитва, медитація та ін.). Це приводить до формування людини розуму – раціоналіста, прагматика, споживача, у котрого переважає об'єктивне над суб'єктивним, зовнішнє над внутрішнім, минуле над майбутнім, біологічне над соціокультурним, значення над смислами, матеріальне над духовним, а у підсумку до життєзреалізування однозначно приймається стратегія аналізу, проникнення, руйнування, що антагоністично нівелює стратегією любові, підтримки, творення. У цьому разі мовиться не про розвиток людини як індивідуальності та універсума, котрій притаманна позитивно-гармонійна Я-концепція [див. 5–7], а про неї як ненаситного в задоволенні буденних потреб суб'єкта та повно конформну й ригідну особистість.

Критеріально-параметричне нерозмежування компонентів та індикаторів оптимально спроектованих знань, умінь, норм і цінностей, що характерне для традиційних та популістських підходів до відбору змісту середньої і вищої освіти, та ще й у контексті предметоцентризму і мультидисциплінарності помножених на домінування привласнювальних оргсхем загальної чи спеціальної підготовки дітей і молоді, позбавляє освітній процес належного – різнобічного й ефективного – *розвивального впливу*, коли гармонійно зростає їх розумовий, соціальний, психосмисловий і духовний потенціал. Це підтверджує й такий емпіричний факт: сьогодні типові навчальні програми за структурою і змістом у переважній більшості копіюють логіку розвитку тієї чи іншої науки або наукової дисципліни, примушуючи тих, хто навчається, постійно перебувати у ролі багатьох науковців, причому більше теоретиків, аніж експериментаторів. Усе це істотно обмежує соціокультурну компетентність випускників середньої школи і ВНЗ, особливо в найважливіших аспектах – буденного і наукового нормотворення, усвідомленого й діяльного цілепокладання, духовного оздоровлення і повноцінного самореалізування.

Сутнісно переорієнтувати парадигмальну позицію науковців і практиків у проектуванні змісту національної освіти й дає змогу запропонована модель (*див. рис. 3*). І це природно, зважаючи на те, що вона фіксує внутрішню будову та покомпонентні формовияви кожного із чотирьох субмодулів (знання, вміння, норми, цінності), їх наступність та діалектику, нарешті функціональне поле коректного вжитку. Головне, що вона параметрично виходить за звужений формат соціокультурного досвіду традиційної системи навчання у середній і вищій школі (“знати” й “уміти”), тобто є справді новаційною порівняно з іншими аналогіч-

ними моделями й концепціями, оскільки додає ще два надважливих параметри освітнього змісту – “нормувати” і “цінувати”, які у взаємодоповненні із класичними гармонізують структурно-функціональну цілісність такого психодидактичного явища, як змістовий модуль. У теоретико-методологічному опрацюванні термін, що описує це складне явище, закономірно отримує науково-рефлексивний статус *категоріального поняття*.

**Новітня історія (2008 рік).** Приблизно рік тому для нас стала чітко осмисленою невідповідність чотирьох структурних компонентів змістового модуля періодам модульно-розвивального освітнього циклу. Так, якщо модуль знань дійсно переважає на пізнавально-інформаційному періоді, то модуль умінь, зважаючи на свою функціональну всеохватність, більшою чи меншою мірою рівноцінно присутній на всіх періодах. І далі: модуль норм співмірний за критерієм домінування нормативно-регуляційному періоду, а не ціннісно-рефлексивному, якому, зі свого боку, характерний модуль цінностей, що, знову ж таки, невиправдано віднесений до завершальної, духовно-спонтанної фази; натомість виходить так, що остання ніяк змістовно не представлена в інноваційному освітньому циклі, а тому й із труднощами реалізується вчителями-дослідниками практично, себто психомистецьки.

Зняти зазначену різноаспектну невідповідність дала змогу окрема методологічна робота, яка здійснена нами в контексті створення оновленої *теоретичної концепції інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу* [16] й результативно об’єктивувалася у більш досконалішій **моделі універсальної структури змістового модуля** (рис. 4). Є підстави констатувати, що до її додаткових переваг слушно віднести принаймні три моменти:

*по-перше*, відтепер субмоделі змістового модуля чітко – причинно, логічно й функціонально – співвідносяться з періодами цілісного освітнього циклу, що відображає об’єктивну картину почергового домінування їх компонентів у реальній конкретно-ситуативній діалектиці перебігу модульно-розвивальної взаємодії вчителя і учня від першого періоду до четвертого;

*по-друге*, модуль умінь є своєрідним результатом якості зреалізування змісту освітньої співдіяльності педагогом-психологом і школярами після кожного періоду інноваційного циклу ділових взаєностосунків і водночас передумовою повноти та ефективності використання нормативного психолого-педагогічного змісту періодів, починаючи від другого й завершуючи четвертим, а тому закономірно розповсюджує свій функціональний вплив на формокомпоненти всіх субмодулів;

*по-третє*, уперше введений до структури змістового сегмента **модуль психодуховних форм**, котрий є якісно відмінним порівняно із трьома попередніми як у сенсі наповнення, так і функціональної дії, спрямованості; він сутнісно характеризує “самореалізацію Я-духовного учня як універсума, котрий утверджує життєстійкий пріоритет суб’єктивного над об’єктивним, знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-соціальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного)”, здійснюється за наявності *духовно-креативної технології* (духовно-естетичний і спонтанно-креативний етапи), механізму вчинкової післядії та вершинного рівня іманентності духовно-сенсових установок і надлюдських святостей (зокрема, Бога як абсолютна добра) [6, с. 150–154, 142–143].

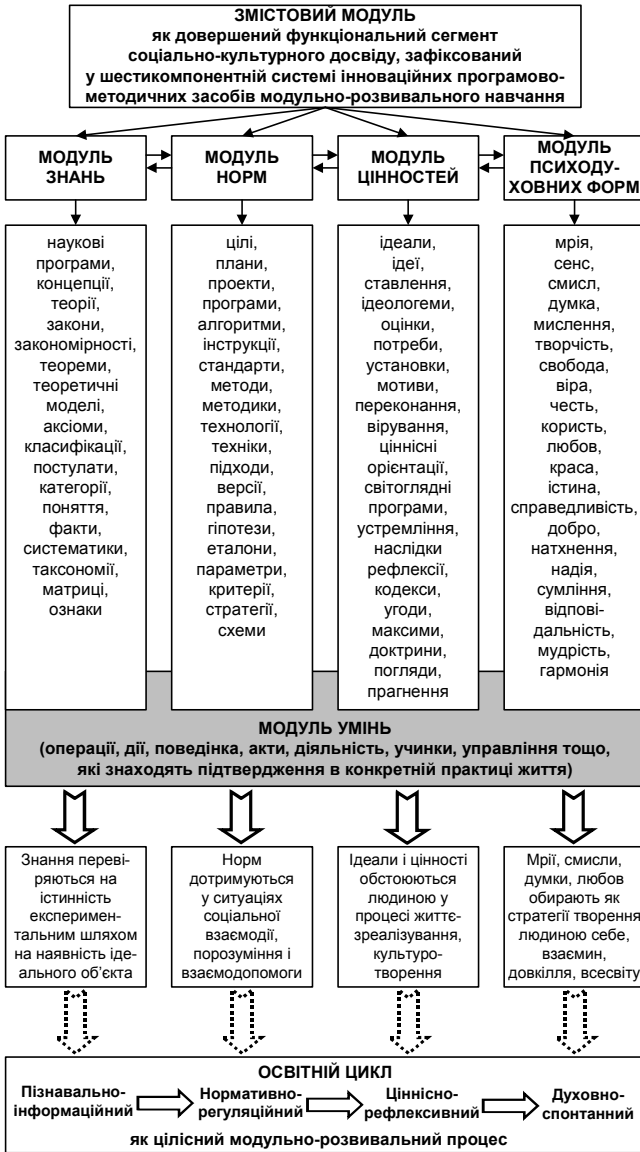


Рис. 4.

Універсальна структура змістового модуля (2008 рік [16, с. 158])

У цілому унікальність субмодуля психодуховних форм, як і всього духовно-спонтанного періоду освітнього циклу, полягає в тому, що учень чи студент тут навчається не на змісті конкретних навчальних (у тому числі й повчальних) ситуацій і найближчого довкілля, а на власному життєвому змісті-досвіді, тобто черпає нові знання, вправність, норми і цінності не зовні, головно від сторонніх джерел (бацько, мати, природа, друзі, вчитель, книга, телевізор, Інтернет тощо), а від самого себе, пробуджуючи свою Самість, самоактуалізуючи свій кращий людський потенціал, саморозкриваючи своє Я-духовне, самоплекаючи власну позитивно-гармонійну Я-концепцію. Іншими словами, у першому випадку учень здатний стати *суб'єктом* своєї ідеально-практичної поведінки, *особистістю* актуально здійснюваної освітньої діяльності і навіть *індивідуальністю* власних учинкових дій (О.С. Гуменюк), але ніколи не універсумом своїх саморозвитку і самотворення як високодуховної сутності, котра переживає “внутрішню неподільне злиття із Всесвітом через прийняття нею однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо” [6, с. 99]. Причому навіть молодші школярі, як показує багаторічний експериментальний досвід упровадження модульно-розвивального навчання, володіють унікальним досвідом переживання, пізнання та освоєння зовнішнього світу, а тому здатні до оригінального ситуювання, спонтанно-образного продукування, довільного фантазування, смислоперетворення і почуттєвого проживання ситуацій, подій, життєвих сцен.

Визначений науковий факт відкритий нами дванадцять років тому при роботі наукової програми “Школа ментальності” [15; 19] та під час обґрунтування *принципу ментальності* в системі освіти [12, с. 35–48]. Його основний зміст зводиться до наступного. Оволодіння людиною соціокультурним досвідом у процесі життя доленосно відбувається двома способами, двома стратегіями – через зовнішні впливи соціуму на неї (як організовані, так і ситуативні, як видимі, так і латентні, приховані, невидимі) і через її смислове занурення у власний життєвий досвід (реально пережитий, діяльно освоєний та ідеально досягнутий). У першому випадку особа навчається на прикладах поведінки і діяльності інших, у другому – на підвалинах власного матеріального, соціального, смислоорієнтаційного і духовного вимірів життя. Якщо в основу першої стратегії її психокультурного розвитку закладено зовні спричинену психічну активність, яка є своєрідною реакцією-відповіддю на динамізм оточення, то в основі другої – визначальною є самоактивність та її різні форми, зумовлені змінами у психодуховній організації внутрішнього світу індивіда. Наслідком першого способу є соціально задані межі психічного розвитку особистості-громадянина, другого – її саморозвиток, який не має обмежень щодо продукування соціального таланту, розширення обріїв духовного самовдосконалення та самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції.

Сучасна система шкільної освіти в Україні невинуватно однобоко зорієнтована на перший стратегічний спосіб опанування юним поколінням соціокультурним досвідом і фактично нівелює значний, нічим незамінний і справді унікальний, розвивальний потенціал другого. Натомість вищезазначене однозначно підтверджує наявність зовсім іншої картини у теорії і практиці інноваційної системи модульно-розвивального навчання, де одним із переконливих

прикладів вдалого використання непересічних розвиткових спроможностей саме другого способу оволодіння досвідом (багаторівневими шляхами самопізнання, самонавчання, самоосвіти, самотворення) і є модель універсальної структури змістового модуля (*див. рис. 4*).

**Постісторія (початок 2009 року – майбутнє).** Отже, здійснена методологічна рефлексія дає змогу сформулювати *чотири принципи*, реалізації вимог яких підлягає **ідеогенез** (А.В. Петровський і М.Г. Ярошевський) *поняття про змістовий модуль* у нашому сімнадцятирічному досвіді професійного теоретизування:

а) *взаємодоповнення* двох стратегічних способів оволодіння учнями і студентами соціально-культурним досвідом у системі модульно-розвивального навчання, що знаходить локалізоване відображення у *взаємозбагаченні* змісту низки структурних моделей змістового модуля, що запропоновані на різних етапах виконання наукової програми й аж ніяк не суперечать одна одній, а лише розвивають ті чи інші ідеї і концепти;

б) *ускладнення*, що фіксує закономірне зростання складності пропонуваніх моделей про один і той же предмет, їх усе більшу повноту і цілісність, що цілком закономірно, зважаючи на відоме методологічне настановлення, сформульоване свого часу Г.П. Щедровицьким: для складних проблем (відповідно, й предметів дослідження) не існує простих методів розв'язку; “завжди є один шлях: коли складні проблеми розв'язуються з допомогою складних методів”, тоді впровадження останніх пов'язане з ускладненням оргуправлінської системи, що “дає нам можливість робити те, чого ми не робили раніше і не робити того, що вже виконувалося” [9, с. 140];

в) *деталізації*, що більш докладно структурує змістовий модуль як психодидактичне явище, яке об'єктивоване у системі інноваційних програмово-методичних засобів, тобто виокремлює підсистеми (субмодулі), вказує на їх функції, види зв'язків елементів і на їх функції, а також задає норми зв'язків, способи взаємодії підсистем та результат їх функціонування;

г) *гармонізації*, що відображає зростання пропорційності та симетричності як загальної структури моделей, так і їх окремих фрагментів чи вузлів, що фіксує їх відповідність ергономічним нормам та естетичним еталонам.

За логікою подальшої теоретико-методологічної роботи заданого цим дослідженням упредметнення очевидною є потреба повно врахувати причинну залежність цілісного модульно-розвивального процесу від **центральної змістової лінії** розгортання освітньої співдіяльності вчителя та учнів не лише за відповідними періодами, а й за етапами – від чуттєво-естетичного (нульового) чи настановчо-мотиваційного до спонтанно-креативного. У такий спосіб фактично буде реалізована єдина можливість виконати вимоги одного із базових постулатів: *змістовий модуль – це завжди центральна ланка навчального модуля, що забезпечує оптимізацію нашарувань різноаспектного, чітко змодульованого, освітнього змісту*. Інакше кажучи, пропонуючи новітню структурну модель змістового модуля, треба зважити на те, щоб вона у кожному випадку організованого навчання фіксувала основні та похідні віхи восьмиетапного сходження наступника від певного невідомого аж до одухотворення на тлі віднайденого чи переосмисленого сенсу життя, що й фіксує цитата-формула, наведена у під-

заголовку статті. До того ж стало очевидно, що змістовий модуль – це своєрідне дзеркальне відображення сутності або змістового образу навчального, який, зі свого боку, є багатоінтегральним утворенням часопросторового розвитку реально-ситуативної освітньої взаємодії вчителя і учнів у класі чи лабораторії.

Зазначені методологічні настановлення вже на етапі завершення цієї статті дали змогу побудувати *п'яту модель універсальної структури змістового модуля (рис. 5)*. Її нововведення стосуються чотирьох вирішальних моментів.

1. Уведено поняття “**центральна змістова лінія освітньої взаємодії**”, що пояснює фундаментальну закономірність розгортання освітнього змісту від вихідного субмодуля психодуховних форм, що позитивно налаштує учнів на співпрацю й порозуміння, активізує найпозитивніші засновки їхнього вітакультурного досвіду, **або від** добре зрозумілого для них субмодуля значень, що надає в їх розпорядження необхідний набір культурних засобів і знярядь для подальшої освітньої діяльності, **до** результативного субмодуля психодуховних форм як логічного підсумку продуктивного проходження кожним наступником усіх восьми етапів інноваційного циклу, належного опрацювання різновидів модульно організованого соціально-культурно-психологічного досвіду й досягнення оптимально можливих рівнів змістовної самоорганізації і самісного самотворення. Причому методологічно коректне вживання цього поняття як важливого *концепта* теорії модульно-розвивального навчання та освітньої діяльності головне зводиться до інструментального забезпечення проблемно-модульної мислєдіяльності, тобто до оперування ним як засобом організації, проектування, конструювання чи конституювання [див. детально **11, с. 77–82**]. Ось чому концепт “центральна змістова лінія” є винятково евристичним під час наукового проектування не лише розвивального простору школи чи модульно-розвивального процесу, а й будь-яких інших новаційних освітніх технологій, оргформ, систем, комплексів.

2. Поруч із вищезазначеним поняттям уперше за принципом взаємодоповнення введено додаткове – “**змістова траєкторія колективної освітньої діяльності**”, що розкриває вже не зміст роботи вчителя-дослідника з наукового проектування цілісного модульно-розвивального процесу, а його ситуативне психомистецьке зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб’єктивної взаємодії учасників інноваційного навчання. У такий спосіб реалізується одна з найголовніших вимог обстоюваної нами теорії: *модульно-розвивальний освітній цикл з’являється у роботі вчителя двічі – спочатку як науково спроектований за психодідактичними принципами, закономірностями і механізмами імовірного здійснення, а потім як реально впроваджуваний, освітньо-мистецький процес, причому уможливлений за зовсім іншими критеріями і параметрами – за психодраматичними канонами, правилами, техніками*. Очевидно також, що у цьому колективному річещі-траєкторії перебігу освітньої діяльності з’являються *індивідуальні змістові траєкторії*, що й спричинюють не лише пофрагментарне освоєння наступниками соціокультурного досвіду, а й їхній оптимальний психокультурний розвиток як суб’єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів на конкретному змістовому підґрунті теми, розділу чи модуля. Отож концепт “змістова траєкторія” є не менш евристичним порівняно з попереднім та потребує окремого прискіпливого розгляду.

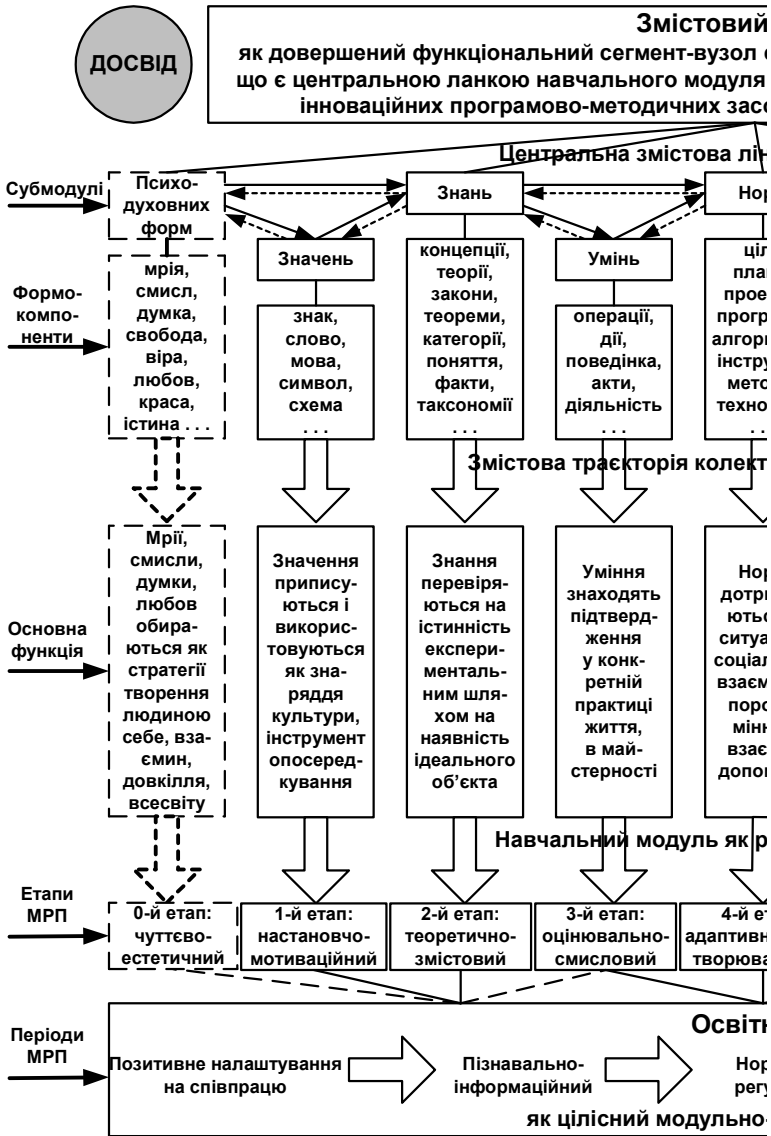
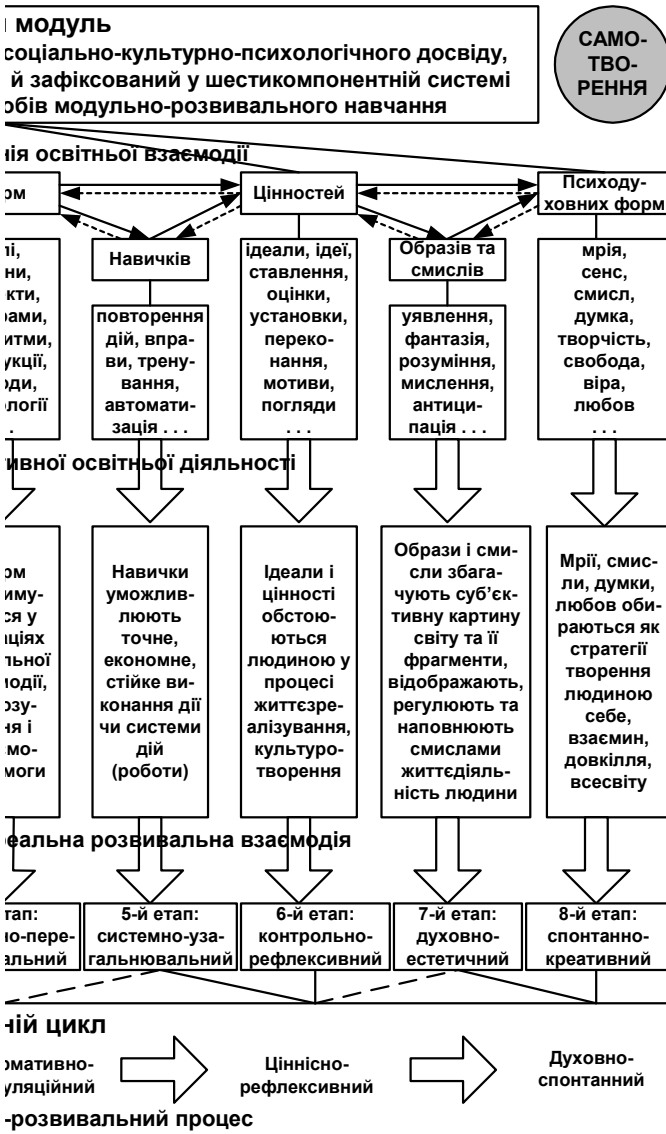


Рис. 5.  
Універсальна структура змістового модуля



*в контексті періодів та етапів модульно-розвивального освітнього циклу (17.01.2009)*



3. Вперше до структури змістового модуля долучені *субмодулі значень, навичків та образів і смислів*, що відповідно є засадничими для настановчо-мотиваційного, системно-узагальнювального та духовно-естетичного етапів освітнього циклу. Сподіваємося, що вибудовані паралелі будуть підтвержені не лише науково, а й освітянським повсякденням. Те, що значення сутнісно співмірні із завданнями настановчо-мотиваційного етапу щонайперше підтверджують їх такі організованості, як знак, символ, слово, мова, схема, рисунок, що потребують приписування окремих значень та їх використання як культурних знарядь чи інструментів опосередкованої взаємодії людини і соціуму. Водночас навички, найповніше вирішуючи психодидактичні завдання системно-узагальнювального етапу, розвиваються завдяки таким формовтіленням, як повторення дій, систематичне виконання вправ, постійні тренування, котрі призводять до їх високої автоматизованості, входження як засобу до більш складних діянь і вчинків. Ось чому саме навички уможливають точне, економне, стійке виконання дій чи роботи в цілому. Нарешті субмодуль образів і смислів, повно відповідаючи психолого-педагогічному формату духовно-естетичного етапу, зосереджується у суб'єктивній картині світу кожного, збагачуючи її фрагменти, концепти і контексти завдяки активності уявлення, фантазування, розуміння, мислення, антиципування, пере- і доосмислення тощо. У цьому разі кожен наступник має змогу не лише відобразити, регулювати і наповнювати смислами свою, ситуативно залежну життєдіяльність, а й долучатися до спрямованого колективного *смислогенезу*, котрий організується за законами прекрасного, гуманного, добропорядного, свободолобного і самовідповідального. Звісно, що ці контурно окреслені генетичні, структурні, функціональні і суто каузальні зв'язки потребують ґрунтового теоретико-методологічного опрацювання.

4. Завдяки методологічному обґрунтуванню субмодулів *психодуховних форм та образів і смислів* цілком виправданим є трактування змістового модуля через соціально-культурно-психологічний досвід як видове категоріальне поняття. У зв'язку з цим є нагальна потреба піддати теоретизуванню ту реальність, що описується терміном “**досвід**” (у нашому випадку – вітакультурний або соціально-культурно-психологічний), а також ту дійсність, що позначається терміном “**самотворення**”, що ґрунтовно опрацьований О.Є. Гуменюк [6; 7]. На жаль, на рисунку ці буттєві наявності лише зафіксовані як поліоси-онтолеми єдиного освітнього циклу. Мабуть, доречним буде й ще один крок – увести в науковий обіг та наповнити змістом і значенням поняття “**модуль досвіду**”. Проте всі ці проблемні питання вимагають часу і зусиль для їх фундаментального вивчення й належної методологічної рефлексії.

1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи: [курс лекцій]: модульне навчання / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: ІЗМН, 1993. – 240 с.

2. *Бондар В.І.* Дидактика: [підр. для студ. вищих пед. навч. закл.] / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

3. *Вазина К.Я.* Коллективная мыслдеятельность – модель саморазвития человека: [монография] / Кира Яковлевна Вазина. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.

4. *Вазина К.Я.* Саморазвитие личности и модульное обучение: [уч. пос.] / Кира Яковлевна Вазина. – Н. Новгород, 1991. – 128 с.

5. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
6. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
7. *Гуменюк О.С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
8. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
9. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
10. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе: [практико-ориентированная монография] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
11. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
12. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
13. *Фурман А.* Модульно-розвивальна система / Анатолій Фурман // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
14. *Фурман А.* Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–163.
15. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
16. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159.
17. *Фурман А.В.* Тенденції розвитку модульних технологій навчання у ВНЗ / Анатолій Васильович Фурман // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: зб. мат. до Другої регіон. н.-пр. конф., Тернопіль, 31 січня 2003 р. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 13–16.
18. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
19. Школа ментальності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.
20. Школа розвитку – методологія, організація, практика. Донецьке експериментальне об'єднання шкільних модулів АПН України // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – №6. – 80 с.
21. *Юцявичене П.А.* Теорія і практика модульного обучения: [монографія] / Пальмира Юцявичене. – Каунас: Швіеса, 1989. – 272 с.

**Надійшла до редакції 18.01.2009.**