

## МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ\*

Анатолій В. ФУРМАН

Copyright © 2010

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Наявна система національного підручничко-продукування, на жаль, характеризується екстенсивністю ідей, концепцій, теорії, технологій створення і видання навчальних книжок. Це породжує принаймні дві очевидні проблеми: *по-перше*, зміст і структура підручників фіксують культурно-науковий матеріал, що стосується минулих інтелектуальних здобутків людства, а не його багатопроblemного сьогодення; *по-друге*, відсутня полідіалогічна та поліпредметна взаємодія учня чи студента із традиційним підручником, що неприпустимо звужує часопростір психодуховного наповнення цієї взаємодії до засвоєння певної сукупності наукових знань. Відтак виникає нагальна проблема не просто в новому підручнику як матеріальному носії певної системи чітко упредметнених знань, а в альтернативному за психолого-дидактичними принципами, параметрами та індикаторами підручнику, який би був *повноцінним інструментом* безперервної розвивальної взаємодії того, хто за ним навчається.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Авторська розробка проблеми підручника нового покоління охоплює *чотири етапи*, що уможливили в 2009 році перехід до п'ятого, поліпредметного етапу, який поєднує дидактичне, психологічне, науково-проектне, методичне, а в підсумку – *методологічне*, обґрунтування підручника якісно нововинайденого типу – **модульно-розвивального (МРП)**. Результативно-часовий вимір цих етапів такий:

*перший* – *загальноконцептуальний* (1990–94 роки) – інституційно пов'язаний із керівництвом творчою групою з розробки психологічних основ підручника в НДІ психології МО

України, якій, крім серії оригінальних досліджень, удалося підготувати й опублікувати “Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника” [16; 21, с. 26–38], що зреалізувала ідею підручничкотворення на засадах інтегральності, цілісності, комплексності;

*другий* – *соціально-концептуальний* (1995–99 роки) – змістовно був зосереджений на розробці *концепції розвивального підручника*, що сутнісно визначала його цілі і місце в освітній системі, методологію і технологію цілісного підручничкотворчого процесу, інваріантні підходи до його проектування і створення, структурної та модульної, зовнішньої і внутрішньої організацій, а також контури пізнавально-регуляційно-вартісно-самореалізаційного простору цього типу інноваційного підручника [19; 21, с. 39–61];

*третій* – *науково-проектний* (2000–04 роки) – забезпечив фундаментальний прорив як у розумінні загальних канонів та умов новаційно зорієнтованого підручничкотворення (були вдосконалені й концептуально обґрунтовані науково-практична модель національного підручничкотворення й водночас здійснений порівняльний аналіз традиційної та інноваційної систем створення навчальних книг) [21, с. 62–84], так і у визначенні принципів, параметрів та нормативних вимог до еталонного МРП [18; 21, с. 85–108], що уможливило, з одного боку, наукове проектування його соціально-культурно-психодуховного змісту, з іншого – проведення фахової метасистемної експертизи [21, с. 109–168];

*четвертий* – *психодидактичний* (2005–початок 2009 роки) – сутнісно полягав у теоретико-методичному обґрунтуванні (спільно з А.Н. Гір-

\* Продовження. Початок: 2008. – № 3; 4; 2009. – № 2; 3.

няком [2; 3; 4; 5]) самотутньої авторської системи визначення якості та ефективності книжок нового покоління для середньої і вищої школи, що створена в теорії і практиці модульно-розвивального навчання як інноваційній освітній моделі національного походження, змісту, характеру; причому предмет дослідження становили концепція, технологія, методи і процедури експертного оцінювання МРП, що осмислені теоретично, аргументовані методологічно та перевірені на достовірність експериментальним шляхом [23].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** П'я т и й етап наукової розробки теорії і практики МРП датується квітнем 2009 року, коли проблема інноваційного типу підручника переосмислена як одна з найскладніших, культурно-історичних, що охоплює багатоманіття аспектів, модусів, параметрів, ознак. Тому найголовніше у розв'язанні цієї проблеми – це виявити або створити новітні засоби, методи і форми здійснення надпрофесійного мислення і проблемно-модульної мислєдїяльності, які є суто методологічними. Ось чому цей етап, хоч і пропєдєвтично, все ж слушно назвати *методологічним*, тобто рефлексивно-надпредметним, вітакультурно мислєдїяльнїсним [див. 12; 25].

Своєрїдним першим кроком, здійснєним у новому теоретико-методологічному форматї інноваційного підручникотворєння, є текст виступу, що виголошений на міжнародній конференції 21 жовтня 2009 року (м. Вінниця) [15]. Його суть зводиться до різнобїчної аргументації наступної г і п о т є з и, що заснована на критичній рефлексії відмінностей між засобом та інструментом у людській життєдїяльності: у традиційній, класно-урочній системі організації навчання *підручник* використовується винятково як *засіб учіння*, з допомогою якого здійснюється навчальна дїяльність школярів, тоді як в експериментальній системі модульно-розвивального навчання створений адекватний цїй інноваційній освітній моделі підручник (точнїше – міні-підручник), що передбачає його мистецько-технологїчне задїяння як *наддосконалого психодїдактичного інструменту уможливлення ефективної, в ідеалї – безперервно-полїдїалогїчної, розвивальної взаємодїї у класї і поза його межами*.

Сьогодні очевидно, що психоінструментальна функція МРП має бути конкретизована і деталїзована, передусїм в аспектах вітакультурного, психосоціального, полїсмиислового і психодуховного рївнїв освітньої взаємодїї

у четвертинних системах “учитель – шкїльний простїр – МРП – учєнь” та “викладач – освітній простїр ВНЗ – МРП – студєнт”. Вочевидь окреслена проблематика потребує виконання певного циклу непростих досліджень, наразї ж (у цїй статї) мовиться про схематичне окреслення позицій.

**Формування цїлей статї (постановка завдання).** За стратегїчний дослідницький орієнтир прийнята така **мета** – теоретично, методологічно, проектно та емпірично обґрунтувати *МРП як повноцїнний психодїдактичний інструмент освітньої розвїткової – полїдїалогїчної і полїсмиислової – взаємодїї*, котра здїйснюється за психомистецькими технологїями модульно-розвивального циклу і з допомогою інших інноваційних програмово-методичних компонентів (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці, науковї проекти навчальних модулїв, освітнї сценарїї і програми самореалїзації особистостї учнїя). До *тактичних цїлей* належать: а) з'ясувати інструментально-психодїдактичну сутнїсть МРП як мислєнєвого (їдеального) проекту цїлісного мїнімізованого фрагменту загальнолюдського досвїду в гармонїї значєнь, знань, норм, умїнь, цїнностей, смислїв і психодуховних форм, якїсного продукту науково-проектної дїяльності науковцїв і вчителїв-практикїв, центральної засобової ланки повноцїнного освітнього процесу, культурного феномена виняткової суспїльно-освітньої вагомостї; б) охарактеризувати способи і прийоми смислово-дїдактичної адаптації освітнього змісту (а не навчального матерїалу!) до ментального досвїду, їндивїдуальних особливостей і психокультурного розвитку учнїв рїзних вїкових категорїй; в) обґрунтувати МРП як квазісуб'єкт (від “квазі-” – майже, подїбний) актуальної навчальної взаємодїї, котрий продукує полїсмиислові зв'язки під час роботи з ним учнїя чи студєнта, створює спїльне психосмиислове поле їхнього взаємозалежного їснування “тут – тепєр – повно” й процесно організовується як центральна сюжетна лїнія *освітнього вчинку*, а результативно – як *освітнїя подїя*.

**Виклад основного матерїалу дослідження.** Ідея МРП, тобто специфічного мїні-підручника, сформувалася у 1991–92 роках як наслідок розробки творчою групою спочатку концепції навчальної книжки і підручника [16], а згодом – *концепції розвивального підручника* [21, с. 8–9, 12–24 і далї]. Сутнїсно вона є

логічним і водночас суто емпіричним результатом створення теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивального навчання як інноваційної освітньої моделі національної школи майбутнього [13; 17; 20; 22]. У зв'язку з цим укажемо на головне: модульно-розвивальна система як авторський науковий проект створює особливий *інноваційно-психологічний клімат* (О.Є. Гуменюк), який у контексті високорозвивального вітакультурного простору школи не лише демократизує та гуманізує численні міжособисті та міжгрупові стосунки, а й внутрішньо оптимізує розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання кожного учасника організованого освітнього процесу [6; 7].

У будь-якому разі теоретико-методологічний контекст концепції МРП є досить фундаментальним, не зважаючи на те, що стосується переважно соціогуманітарної сфери суспільного виробництва. Так, свого часу нами встановлена така закономірність: *конкретно-історичний тип освітньої системи задає зміст і компоненти підручково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та психокультурний простір його конструктивного використання, а не навпаки*. Це означає, що підручник нового покоління може бути імовірно отриманий лише за альтернативних – класно-урочній та лекційно-семінарській схем організації навчання – освітніх систем. Хоча, ради об'єктивності, треба сказати, що це всього лише передумова; тоді як достатня – винайдення справді нового за цілями, структурою, змістом та оформленням підручника – полягає в наявності оргтехнологічно заданих, похідних від загальноосвітніх, **принципів** проектування його соціально-культурно-психодуховного наповнення (максимально мінімізованого змісту, що подається у різних системах кодування інформації, знань, досвіду).

Саме така теоретико-методологічна робота й була нами здійснена у Канаді під час професорування в Саскачеванському університеті (осінь 1997 року): загальноосвітні принципи модульно-розвивального навчання (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), завдяки розмежуванню змістових, процедурних і ситуативних критеріальних аспектів-ознак, були деталізовані у 12 похідних принципів відбору соціально-культурно-психодуховного змісту МРП (відповідно – історичності, рефлексивності, адекватності; гуманності, доступності, причетності; змістовності, формовідповідності, динамічності; метасистемності,

поліфункціональності, рекурсивності), кожен з яких задає *п'ять еталонних параметрів* – сутнісний зміст, загальну характеристику і три нормативні вимоги [див. 21, с. 85–108]. У результаті було одержано 60 показників чи індикаторів МРП, що у взаємодоповненні дають повну картину або оптимальну матрицю того, що являє собою цей **інноваційний тип підручника як вітакультурне явище – надточний інструмент психодуховного задіяння учня чи студента до повного освітнього циклу**: від добування знань, соціального наслідування і ситуативного нормотворення до світоглядної систематизації напрацьованого наукового і суто емпіричного матеріалу, далі до ціннісно-сислового обстоювання здобутого досвіду та його критичної й творчої рефлексії і, насамкінець, аж до самотворення персонально обраних кожним наступником тих чи інших психодуховних форм причетності до світу (добра, правди, святості, надії, любові, мудрості тощо) і самоплекання ним своєї національної самосвідомості і позитивно-гармонійної Я-концепції як її центральної ланки [див. 6, с. 220–274; 24].

На сьогодні система модульно-розвивального підручникотворення дає змогу не лише збагачувати теорію і методологію МРП, а й успішно реалізовувати технології його проектування, комплексної експертизи, експериментального апробування і фрагментарного досвідного використання вчителями масової школи, що наочно підтверджують монографії 2004 і 2009 років [21; 23]. Найважливіше те, що авторській науковій школі (О.Є. Гуменюк, А.Н. Гірняк, В.О. Комісаров, І.С. Ревасевич, А.А. Фурман, Я.А. Костін, Я.М. Бутерко, Т.Л. Надвинична, Т.В. Козлова, Г.С. Гірняк та ін.) вдалося різнобічно аргументувати переваги *системи інноваційних програмово-методичних засобів* модульно-розвивального навчання і МРП зокрема як її центральної інструментальної ланки, що уможливорює близьку до ситуативно безперервної розвивальну взаємодію вчителя і учнів. Ось чому саме цей підручник, передбачаючи зреалізування кожним учнем внутрішньо найкращої для нього значеннево-сислової траєкторії самодолучення до колективного навчального процесу, з одного боку, забезпечує вже на етапі проектування мінімізоване подання освітнього змісту в різних системах кодування інформації, знань, досвіду, з іншого – використовується кожним учнем як ефективний інструмент *самокерівництва* ним власною різноаспектною пошу-

ковою активністю і *саморозвитку себе* як суб'єкта навчальної поведінки, особистості освітньої діяльності, індивідуальності соціокультурних учинкових дій, універсуму психодуховного самотворення [7; 24].

Отже, *модульно-розвивальний підручник* – зафіксований на паперовому чи електронному носії цілісний фрагмент вітакультурного досвіду, котрий: а) містить спроектовану психосмислову адаптацію освітнього змісту до ментального досвіду, соціальних здібностей та індивідуальних можливостей учнів та студентів певного віку і досвіду [21]; б) відповідає за обсягом, змістом і методами презентації вимогам державної та проблемно-модульної навчальних програм [23]; в) відображає проходження наставником і наступником чотирьох періодів цілісного модульно-розвивального процесу (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-спонтанний), або всіх восьми його етапів (настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольо-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний) [13; 22]; г) забезпечує не лише циклічне оволодіння кожним вихованцем значеннями, знаннями, уміннями, нормами, навичками, цінностями, смислами і психодуховними формами (віра, істина, любов, свобода, відповідальність тощо), а й прискорений психокультурний розвиток за оптимальними індивідуальними траєкторіями зростання учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [6; 7; 17; 24; 25].

Передусім підкреслимо, що МРП, стратегічно орієнтовуючись на державний освітній стандарт, у мінімізованому вигляді подає цілісний *змістовий модуль* як взаємодоповнення значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів і психодуховних форм у різних способах кодування інформації, точніше – у різних кодових системах культури (В.С. Стьопін). Цей підручник як змістова модель навчання є орієнтовним освітнім сценарієм для учня чи студента, що описує не тільки загальну логіку (принциповий варіант реалізації моделі навчання), а й тактику розгортання розвивальних взаємостосунків у системах “учитель – учні”, “викладач – студенти”. Саме за цих умов МРП – *універсальний інструмент* налагодження реальної полідіалогічної, а отже, багатозначенневої і полісміслової взаємодії у класі та аудиторії. Врешті-решт саме

актуалізація в наступників процесів-механізмів *означення й осмислення* різних культурних кодів спричинює перебіг не стільки навчання як освоєння знань, норм і цінностей, стільки його багатосферний розвиток у наступності оптимального зростання розумового, соціального, екзистенційного і духовного складників особистого потенціалу. В такий спосіб зовнішнє навчання переходить у *самоучіння і саморозвиток*.

Інша важлива вимога стосується того емпірично перевіреного факту, що “МРП проектується як довершена гармонійність психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів освітнього змісту. Така його організація дає змогу кожному учневі чи студентові вільно обирати стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом й одночасно орієнтуватися на свій ментальний досвід, пізнавальні інтереси і власні завдання самореалізації. Набутий у такий спосіб навчальний і культурний досвід є для наступників не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення” [23, с. 71]. Відтак МРП розвиває, щонайперше, потребо-мотиваційну, емоційно-вольову, ціннісно-сміслову, морально-етичну, рефлексивно-індивідуальнісну та спонтанно-креативну сфери особистості.

Воднораз концептуальна побудова МРП здійснюється на основі вимог низки засадничих принципів, а саме єдності протилежностей – гармонійного взаємодоповнення логічного та образного, раціонального та емоційного, суб'єктивного та об'єктивного витоків в освітній діяльності учня; логіко-змістової цілісності й структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності його структури і в той же час її багатовимірності і рекурсивності (саморозвивальності), методично-процесуальної інструкційності і регламентованості, а з іншого боку, – проблемності, креативності, творчої неунормованості певних навчальних завдань і задач. У підсумку, завдяки *психоекологічному впливу* на особистість, МРП, на думку А.Н. Гірняка, оптимізує всі види діяльності учня, студента, зліквідовуючи передумови для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страху, відрази, стресогенності, регресивності тощо) [4].

Але найголовніше полягає в тому, що “МРП забезпечує смислово-дидактичну адаптацію

освітнього змісту до ментального досвіду, вікових та індивідуальних особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь учня та студента за допомогою різних систем модульно організованої інформації, розуміння перекодування та свідомого оперування кожним суб'єктом учіння значеннями, смислами, образами, культурними кодами та мислесхемами" [23, с. 72]. Іншими словами, він ставить тих, хто з ним працює, у ситуацію саморозвитку, коли на підґрунті закодованого на сторінках полісмислового досвіду (матеріалу) треба будь-що збагачувати і так чи інакше "розвивати наявні засоби, методи та оргформи миследіяльності й таким чином розвиватися самим" [11, с. 179].

У результаті учень не бере чи засвоює лише інформацію і самі знання, а те, що за ними реально є – значення, смисли, психічні образи та психодуховні форми, котрі продуковані й опрацьовані ним як власні, значущі, винятково самісні; він, за влучним висловом М.К. Мамардашвілі, "не відриває їх від духовного зерна" [10, с. 175]. Тому важливий не полізакодований у МРП освітній зміст сам собою, а **різнобічна миследіяльна робота** з ним, себто його почергове (за періодами цілісного модульно-розвивального циклу) суб'єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості конкретного користувача цим підручником, котре й уможливорює його різнобічний (посферний) розвиток за критеріями ситуативної оптимальності.

Отже, роботу учня чи студента з МРП можна порівняти з роботою методолога, але, звісно, на мікрорівні розв'язкової багатопараметричної взаємодії. Останній здійснює своє мислення на поліпредметному матеріалі, тобто продукує ті засоби, методи і форми організації миследіяльності, з допомогою яких у процесі чітко спроектованої, напруженої і навіть конфліктної, колективної співпраці розв'язує найскладніші (комплексні, системні) проблеми. Відтак у його досвіді методологія постає "не просто як учення про засоби і методи нашого мислення і діяльності, а як форма організації – і в цьому значенні як "рамка" – всієї миследіяльності і життєдіяння..."; більше того, він її не передає як знання чи набір інструментів від себе до інших, а *вирощує*, долучаючи спільників до нової для них сфери методологічної миследіяльності і забезпечуючи їм повне і цілісне життєреалізування [26, с. 59].

Взаємодія учня з МРП – це не одержання готових чи спрощених наукових знань і певних, здебільшого сторонніх і малозначущих, контекстів соціально-культурного досвіду, як це має місце у його контактуванні з типовими (масовими) підручниками. Така взаємодія, – з одного боку, живодайна, перелі доосмисленням спричинена, пульсуюча *думка*, котра вистраждана учнем (студентом) як відповідь, позиція чи погляд на низку різноаспектних проблем, завдань і задач, поданих в інноваційному підручнику, з іншого – це реальні *освітні дії* і похідні від них навчальні, учбові, предметні та інші акти-діяння, які є виконанням означеного й осмисленого, зрозумілого й панорамно усвідомленого, особисто прийнятого й відрефлексованого. Інакше кажучи, і думка, і діяльність, і переживання з приводу їх ситуативного узгодження внутрішньо організуються користувачем МРП як *значеннєво-смислово-чуттєвий простір* його повноцінної причетності до світу культури і всесвіту життя. Причому ця організація має етапний характер: спочатку поіменування й називання змінюються означуванням, котре, як "спосіб указування на певний предмет" (Г. Фреге), згодом переходить у ціннісно зорієнтоване осмислення, тобто зреалізовується як суб'єктивний метод виділення проблематизованої предметної ділянки, далі, розширюючи індивідуальні горизонти смислоутворювальної активності, актуалізуються процеси цілепокладання через учинкові освітні дії й, насамкінець, розгортається самоспричинене смислотворення як внутрішня свобода самопродукування образів, мислесхем і психодуховних форм, котрі підлягають артикуляції, збагаченню, рефлексії [7, с. 177–189].

У єдності із системою інших програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії і програми самореалізації особистості учня) МРП є центральною інструментальною ланкою повноцінного освітнього процесу, що уможливорює внутрішньо безперервну, полідіалогічну і полісмислову, взаємодію учня з учителем і цим підручником, у котрій останній виконує функції *квасисуб'єкта* концентрованого загальнолюдського миследіяння. І це закономірно, адже наступник, долучаючись до нормонаслідування і культуротворення, реально утверджується як *співавтор*, використовуючи його стимульний (закодований) матеріал на

власний розсуд і перетворюючи цей матеріал на індивідуально доступні форми освітнього змісту. В цій складній проблемній ситуації шляхом багатофокусного внутрішнього мотивування ним зреалізовується низка самодостатніх освітніх дій, котрі й утворюють повноздатною *освітній учинок*, а у підсумку – психокультурно й особисто значущу подію.

У глобальних масштабах, безумовно, “культура є не чим іншим, як загальним обсягом творчості людства” (Данило Андреев). Проте на мікрорівні людського буття культура – це ще й “здатність та зусилля особи бути, володіння живими відмінностями, безперервно, знову і знову поновлюване і розширюване” (Мераб Мамардашвілі [10, с. 189]). Це повно стосується розвивальної, полісміслової взаємодії учня (студента) і МРП, за якої у першого актуалізується спроможність бути “тут – тепер – повно” не лише у часопросторі власного окультурення, а й у сфері психодуховного наповнення найближчого довкілля (взаємостосунків, продуктів освітньої діяльності, навчальних та особистих досягнень тощо). Відтак МРП – це малий, образно кажучи, світ оживляючої культури й духовності, у якому наступник є головно творець, котрий відкриває для себе канали, засоби, методи і форми взаємин зі світом й у такий спосіб гармонійно саморозвивається як суб’єкт, особистість, індивідуальність та універсум.

У зв’язку із вищезазначеним зупинимось принаймні на висвітленні чотирьох, для нас методологічно відрефлексованих, моментах щодо фундаментальних теоретичних, а відтак й емпіричних, відмінностей між підручником традиційним, класичним, і модульно-розвивальним, інноваційним.

**По-перше**, явно некоректним є вживання терміна “підручникотворення” у теорії і практиці підготовки та видання підручників, що обслуговують чинну класно-урочну та лекційно-семінарську системи організації навчання [див., напр., 8]. Річ у тім, що так звані типові підручники створюються окремими авторами чи авторськими колективами не за сукупністю відкритих для різноманітного логіко-змістового наповнення і водночас зрозумілих на психодидактичному рівні витлумачення *критеріальних параметрів*, а за набором фактично *технічних вимог* до їх написання. Звідси, власне, й походить *інформаційно-пізнавальна сутність* масових підручників, які не передбачають полісміслового оперування знаннями, не вимагають, щоб останні трансформувалися

в соціальні норми, культурні еталони і світоглядні моделі, наповнювалися вартісним та естетичним змістами, відрефлексовувалися й переводилися у внутрішній план психодуховного діяння й самозбагачення учня. Це закономірно мінімізує, якщо не нівелює повністю, вияв творчої складової у процесі написання автором такого підручника, натомість визначальною стає його рутинно-компеляційна, суто репродуктивна діяльність щодо відбору навчального матеріалу, вибору його структури та способів оформлення.

Зазначений факт репродуктивно-технічного наповнення процесу підготовки нових підручників у США різнобічно аргументувала на вищезгаданій міжнародній конференції (21.10.2009 р., м. Вінниця) доповідачка з Америки Міранда Вілкерсон. Наголошуючи на довготривалості і великій фінансовій затратності підручникомпродукування, вона артикулювала схему, що охоплює кількаразове вдосконалення взірця підручника авторами, долучення не менше десяти експертів на етапі першої експертизи останнього, далі багаторівневе його редагування і повторна експертиза не менше аніж п’яти фахівцями, й насамкінець – умотивоване задіяння до виходу у світ підручника спонсорів і видавців; тому лише одиниці із сотні рукописів стають матеріально уреальними підручниками.

У цьому контексті термін “методична творчість” є далеким від буденності, оскільки суперечить основній ознаці будь-якої методичності як діяльності за приписом, правилами, процедурою, а відтак видається надуманим, тобто позбавленим реального змісту. Та й методист, котрий обслуговує жорсткий організаційний механізм класно-урочного навчання, нічого нового не творить, а копіює чи репродукує методики (ведення уроку, виховної години чи культурного заходу). Зовсім інша справа – модульно-розвивальне заняття, котре має бути спочатку психодидактично спроектоване як безперервна навчально-розвиткова взаємодія у класі, а потім зреалізоване учителем-психологом за психомистецькими канонами і закономірностями та з допомогою пакету оригінальних програмово-методичних засобів та інструментів. Відтак є підстави чітко розмежувати *традиційне підручникомпродукування* від *проблемно-модульного, інноваційного підручникотворення*. Саме останнє надає повну свободу у вияві спонтанно-пошукової активності автора МРП: з о в н і ш н ю, коли той має змогу самостійно відшукати конкретні

способи, форми і соціокультурні коди дотримання кожного із 60-ти параметричних вимог проектування цього типу підручника, що задані узагальнено як рамки здійснення певної психодидактичної роботи, та в н у т р і ш н ю, коли кожному сторінку міні-підручника творить “із” і “від” себе як щось винятково важливе й особисто значуще, і таким чином максимально розширює горизонти перебігу у психосфері самого автора інтуїції і свідомості, мислення і розуміння, аналізу і рефлексії, переживань і відповідальності, самопізнання і самоактуалізації.

**По-друге**, традиційний підручник функціонально запрограмований у класно-урочній чи лекційно-семінарській системі тільки як засіб навчання, а не як інструмент культурного розвитку школярів. Інакше кажучи, він справді уможливує навчальний процес як спільну діяльність учнів із засвоєння знань, умінь і навичків під керівництвом учителя. Це можна пояснити тим історичним фактом, що Я.А. Коменський створив 350 років тому свою освітню модель за принципом конвеєрного виробництва, у якому на перше вересня учень приходить до школи як вхідний матеріал для систематичних педагогічних впливів із тими чи іншими стартовими властивостями, а 25 травня залишає цей заклад із чітко заданими на виході, якісно вищими, спроможностями чи рисами. У цій “виробничо-освітній ситуації” традиційного шкільництва підручник – це **матеріально-культурний засіб**, а точніше – *специфічне знаряддя праці учня*, з якого той черпає знання і способи діяльності [див. 2], або, образно кажучи, “така собі лопата, з допомогою якої він видобуває наукову істину, розкопує поле наукового світогляду”.

Стосовно МРП можна констатувати протилежне: він запрограмований в інноваційній системі модульно-розвивального навчання як наддосконалий, зовні простий, а внутрішньо складний, проблемно-модульний і полісмісловий, **інструмент освітньої розвивальної взаємодії**, застосування якого не тільки дає змогу кожному учневі на індивідуальному рівні можливостей оволодівати знаннями, вміннями, нормами і цінностями, а й оптимізує багатосферний розвиток його як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. Причому повне право називати його *інноваційним* дає той факт, що вперше його функцією є цілісний модульно-розвивальний цикл, періоди й етапи котрого гармонують виконання довершеного набору завдань психодуховного зростання учнів (щонайперше, розумового, соціального,

екзистенційного, духовного). Воднораз об’єктивність сутнісної характеристики МРП як “психодидактичний інструмент” спричинена збалансуванням на вході, у процесній паритетній розгортці, й на виході навчально-пізнавальних цілей і розвитково-культурних, у тому числі й самореалізаційних. Якщо, скажімо, за традиційної освітньої моделі навчально-виховні цілі підпорядковують і часто блокують розвивально-діалогічні, адже далеко не кожний процес добування знань, як відомо, зумовлює психокультурне становлення і зростання відповідних потенцій школяра, то інноваційна модель первинно слідує закономірностям і механізмам психодуховного розвитку, котрий гарантує оптимально імовірну для індивідуальності окремого наступника результативну якість навчальної успішності.

**По-третє**, МРП має не зовнішню, як традиційний, а **внутрішню методологію уможливлення індивідуально-психологічних траєкторій розгортання еталонно відібраного освітнього змісту в свідомості учня чи студента**. Скажімо, примітно те, що саме про внутрішню методологію свого авторського курсу “Історія естетичних учень” у 30 роках ХХ століття писав великий російський філософ О.Ф. Лосєв [9]. Це означає, що останній, завдяки сторінкам цього міні-підручника, має змогу спочатку долучитися до процесів соціального розуміння і співпереживання, потім до чаруючих гірлянд пізнавального пошуку й нестримної думки, далі до роботи з усвітглядження свого ментального досвіду, до його вартісного збагачення і творчої рефлексії, насамкінець до внутрішнього прийняття однієї-двох самісно виплеканих психодуховних форм, котрі обстоюються як сенс життя [див. дет. 7; 24].

Отож мовиться власне про шлях особистого руху-поступу наступника, що, хоч і заданий проблемно-модульною логікою розгортання освітнього змісту навчального курсу як рамкова умова здійснення ним повноцінної освітньої діяльності, все ж головню визначається його *конкретною внутрішньою роботою розумового, соціального, екзистенційного і суто духовного змісту*, що закономірно спричинена модульно-розвивальною програмою утвердження суб’єкт-квасисуб’єктної взаємодії в контактуванні з МРП того, хто навчається за ним. Звідси закономірно, що така робота учня чи студента зі стимульним матеріалом інноваційного підручника забезпечує те, що для Олексія Лосєва є найголовніше – продуку-

вання “найпричудливіших гірлянд думки”; уможливлення “пристрасності чистої логіки розмірковувань” та “оголеної віртуозності ідей-думок”; обоження “найтонших візерунків думки”, її чистоти і могутності; “бенкет чистої смислової діалектики”, критичного і творчого філософського рефлексувань; й, здавалося б, “надлишковий схематизм, а також любов до класифікації та настирної архітектоніки”, до “жонглювання антиноміями”, котрі уреальнюють самостійність мислення, відкритість переживань, діалектичність світобачення, відважність духу-діяння [10, с. 240, 241, 243] кожного моменту усвідомленого життя.

**По-четверте**, МРП істотно розширює вітакультурний формат поліситуаційної актуалізації напрацювань, що здобуті у різних способах духовного виробництва сучасного людства, долучаючи знання із сфер науки, мистецтва, релігії, ідеології, управління, філософії, суспільного повсякдення до організованого навчально-виховного процесу в школі, ВНЗ, закладах післядипломної освіти. Це насамперед означає задіяння двох, донині латентних і малозрозумілих, основоположних механізмів постання людини в усіх її найголовніших іпостасях (син чи донька, учень, студент, професіонал, батько чи мати, громадянин тощо) не тільки як суб’єкта та особистості, а ще й як індивідуальності та універсуму, котрі обґрунтовані в обстоюваній нами **теорії освітньої діяльності** [див. 22]. Мовиться, з одного боку, про *значеннєво-смислово-чуттєве занурення* особи у змістоемні пласти вітакультурного досвіду, що сприяє її різнобічному окультуренню, ефективній соціалізації і повновагому *усуспільненню*, з іншого – про протилежний мегапроцес – про її *психодуховне вивільнення* від соціальних норм та інших довікліленневих обмежень (стереотипів, комплексів, звичок, установок, самоналаштувань, ціннісних орієнтацій, формальних правил і т. ін.).

Діалектика будь-якої свідомої освітньої роботи тут полягає у тому, що в модульно-розвивальному циклі ділових взаємостосунків форми, продукти і засоби культури *оживають*, знаходячи особистісно-сміслові виміри існування, а спільне життєреалізування учасників навчання безперервно окультурюється, тобто збагачується знаками, значеннями, смислами, образами. Відтак уможливується *синхронізація* принаймні двох зустрічних психоенергетичних потоків у внутрішньому світі учня чи студента – “від себе” до ситуативно організованого часопростору освітнього процесу та “із

себе” – у цей самий часопростір як вітакультурну реальність. (Очевидно, що останній в обох випадках не залишається пасивним, а делегує у відповідь свої імпульси до конкретного розвивального довкілля.) Це призводить до того, що, як пише Г.О. Балл, “наявні у свідомості і взагалі у психіці знання є *небайдужими...*, отримують різноманітні втілення та транслюються у культурі..., яка забезпечує людську життєдіяльність не просто інформацією, а *знаннями, просякнутими смислом*” [1, с. 40].

У цьому аналітико-синтетичному контексті МРП ініціює те, чого не спроможний домогтися традиційний: він *породжує життя широкого кола вітакультурних форм*, у котрих, за словами М.К. Мамардашвілі, “люди здатні (і готові) насправді практикувати складність” [10, с. 173]. Якщо типовий підручник бере самі речі (матеріальні, матеріалізовані, інформаційні і суто семантичні), а не те, що за ними реально приховано, то він програмує *примітивізм* думки і простоти дії, інфантилізм волі і суспільної справи, себто плекає громадянина і професіонала в одній особа, але зі спрощеними формами повсякденного розуміння і фахового мислення, суспільної свідомості і національної самосвідомості. Натомість МРП моделюється і проектується так, щоб могла виповнитися *головна пристрась* кожного наступника – діяльно бути, виконатися, статися [10, с. 180], самореалізуватися. І це природно, адже у своїх змісті і структурі він *максимально проблематизує ту чи іншу сув’язь культурних кодів* – символів, знаків, схем, моделей, універсалій, а відтак породжує *живі струмки комунікації і взаємобміну* цими кодами шляхом означення, до- і переосмислення між учнем (студентом) і сторінками цього інноваційного підручника.

Іншими словами, МРП *практикує складність як ієрархію культурних пластів та інваріантів взаємозалежних значень і смислів у глобальній царині загальнолюдського досвіду буття*, вимагає неабиякого *психодуховного напруження* та цілеспрямованої – різнобічної і майже безперервної – внутрішньої роботи самовмотивованої особа над ним. Однак це повертається сторицею: тоді культура (насамперед етнонаціональна) оживає як джерело психоенергетично пульсуючих знань в індивідуальному світі наступника, вона онтологічно постає, за влучним висловом М.К. Мамардашвілі, “як вічність у теперішньому” [10, с. 176], й у такий спосіб одержує і відкритий



простір для входження в нього будь-якої проблемної свідомості, і свободу помислів та висловлювань, і головне – повноту зреалізування кожного як зростання культури “у собі” та “із собою”, що осідає у шляхетній поведінці, досконалій діяльності, продуктивному спілкуванні, гідних учинках.

Причому МРП, являючи собою модель специфічно розвиткової (суб’єкт-квазісуб’єктної) освітньої взаємодії, сам є значущим культурним продуктом-витвором, що реалізує в життєпоточці того, хто за ним працює, дві засадничі “функції – соціальної пам’яті та соціально значущої творчості, або, інакше кажучи, *репродуктивно-нормативну і діалогічно-творчу*” [1, с. 33]. Проте цей аспект піднятої проблематики вочевидь потребує окремого ґрунтовного опрацювання і, сподіваюся, буде висвітлений у подальших дослідженнях. Наразі ж, для унаочнення всього вищезазначеного (головно – теоретико-методологічного), в наступному номері журналу буде поданий авторський МРП з дисципліни “*Методологія соціогуманітарного дослідження*”.

**Епілог.** Зрозуміло, що після двадцяти років розробки теорії, методології, технологій проектування та апробації МРП одержані результати дають підстави сподіватися, що саме цей тип новітнього підручника рано чи пізно перейде із розряду інноваційного в масово використовуваний, а відтак здобуде статус традиційного. Проте дорога до такого перетворення видається далекою, зважаючи на те, що спочатку модульно-розвивальна освіта із Попелюшки у своєму Українському Домі має стати Господинею, тобто буде прийнята державою як найефективніша – конкурентоспроможна та полірозвивальна – освітня модель національної загальноосвітньої і вищої школи. Але для цього, щонайперше, *педагогічна свідомість* вітчизняного освітянства повинна набути істотного розширення у форматі свого дієвого проблемно-діалогічного поля і стати ще й інноваційно-психологічною, модульно-розвивальною. Тоді й такий інструмент, як МРП, стане потужним для учителя та викладача нової фахової генерації.

## ВИСНОВКИ

1. МРП – центральна ланка інноваційної системи модульно-розвивального навчання, що у єдності з іншими самобутніми засобами організує головну сюжетну лінію полідіалогічної та полісміслової освітньої взаємодії

у класі чи аудиторії, а тому є найефективнішим *інструментом* цієї освітньої моделі національного походження, змісту, характеру.

2. На противагу типовому шкільному чи ВНЗівському підручнику, що використовується тими, хто з ним працює, винятково як *засіб учіння*, МРП передбачає мистецько-технологічне задіяння його як наддосконалого психодидактичного *інструменту* *уможливлення ефективної розвивальної взаємодії* у стінах освітнього закладу чи за його межами.

3. МРП, орієнтуючись на державний освітній стандарт і мінімізовано подаючи окремий *змістовий модуль* у різних системах кодування інформації, знань, досвіду (семантично, графічно, символічно, предметно та ін.), ситуативно стимулює *проблемну мислекомунікацію*, розгортання процесів означення, осмислення і порозуміння, плекає посферні здібності і духовно-естетичні наміри, сприяє вмотивованому нормотворенню і продуктивній рефлексії, що свідчить про переорієнтацію цільових компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу на ментально, психодуховно і вітакультурно зорієнтований.

4. Істотною перевагою МРП є те, що він проектно забезпечує *дидактично-полісміслову адаптацію* освітнього змісту до метального досвіду, вікових, гендерних та індивідуальних особливостей учнів, студентів, а за умови належного психомистецького зреалізування цілісного модульно-розвивального процесу *уможливорює багатозначеннєву і полісміслову взаємодію* кожного наступника із цим підручником, розвиваючи у нього наявні засоби, методи та форми мислєдіяльності й у такий спосіб оптимізуючи перебіг посферних процесів саморозвитку, передусім розумового і соціального, екзистенційного і духовного, психокультурного і ситуативного, екологічного й естетичного, словесно-логічного та інтуїтивного.

5. Однак важливий не полізакодований у МРП освітній зміст сам собою, а *мислекомунікативна робота* з ним, тобто його поетапне суб’єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до *каналів свідомості і самосвідомості* користувача цим підручником, котре й *уможливорює його різнобічний розвиток* за критеріями ситуаційної оптимальності.

6. Своєрідним узагальнювальним результатом полірозвиткового функціонування МРП є створення особливого *значеннєво-смісловочуттєвого простору повноцінної причетності* учня (студента) до еталонного етнонаціонального досвіду, світу культури і всесвіту життя,

котра постає у форматі живодайної – мисленнєво пульсуючої і водночас рефлексивно діяльної – взаємодії як відповідь, позиція чи погляд на низку актуалізованих проблем і задач, що закодовані в інноваційному підручнику.

7. МРП як головний інструмент учня в налагодженні ним полідіалогічної і полісміслової взаємодії у загальному контексті інноваційно організованого освітнього циклу виконує функції *квасисуб'єкта* вітакультурно концентрованого й ситуативно актуалізованого в ньому *змісту-мислєдїяння*, у процесі психодуховного збагачення якого він утверджується як повноцінний *спївавтор*, використовуючи його стимульний (закодований) матеріал за власними інтенційними, креативними, спонтанними та екзистенційними зорїєнтуваннями.

8. Образно кажучи, МРП – це *малий світ* *оживляючої культури й духовності*, до яких наступник має змогу не лише долучатися як споживач чи транслятор освоєного, а й як *самобутній творець* у часопросторі “тут – тепер – повно” значень і знань, умінь і норм, навичків і цінностей, образів і смислів; причому найважливіше те, що, відкриваючи для себе канали, засоби, методи та форми взаємодії зі світом, він психокультурно “вирощує” себе сам, тобто *саморозвивається й самозбагачується за оптимальними траєкторіям становлення* і як суб'єкт поведінки, і як особистість конкретної діяльності, і як індивідуальність учинкових дій, і як універсум самотворення.

9. Є методологічні підстави серед основних теоретико-емпіричних відмінностей модульно-розвивального (інноваційного) підручника від типового (традиційного, класичного) вказати принаймні на чотири позиції: **а)** МРП передбачає здійснення повного набору етапів і процедур повноцінного *проблемно-модульного підручникотворення*, тому що його створення надає авторові свободу у вияві як зовнішніх, так і внутрішніх спонтанно-пошукових намірів-діянь, тоді як чинний на сьогодні підручник пишеться у *системі традиційного підручничко-продукування*, обмежуючи працю автора обсяжним набором фактично технічних нормативів і вимагаючи від нього переважно рутинно-компеляційної, суто репродуктивної діяльності із відбору навчального матеріалу та із його структуризації; **б)** МРП – це *багатофункціональний інструмент* організації розвивальної – полідіалогічної, полізначеннєвої і полісміслової – освітньої взаємодії у класі чи аудиторії, а відтак не тільки привласнення різних форм і складових загальнолюдського досвіду, а й

уможливлення оптимальних траєкторій психокультурного розвитку учня чи студента; натомість традиційний підручник – усього лишень *засіб* добування наступником нової інформації, освоєння наукових знань і відпрацювання вмінь та навичок, тобто він являє собою *специфічне знаряддя праці*, з якого той черпає нові знання і способи діяльності за репродуктивно-пізнавальної освітньої моделі шкільництва; **в)** МРП – це не стільки зовнішня методологія логічно продуманого і чітко структурованого *викладу навчального матеріалу*, скільки *внутрішня методологія мислєдїяльнїсного* *уможливлення індивідуально-психологічних траєкторій розгортання еталонно відібраного освітнього змісту у свідомості учня, студента*; а це означає, що особистий рух-поступ останніх у психокультурному форматі колективної та індивідуальної освітньої діяльності головно визначається *внутрішньо-циклічною роботою розумового, соціального, екзистенційного і суто духовного змісту*, що закономірно спричинена модульно-розвивальною програмою утвердження суб'єкт-квасисуб'єктної освітньої взаємодії; **г)** МРП сутнісно розширює вітакультурний простір поліситуаційної актуалізації різних пластів і маркерів-носіїв загальнолюдського досвіду, що зафіксований на сторінках цього підручника у різних системах його кодування і програмування та оживає у психодуховному світі наступника головно завдяки спрямованій дії двох зустрічних механізмів – його чітко організованого й усвідомленого *значеннєво-сміслово-чуттєвого занурення* у цей змодельований досвід і водночас – внутрішньо-спонтанне, а в центральній ланці – рефлексивне, *вивільнення* від соціальних норм і довікленнєвих обмежень.

10. Функціонально освітня робота учня чи студента з МРП забезпечує вирішення чотирьох головних завдань його посферного розвитку: **а)** ефективної *соціалізації* через оволодіння практичною системою знань, норм, умінь, навичків, цінностей; **б)** високого зовнішнього і внутрішнього *окультурення*, за якого окремо теперішня активізація життєвих форм усіх набутих людством вартостей уможливує причетність кожного до вічності; **в)** повновагомого *етнонаціонального усвітогляднення*, яке формує юне покоління патріотами рідної землі, котрим властиві високий рівень національної самосвідомості, активні громадянська позиція, віра у свій народ, шанування його духовних святинь та здатність до самопожертви заради високих ідеалів і цінностей; **г)** мислє-

діяльнісного суб'єктного, особистісного, індивідуального та універсального *самозреалізування*, зважаючи на наявний психологічний потенціал, зовнішні можливості та плинний ситуаційно-подієвий контекст буття. Отримуючи за допомогою МРП знання, просякнуті гірляндами значень і смислів, учень (студент) залишається не просто *небайдужим* до того, що саме відбувається з ним і довкола, а продукує психоенергетичні потоки намірів, переживань, мрій, думок, дій “від себе” та “із себе”, породжуючи у такий спосіб життя *широкого спектру вітакультурних форм* різної природи (матеріальних, матеріалізованих, мисленевих, психодуховних). Отож цей підручник, на відміну від традиційного, насправді *практикує* складність у її центральній ланці – *в напруженій роботі проблемно-діалогічної свідомості* того, хто з ним регулярно контактує. У цьому, власне, й полягає його культурна вагомість як наддосконалого інструменту розвивальної освітньої взаємодії багатопараметричних інноваційних вимірів.

1. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25–53.
2. Гірняк А. Засіб як психолого-дидактична категорія / Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 16–20.
3. Гірняк А. Позатекстовий компонент модульно-розвивального підручника: систематика, функції, параметри / Андрій Гірняк // Освіта і управління. – 2005. – Т.8, №3–4. – С. 135–156.
4. Гірняк А. Психоекологічний потенціал розвивального підручника / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 128–136.
5. Гірняк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук; спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / А.Н. Гірняк. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
6. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
7. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
8. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій школі: [підруч. для магістрів та студ. пед. ф-тів] / Ярослава Петрівна Кодлюк. – К.: Інформаційно-аналітична агенція “Наш час”, 2006. – 368 с.
9. Лосев А.Ф. История эстетических учений. Предисловие / Алексей Федорович Лосев // Путь. – 1993. – №3. – С. 234–251.
10. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мераб Константинович Мамардашвили. – 2-е изд.,

измен. и дополн. – М.: Изд. группа “Прогресс”; Изд. фирма “Культура”, 1992. – 415 с.

11. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
12. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
13. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
14. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісміслової взаємодії / Анатолій В. Фурман // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград. – КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2009. – С. 84–92.
15. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інноваційний психодидактичний інструмент // Український шкільний підручник у європейському вимірі: Матеріали Міжнар. н.-пр. конф. (21-22 жовтня 2009 р. м. Вінниця) / За наук. ред. С.І. Дровозюка, М.І. Томчука. – Вінниця, 2009. – С. 288–296.
16. Фурман А.В. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника / А.В. Фурман, С.І. Атаманенко, В.В. Клименко, О.І. Цедик // Рідна школа. – 1993. – №1. – С. 17–20.
17. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.
18. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.
19. Фурман А. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45–49.
20. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1998. – №10. – С. 11–22.
21. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
22. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як мета-система / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
23. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.
24. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
25. Фурман А., Козлова Т. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання / Анатолій Фурман, Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 201–204.

26. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.

## АНОТАЦІЯ

*Фурман Анатолій Васильович.*

**Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії.**

У статті вперше обґрунтовується сутнісна відмінність між типовим підручником як засобом учіння і модульно-розвивальним підручником як психодидактичним інструментом уможливлення ефективної, полідіалогічної і полісміслової, взаємодії у класі чи аудиторії. При цьому останній осмислюється як квазісуб'єкт вітакультурно концентрованого й ситуативно актуалізованого в ньому змісту-мислєдїянню, котре спричинює виникнення особливого значеннєво-сміслово-чуттєвого простору повноцінної причетності учня (студента) до світу культури і всесвіту життя як співавтора цього типу інноваційного підручника, котрий оптимізує перебіг свого саморозвитку як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму. В результаті доводиться, що теорія, методологія, технології проектування, створення, експертизи і застосування модульно-розвивального підручника є альтернативними принципам, параметрам, показникам та умовам використання типових шкільних і ВНЗівських підручників. Важливо й те, що цей підручник, на відміну від традиційного, практикує ковітальну складність у її центральній ланці – напруженій роботі проблемно-діалогічної свідомості того, хто з ним регулярно взаємодіє.

**Ключові слова:** освітня модель, підручник, інноваційна система модульно-розвивального навчання, підручникотворення як процес і система, модульно-розвивальний підручник, освітня, полідіалогічна і полісміслова взаємодія, підручник як засіб і як інструмент, значеннєво-сміслово-чуттєвий простір, модульно-розвивальний підручник як квазісуб'єкт.

## АННОТАЦИЯ

*Фурман Анатолий Васильевич.*

**Модульно-развивающий учебник как инструмент эффективного образовательного взаимодействия.**

В статье впервые обосновывается существенное отличие между типовым учебником как средством учения и модульно-развивающим учебником как психодидактическим инструментом осуществления эффективного полидиалогического и полисмыслового взаимодействия в классе или аудитории. При этом последний осмысливается как квазисубъект витакульту-

турно концентрированного и ситуационно актуализированного в нем знание-смысло-чувственного пространства полноценной причастности учащегося (студента) к миру культуры и вселенной жизни как соавтора этого типа инновационного учебника, который оптимизирует ход своего саморазвития как субъекта, личности, индивидуальности, универсума. В итоге доказывается, что теория, методология и технологии проектирования, создания, экспертизы и применения модульно-развивающего учебника являются альтернативными принципам, параметрам, показателям и условиям использования типовых учебников для средней и высшей школы. Важно и то, что этот учебник, в отличие от традиционного, практикует ковитальную сложность в её центральном звене – напряжённой работе проблемно-диалогического сознания того, кто с ним регулярно взаимодействует.

**Ключевые слова:** образовательная модель, учебник, инновационная система модульно-развивающего обучения, учебникосозидание как процесс и система, модульно-развивающий учебник, образовательное, полидиалогическое и полисмысловое взаимодействие, учебник как средство и инструмент, знание-смысло-чувственное пространство, модульно-развивающий учебник как квазисубъект.

## ANNOTATION

*Furman Anatoliy V.*

**Module-Developing Textbook as An Instrument of Efficient Educational Interaction.**

This article presents the most important difference between the typical student's book for studying and the modern developed student's book with modal aspect for possibility of effective polydiological understandable interaction in classroom or auditorium. In this comparison the modern student's book with modal aspect is consider to be vitacultural concentrated subject which situational actual content for thinking developing. This stuff helps to a pupil (student) to feel himself the participant of the book content, to have a look on the world culture. This type of modern innovational school book is self-developed like a subject of personality, individuality, universe.

It is important that this textbook, unlike the traditional, practices covital complexity in its central chain – intensive work of problem-dialogical conscious of the one who regularly interacts with him.

**Key words:** educational model, school book, innovational system of developing education, bookmaking like a process and system, developing school book, polydiological understandable interaction, school book like a mean and instrument.

Надійшла до редакції 15.01.2010.