

## ФІЛОСОФІЯ ОСВІТНЬОЇ ПАРИТЕТНОСТІ: ПАРАДИГМА ДІАЛОГІЧНОСТІ

Євген СУЛІМА

Copyright © 2016

УДК 111.6 : 37.0

Yevgen Sulima

### PHILOSOPHY OF THE PARITY EDUCATIONAL ACTIVITY: PARADIGM OF DIALOGICALITY

**Актуальність теми.** Філософське осмислення питань, переплетених з життєдіяльністю системи національної освіти, набуло особливої гостроти у зв'язку з кризовими явищами у цій сфері суспільного виробництва. “Специфіка філософської рефлексії стосовно освіти полягає в тому, що філософія передусім покликана відповідати на кардинальні питання, пов'язані із відношенням людини до світу, її способом “входження” у нього, тобто задавати світоглядний погляд на проблематику” [10, с. 48]. У будь-якому разі освіта у XXI столітті – це винятково важливий, культурно зорієнтований та інтелектоємний, соціальний інститут, завдяки якому людство отримує можливість забезпечувати процеси збереження, накопичення і передачі надбань матеріальної і духовної культури від одного покоління до іншого (див. [8]).

Закономірно, що сьогодні оновлена якість сучасного постіндустріального суспільства і всезростаюча тенденція до глобалізації світу вимагає нового підходу до організації освітньої діяльності – надання їй високої суб'єктності, паритетності, діалогічності, взаємовідповідальності. Причому поява нових філософських ідей в освітньому просторі пояснюється не так внутрішніми проблемами освіти, як змінами культурного пласта соціуму, його інтелектуального стану, нових вимог та орієнтирів у суспільних формаціях. Поруч із соціально-економічними завданнями ресурсного употужнення ВНЗ, неперехідної вагомості набувають оргуправлінські й суто психодідактичні цілі, які центруються довкола *інваріантно узмістовленої паритетності*: це й формування навчального плану самими студентами відповідно до їхніх індивідуальних потреб і запитів, і вибір ними певної частини академічних

дисциплін і спецкурсів, і ціннісно-сміслова ритмічність у взаємосприйнятті всіма учасниками цілей, завдань, змісту, методів, результатів навчання, і психосоціальна рівність правил та умов їх актуальної освітньої співдіяльності, і внутрішнє прийняття кожним наступником паритетності міжособистих стосунків як норми повсякденного життя.

**Постановка проблеми.** Крім предметної визначеності *філософії освіти*, зосередженої на обґрунтуванні фундаментальних засад функціонування, розвитку та самоорганізації науково-освітньої сфери суспільства, особливістю філософської рефлексії цього складного об'єкта пізнання є інтелектуальне охоплення освіти як соціокультурного явища в усіх її ціннісних, метасистемних, теоретичних, методологічних, прикладних і суто емпіричних та досвідних аспектах буттєвості. У сутнісному упредметненні філософія освіти – це “царина філософського знання, яка вивчає методологічні засади функціонування і розвитку освіти як цілісної системи. Вона є міждисциплінарною та інтегративною сферою знань, що акумулює досягнення і стимулюється проблематикою різних наук, зокрема таких, як психологія, педагогіка, етика, естетика, культурологія, соціологія та ін..., постає формою концептуалізації освіти, яка перетворюється на об'єкт філософського аналізу, що охоплює її онтологічні, епістемологічні, антропологічні, аксіологічні та праксеологічні аспекти” [10, с. 48].

Очевидно, що виникнення філософії освіти як окремої науково-синтетичної дисципліни спричинено кризою національних систем освіти різних країн світу під завершення ХХ століття, які, хоч і мали певні ментальні та соціокультурні відмінності, все ж у своїй

основі виходили до головного джерела – *парадигмальної невідповідності* стану освіти новим цивілізаційним реаліям постіндустріальної епохи (див. [7]). Мовиться, власне, про гнітюче домінування традиційної – науково-технічної, сцієнтистської – парадигми освіти, яка суперечить самому ковітальному змісту глобалізованого інформаційного суспільства. І це все повніше усвідомлюється як зарубіжними науковцями, так і вітчизняними. До прикладу, скажімо, співголова Мережі філософії освітніх студій Європейської асоціації досліджень освіти Д. Бріджес виголошує таку тезу: “Без освоєння більш широкого змісту цілей освіти, епістемологічних основ навчання, етичних і соціальних вимірів освітньої практики ми залишимося з простою технічною практикою освіти, позбавленою реального значення” (див. [5]). В доповнення до сказаного в контексті розробки теорії освітньої діяльності слушно зауважується, що парадигмальна трансформація наукового знання у цьому разі “здебільшого пов’язана із виникненням не окремих теорій, а цілих *теоретичних систем*, які являють собою не уточнення чи деталізацію вихідних постулатів і концептів, а їх докорінне проблемне перетворення, структурне розширення, якісно вище узагальнення” [11, с. 12]. Від себе додамо, що справді нові теоретичні системи у царині пізнання освіти як самодостатнього соціального інституту не можна логічно дедукувати з уже наявних епістем, моделей, концепцій. Річ у тім, що непоодинокі претензії на *мудрість ведення освітньої справи* в межах окремої держави, з одного боку, мають більше ідеологічне чи навіть політико-популістське підґрунтя, аніж філософсько-наукове, з другого – самі теоретичні уявлення про закономірності сталого інноваційного розвитку цього інституту є невинуватно спрощеними, редукованими до певного набору методологічних настановлень, кроків чи правил, що, звісно, не відповідає дійсності. Парадокс і жива драма української буденності полягає в тому, що сьогодні “знають” як реформувати національну систему освіти перш за все політики і владники, тоді як відомі вчені й визнані освітяни висловлюють більш стримані, помірковані й далекі від оптимізму, погляди.

**Мета цього дослідження** – обґрунтування парадигматики діалогічності як інтегральної рамкової умови досягнення паритетності освітньої діяльності викладача і студентів й відтак сутнісне психодидактичне переорієнтування

національної вищої школи з екстенсивно інформаційного шляху розвитку на інтенсивно розвитковий – проблемно комунікаційний, змістовно інноваційний, особистісно відповідальний.

**Об’єктом дослідження** є освітня діяльність як складноінтегроване, багатофункціональне, метасистемне явище, котре охоплює у своєму суб’єктному розгортанні інші діяльності (щонайперше пошукову, учбову, ігрову, дослідницьку, пізнавальну, комунікаційну, трудову, духовно-креативну) й результативно передбачає добування особистістю чотирисегментного *соціокультурного продукту*: нових знань про людину, суспільство, світ, мислення; використання здобутих знань, освоєння умінь і норм у практиці суспільного життя; насичення довкілля та реальної соціальної взаємодії і власного досвіду особи знаннями, вміннями, нормами, цінностями, компетенціями, смислами; саморозвиток нею себе і творення світу за законами істини, добра, справедливості, обов’язку, краси.

**Предмет** пропонованого дослідження становить *парадигматика діалогічності* у поліфонії джерел, форм, змістовлень, умов і засобів паритетної освітньої діяльності у часопросторі сучасного ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Філософська концепція сучасної освіти і виховання вперше чітко окреслена провідною темою XX Всесвітнього філософського конгресу (1998, Бостон) “Paideia: філософія, що навчає гуманності” [5, с. 87]. В Україні цю наукову сферу провідні вчені поступово переводять із філософського обґрунтування напрямів освітньої практики у простір міждисциплінарних досліджень, здійснюваних на системних засадах, й, орієнтуючись на новопосталу парадигму, у самостійну галузь знання – *філософію освіти*. Першочергово цей термін пов’язується із методологічним настановленням досягнути філософської системності, яка модельно охоплює щонайменше два нашарування: а) визначення світоглядно-методологічних засад міждисциплінарних педагогічних теорій і практик та б) аргументування загальнофілософської позиції стосовно законів, тенденцій і перспектив розвитку освіти як особливої галузі наукового знання та педагогічної теорії [5, с. 91].

На переконання розробників цього міждисциплінарного напрямку, філософія освіти покликана створити спільний фундамент для

інтеграції різноманітних освітніх теорій і практик. Причому зауважується, що філософсько-освітні знання формуються не з окремих систем знань, а шляхом узагальнення передового освітянського досвіду у їх міжсистемній взаємодії і структуризації. Саме філософські категорії з їх методологічно-концептуальними основами стають визначальними для вищої освіти, для забезпечення її випереджувального характеру та прогностичної освітньої політики. Як зазначає М.І. Романенко, філософія освіти вказує на орієнтири реорганізації цього важливого соціального інституту, ціннісне підґрунтя нових проектів освітніх систем і сегментів розвитку педагогічної думки, що інтегрують, консолідують головні лінії досліджень для пошуку оптимальних форм здійснення освітньої практики [4, с. 17].

Класична (або традиційна) парадигма освіти, як відомо, формувалась під впливом певних філософських і педагогічних ідей, які були сформульовані в кінці XVIII – на початку XIX століття Я.А. Коменським, Й.Г. Песталлоці, Й. Гербартом, А. Дістервегом, Дж. Дьюї та іншими мислителями. Під завісу XIX ст. Й.Г. Гердер, О. Гумбольд, Г.В. Ф. Гегель створюють нову філософську концепцію освіти, зорієнтовану на самопізнання, самоформування особистості, визнання її права на освіту. Із плином історичного часу ця парадигма постійно збагачувалася новими любомудрими ідеями, в тому числі й зусиллями українських мислителів (К.Д. Ушинський, М.П. Драгоманов, А.С. Макаренко та ін.). Але на сьогодні вона практично вичерпала себе і не відповідає вимогам сучасного глобального інформаційного соціуму. Стан класичної парадигми все більше визначається як кризовий з кількох причин: по-перше, тому що вона є, на думку представників Римського клубу, “підтримувальною освітою”, переважно зорієнтованою на репродуктивне – “бездіяльне, апрактичне” – знання; по-друге, сутнісно сам процес навчання зводиться до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного, стереотипного його застосування у різних видах діяльності; по-третє, технократичний характер такої освіти, хоча й стимулює інтелектуальний розвиток юні, все ж недостатньо сприяє її психосоціальної зрілості та морально-духовній досконалості.

Своєрідним загальним знаменником трансформації національних систем освіти (щонайперше країн ЄС), як показує рефлексивний аналіз, від традиційних парадигмальних ко-

ординат їх функціонування до інноваційних є їх переведення у режим максимально відкритої, змістовно насиченої і комунікативно інтенсивної *діалогічності*. Загалом сьогодні справедливо мовиться про доленосне значення у розвитку людських груп та спільнот *культури діалогічності*, культури живого діалогу як найбільш визначального інтегрального показника толерантності, гуманності, мудрості. Водночас *діалогізм* як принцип філософування і спосіб життя спонукає й часто домагається істотного обмеження індивідуального і колективного егоїзму, стимулює розвиток кращого людського потенціалу в повсякденній діяльності кожної усупільненої особи, утверджує її відкритість і відповідальність у стосунках як із зовнішнім світом (природним, соціальним, культурно канонічним), так із власним, психодуховним, наснажуючи самоповагу, самодіяльність, самотворення, самовідповідальність.

Започаткована у сфері гуманітарного пізнання більше століття тому *парадигма діалогічності* лише сьогодні стає визначальною рисою наукового мислення і масової свідомості, знаменуючи собою обнадійливі сподівання на розв’язання складних, перш за все соціально-економічних та екологічних, проблем людства. У зв’язку з цим Л.В. Озадовська пише: “Простір діалогової комунікаційної метараціональності орієнтований на конструктивну взаємодію різних форм як соціокультурних дій, так і наукового пізнання. Діалог як спосіб нинішнього мислення має своїм підґрунтям структурованість свідомості людини у нейрофізичному, психологічному та гносеологічному зрізах. У зв’язку з цим створений Декартом і Кантом образ суб’єкта наукового пізнання, який забезпечує здобуття всезагального, знеособленого знання про дійсність, поступається місцем ідеї інтерсуб’єктивності, діалогічної раціональності. Ідея інтерсуб’єктивності має своєю передумовою складну структуру “Я”, яка охоплює “Я” як індивіда та “Я” як вселенський розум, коли воно, “Я”, стає точкою перетину смертного людського життя і всієї історії людського духу” [3, с. 152].

На початку XX століття відомі засновники філософії діалогу (Ф. Ебнера, Ф. Розенцвейг, Е. Розеншток-Хюссі, М. Бубер, М. Бахтін, Е. Левінас) різнобічно аргументували обмеженість розуміння діалогу тільки як об’єкта логіки і вказали на потребу екстраполяції феномену діалогічності як суто людського

способу світобачення на всі сфери і сегменти буття соціалізованої особи. І хоч здається, що реальний діалогізм відчутно обмежує панівний статус особистісного “Я”, все ж він розпросторує безмежне поле внутрішньої свободи – безпосередність, природність, відкритість, доброзичливість, емпатійність у стосунках між людьми, що повно утверджують їх людинолюбний стиль і характер життя. “Важливим є те, – підкреслює К.М. Степико, – що взаємоповага у процесі діалогічної комунікації досягається не шляхом покори та нехтуванням власної позиції, а через досягнення самоповаги та формування відповідного ставлення до позиції опонента. Така настанова є необхідною умовою сучасних відносин на усіх рівнях, адже при виході у міжсуб’єктний простір сторони, які взаємодіють, мають не тільки толерантно ставитися до думки “Іншого”, а й гідно представити свою. Таким чином, філософія діалогу є знаковою віхою у формуванні нової світоглядної парадигми та має значний вплив на розвиток сучасних комунікативних настановлень на відміну від монологічного теоретизування колишньої раціональної філософії парадигми” [6, с. 7].

Фундаторами діалогічної парадигми в Новий час є Мартін Бубер і Михайло Бахтін. Основна ідея концепції діалогу першого полягає в тому, що “Я” є не субстанцією, а зв’язком, ставленням до “Ти”. Завдяки цьому і виконується призначення людини, де дистанція між “Я” й “Ти” і є тим місцем, де реалізується її автентичне буття (див. [2]). Саме у цій проміжній між двома учасниками діалогу сфері виникають новоутворення, які породжуються спільно, а не одним із партнерів. Тому діалог розвиває і збагачує обох співрозмовників. Звідси зрозуміло, що суть людського буття розкривається у безоцінному відкритому “Я – Ти” взаємоставленні до того чи того Іншого як до мети суб’єкт-суб’єктного спілкування. Проте суб’єкт-об’єктні настановлення та інтенції, будучи вибудовані на утилітарному використанні Іншого як засобу досягнення суто особистих цілей, почасти разюче проблематизують і навіть драматизують взаємостосунки, коли має місце Зустріч двох суверенних особистостей. У цьому разі утворюється зона співбуття, екзистенційний простір діалогу, в якому кожний його учасник отримує можливість для саморозкриття, самопізнання і самовдосконалення у лоні фасилітативної інтенційності Іншого.

В обґрунтуванні філософії діалогу М.М. Бахтін формулює основоположний засновок: буття людини – це особлива діалогічна сфера, адже воно “є найглибшим спілкуванням; бути означає спілкуватися” [1, с. 201], взаємодіяти у діалогічному форматі як іти на зустріч різним контекстам, поглядам, світоглядам, різним соціальним “мовам”. Тому діалог – це обопільна дія сутнісних здатностей у взаємовпливах двох і більше особистостей. Причому передумовою діалогічних стосунків мислитель вважає наявність комунікативної інтенції, яку він трактує як установку на “слово”: “Логічні і предметно-змістовні відносини, щоб стати діалогічними... повинні втілитись, стати словом, тобто висловленням, й отримати автора, тобто творця даного висловлення, чюю позицію він виражає” [Там само, с. 212]. Саме “слово” викликає діалогічну реакцію особи; це не стільки знакова одиниця, а висловлення авторського погляду на певне питання. Звідси, власне, й постає обґрунтованість двох видів діалогу – дистального (реакції на “сутність справи”) і модального (реакції на ставлення автора до теми).

Отже, життєдіяльність особистості, її свідомо-вчинкова активність є сутнісно діалогічною. Стати автором висловлювання – означає сформулювати й артикулювати не просто думку, а й своє ставлення до неї. Власне діалогічна реакція виникає тоді, коли слово сприймається як знак “чужої змістової позиції...”, тобто коли ми чуємо в ньому чужий голос” [1, с. 214]. Тому будь-який діалог для М. Бахтіна – це завжди полеміка, це чергування реакцій опонентів на “голос” один одного: “У прихованій полеміці авторське слово спрямоване на свій предмет, як і всяке інше слово, але при цьому кожне твердження про предмет вибудовується так, щоб, окрім свого предметного сенсу, полемічно вдарити по чужому слову з цієї ж теми, по чужому твердженню про той же предмет” [1, с. 227]. Інакше кажучи, повноцінні діалогічні взаємини – єдина форма ставлення до особистості, що зберігає її волю і недовершеність, утверджує відповідальність учинку стосовно Іншого. Так, у міжсуб’єктній діалогічності, заснованій на відкритості, паритетності і порозумінні, відбувається становлення людини і як особистості, і як індивідуальності. І, більше того, безкрая діалогічність визначає справжню людську спільноту, оскільки учасниками таких стосунків створюється спільна мова, що дає змогу досягати злагоди, а не підкоряти Іншого чи інших власній волі.

Не становить у цьому відношенні винятку й діяльність з організованих навчання і виховання. *Навчальний і, тим більше, освітній діалог* – це така форма ділового спілкування, що процесно постає на певному методологічному чи науково-дисциплінарному матеріалі, ситуаційно стимулює розвиток пошукової пізнавальної й перетворювальної активності завдяки систематичній постановці проблем, задач і запитань, сприяє емоційній та особистісній відкритості співрозмовників, їхній психологічній налаштованості на довіру і правдивість у намірах та висловлюваннях й у підсумку забезпечує добування нових знань, привласнення соціальних норм, опрацювання до цього моменту непосильних умінь і навичок, нарощування ціннісно-сислового та самоактуалізаційного потенціалу тих, хто навчає і навчається. Примітною особливістю такого діалогу є взаєморозвитковий вплив стосунків як викладача і студентів, так і кожного студента один на одного. Це найкраще відбувається в *аурі паритетності*, тобто за умови, коли утворюється психодуховний простір екзистенційної рівності між учасниками освітнього процесу, коли вони співпрацюють у ритміці смислового суголосся, взаємодопомоги, співтворчості.

Основними *функціями освітнього діалогу* є: а) передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і конкретного довкілля адекватними засобами, у результаті чого й формується певний світогляд, здобуваються фахові компетентності; б) регулювання міжособистих стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; в) забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі “діалогу із самим собою”, який реалізує рефлексивну функцію внутрішнього мовлення; г) прискорення психосоціального розвитку особистості студента і нарощування його інтелектуального та самоактуалізаційного потенціалу; д) формування професійного мислення і цілеспрямований розвиток креативності майбутніх фахівців, котрі, утворюючи найцінніший суспільний ресурс, уможливають не лише їхні адаптабельність і стресостійкість, а й здатність у лоні професійних цілей і завдань убачати проблеми та віднаходити адекватні способи й засоби їх оптимального розв’язання.

Вищеокреслені концептуальні засновки, а також багаторічний педагогічний і викладацький досвід роботи у ВНЗ України та за її межами, дали нам змогу визначити засадничі *склад-*

*ники діалогічного наповнення паритетності освітньої діяльності у вищій школі (рис.)*. Задля конкретизації змісту пропонованої мислещеми вкажемо на маркери-індикатори реальної присутності в освітньому процесі ВНЗ діалогічності-паритетності:

– пізнання особистості співдіяча завжди діалогічне тоді, коли обидва учасники взаємно інтенційовані: смислова активність пізнаючого поєднується з активністю пізнаваного;

– діалогічна форма освітньої взаємодії перетворюється на метод діалогу, коли знаходження істини або оптимального способу розв’язання проблеми здійснюється з допомогою низки змістовних запитань і методично грамотного пошуку на них відповідей;

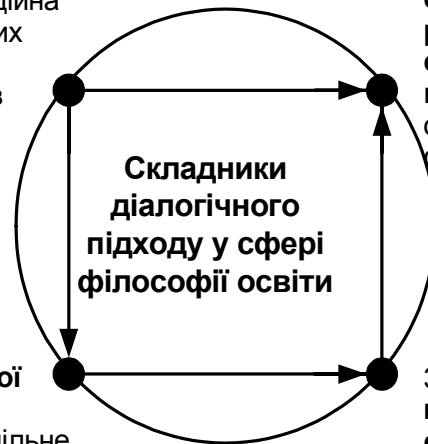
– діалог, перебіг якого оприявнюється “між двома свідомостями у формі запитання, відбувається за умови рівності, що надає розуму можливість відкривати істини, про які він навіть не здогадувався перед початком діалогу” (О. Лосєв);

– смислова поліфонія внутрішніх голосів студентів, що об’єктивується у запитаннях, гіпотезах і пропозиціях, – це найкращий показник того, що освітній процес досягнув максимального розвивально-особистісного ефекту;

– продуктивність освітньої діяльності визначально залежить від паритетності сенсових позицій учасників, безоцінності та безумовного прийняття партнерів по комунікації, толерантності висловлювань і поведінкових реакцій, заохочення інтелектуальної ініціативи, творчого пошуку в розв’язанні навчальних проблем і задач.

Діалогова парадигма в освіті передбачає і діалогове вироблення державної політики до освіти і постійний діалог з освітянами. Останні роки руйнування такого діалогу привели і до руйнівних процесів в українській освіті. Страждають як педагоги, викладачі, так і учні та студенти, страждає від цього непорозуміння і якість української освіти. Я не змінив свого погляду стосовно вдумливої політики, місця і ролі української освіти у світовій освітній системі. Знаючи наші плюси і мінуси, пропонував кроки для розвитку конкурентоздатності вітчизняної освіти (вищої першочергово). Відрадно, що ці кроки завжди співпадали з позицією перспективно й творчо мислячих працівників і керівників ВНЗ. Українську вищу школу цінували в Європі і світі, хоча водночас і визнавали конкурентами на багатомільярдному ринку освітніх послуг. Не всім подобались

1 – діалогічний простір суб'єкт-суб'єктної взаємодії: ситуаційна конфігурація персоніфікованих сил, здібностей, смислів, учинкових дій, взаємовпливів



2 – діалогічність соціальної екзистенції людини як особистості: особисте суспільне життя як мирне співіснування, продуктивна співдіяльність, взаємна особистісна самореалізація, взаємотворення та ін.

4 – освітній полілог як особливий часопростір розвитку, вдосконалення, самопізнання і самореалізації майбутнього професіонала як особистості та індивідуальності, сім'янина і громадянина

3 – ціннісно-смилова паритетність освітньої діяльності: суголосність освітніх цілей, завдань, значень та прийнятих до використання способів і засобів співпраці

Рис.

*Зasadничі складники діалогічного наповнення паритетності освітньої діяльності*

наші успіхи. Сьогоднішнє “реформування” жодним чином не додає привабливості і конкурентності нашій українській освіті. Тільки в діалозі державників-реформаторів з освітньою і науковою громадою в Україні можна змінити цю ситуацію на краще.

Думаю, що і діалог з батьками не повинен бути обмеженим, вони скажуть і свою думку з приводу новацій щодо 12-річної середньої освіти в Україні. Вимога часу – профілізація старших класів. Це правильно. Але не шляхом математичного додавання ще одного року навчання у школі. Важливіше переглянути взагалі програми навчання, навантаження на дітей, пріоритетність віддати їх здоров'ю та його збереженню, впорядкувати список предметів за взірцем кращих шкіл та світових стандартів. Діти і батьки повинні вчитися й отримувати задоволення від нових знань, а не “потопати” у надскладному матеріалі, починаючи з 5–6 класу. Підручники мають бути цікавими, барвистими і доступними для сприйняття. Їх треба писати не сухою мовою (і хай на мене не ображаються поважні колеги) академіки, а доручити тим, хто має практичні уявлення про дитячу вікову психологію і сучасну підліткову поведінку, перш за все вдумливим й добре обізнаним із предметом вивчення практикам від середньої і вищої школи.

Водночас маю підстави висновувати (виходячи з результатів особистого досвіду з вихо-

вання своїх дітей, яких навчав іноземним мовам з дитсадка), що потрібно обов'язкове включення в програму дошкільної освіти іноземних мов, а відтак і підготовка вихователів дитячого садка у відповідному напрямку набуває особливого значення. Переконали, що, починаючи з першого класу, вивчення іноземних мов – це обов'язкова умова розвитку сучасної освіченої людини нової формації в нашому суспільстві та світі.

Освіта XXI століття – це перш за все якість сучасних знань в умовах глобального інформаційного простору, це процес діалогу, а не заучування дат і догм, це наповнення освітнього процесу опікою про здоров'я підростаючого покоління майбутніх громадян світу. В усіх державах дбають про своє майбутнє – інтелектуальне і здорове. Україні теж йти з усіма народами поруч, збагачуючи і доповнюючи світ нашими здобутками та успіхами. Не можна крокувати в майбутнє із зашкарбленими ідеологічними догмами нового періоду історії України, де, як не прикро, на першому місці стоїть ідеологія розбрату і війни, а вже після – знання, вміння, навички і сучасні компетенції. В основу освітнього процесу підготовки громадянина України мають бути покладені аналіз і дискусія, вміння вести діалог і самостійно робити висновки. Переконали, такий підхід буде сприйнятий і науковцями, і освітянами, і батьками, і учнями.

1. Бахтин М.М. Проблема поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
2. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер. – М. : Высшая школа, 1999. – 175 с.
3. Озадовська Л.В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні: [монографія] / Людмила Василівна Озадовська. – К.: Вид. ПАРАПЛАН, 2007. – 164 с.
4. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: [монографія] / Михайло Ілліч Романенко. – Дніпропетровськ: Вид-цтво "Промінь", 1998. – 132 с.
5. Сингаївська А.М. Філософія освіти та її концептуалізація у століття освіти / А.М. Сингаївська // Гуманітарний часопис. – 2007. – № 4. – С. 87–95.
6. Степико К.М. Формування діалогічності української культури як пріоритет гуманітарної безпеки держави: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук : спец. 21.03.01 "Гуманітарна і політична безпека держави (філософські науки)" / Катерина Михайлівна Степико. – К., 2015. – 17 с.
7. Суліма Е. Н. Идеологические парадигмы современности: [монографія] / Е.Н. Суліма, А.М. Шепелев. – Днепропетровск: ДНУ им. О. Гончара, 2012. – 711 с.
8. Суліма Є. М. Сучасна глобалістика: політика, освіта і культура: [монографія] / Євген Миколайович Суліма. – К.: МП "Леся", 2012. – 632 с.
9. Університет у національній інноваційній системі: [монографія] / Н.Л. Мишко, М.В. Поляков, Є.М. Суліма. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2012. – 434 с.
10. Філософія освіти: [навч. посібник] / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
11. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій / Анатолій Фурман. – Вид. 2-е, стереот. – Тернопіль, 2014. – 84 с.

## REFERENCES

1. Bakhtyn M.M. Problema poetiki Dostoyevskogo / Mikhail Mikhailovich Bakhtyn. – M.: Sov. Rossiya, 1979. – 318 s.
2. Buber M. Ya i Ty / Martin Buber. – M. : Vysshaia shkola, 1999. – 175 s.
3. Ozadovska L.V. Paradyhma dialohichnosti v suchasnomu myslenni: [monohrafiia] / Liudmyla Vasylyvna Ozadovska. – K.: Vyd. PARAPLAN, 2007. – 164 s.
4. Romanenko M.I. Osvita yak ob'iekt sotsialno-filosofskoho analizu: [monohrafiia] / Mykhailo Illich Romanenko. – Dnipropetrovsk: Vyd-tstvo "Promin", 1998. – 132 s.
5. Synhaivska A.M. Filosofiiia osvity ta yii kontseptualizatsiia u stolittia osvity / A.M. Synhaivska // Humanitarnyi chasopys. – 2007. – № 4. – S. 87–95.
6. Stepyko K.M. Formuvannia dialohichnosti ukrainskoi kultury yak priorytet humanitarnoi bezpeky derzhavy :

avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filososfskykh nauk : spets. 21.03.01 "Humanitarna i politychna bezpeka derzhavy (filosofski nauky)" / Kateryna Mykhailivna Stepyko. – K., 2015. – 17 s.

7. Sulima E. N. Ideologicheskiye paradigmy sovremennosti: [monografyia] / E.N. Sulima, A.M. Shepelev. – Dnepropetrovsk: DNU im. O. Honchara, 2012. – 711 s.
8. Sulima Ye. M. Suchasna hlobalistyka: polityka, osvita i kultura: [monohrafiia] / Yevhen Mykolaiovych Sulima. – K.: MP "Lesia", 2012. – 632 s.
9. Universytet u natsionalnii innovatsiinii systemi: [monohrafiia] / N.L. Myshko, M.V. Poliakov, Ye.M. Sulima. – Dnipropetrovsk: Vyd-vo DNU, 2012. – 434 s.
10. Filosofiiia osvity: [navch. posibnyk] / za zah. red. V. Andrushchenka, I. Peredborskoii. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009. – 329 s.
11. Furman A.V. Vstup do teorii osvitnoi diialnosti: Kurs lektsii / Anatolii Furman. – Vyd. 2-e, stereot. – Ternopil, 2014. – 84 s.

## АНОТАЦІЯ

*Суліма Євген Миколайович.*

**Філософія освітньої паритетності: парадигма діалогічності.**

У статті здійснено рефлексивний аналіз освітньої діяльності як соціокультурного явища. Показано, що домінування традиційної – науково-технічної, сцієнтистської – парадигми освіти суперечить самому квітальному змісту глобалізованого інформаційного суспільства. Аргументовано, що умовою трансформації національних систем освіти від традиційних парадигмальних координат функціонування до інноваційних є їх переведення у режим максимально відкритої, змістовно насиченої і комунікативно інтенсивної діалогічності. Розкрито поняття *освітнього діалогу* як форми ділового спілкування, що процесно постає на певному методологічному чи науководисциплінарному матеріалі навчання, прискорює психосоціальний розвиток особистості студента і сприяє нарощуванню його інтелектуального та самоактуалізаційного потенціалу. Виділено засадничі складники діалогічного наповнення паритетності освітньої діяльності у вищій школі: розвитковий простір суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогічність соціальної екзистенції людини як особистості, ціннісно-сміслова паритетність освітньої співпраці учасників навчання, освітній полілог як особливий часопростір розвитку, вдосконалення, самопізнання і самореалізації майбутнього професіонала.

**Ключові слова:** *філософія освіти, освітня діяльність, парадигма діалогічності, ціннісно-сміслова паритетність, діалогічна раціональність, свідомо вчинкова активність, діалогічні взаємини, самоактивність, освітній полілог.*

## АННОТАЦІЯ

*Суліма Євгеній Николаєвич.*

**Філософія освітньої паритетності: парадигма діалогічності.**

В статті здійснено рефлексивний аналіз освітньої діяльності як соціокультурного явища. Показано, що домінування традиційної – науково-технічної, сциентистської – парадигми освіти суперечить самому когнітивному вмісту глобалізуючого інформаційного суспільства. Аргументовано, що умовою трансформації національних систем освіти від традиційних парадигмальних координат функціонування до інноваційних є їх перехід до режиму максимально відкритої, змістовно насиченої та комунікативно інтенсивної діалогічності. Розкрито поняття *освітнього діалогу* як форми ділового спілкування, яке процесно виникає на певному методологічному чи науково-дисциплінарному матеріалі навчання, прискорює психосоціальне розвиток особистості студента і сприяє розвитку його інтелектуального та самоактуалізаційного потенціалу. Виділено основні складові діалогічного насичення паритетності освітньої діяльності в вищій школі: розвиваюче середовище суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогічність соціальної екзистенції людини як особистості, ціннісно-смысловий паритет освітнього співробітництва учасників навчання, освітній полілог як особа середовища розвитку, вдосконалення, самопізнання та самореалізації майбутнього фахівця.

**Ключові слова:** філософія освіти, освітня діяльність, парадигма діалогічності, ціннісно-смысловий паритет, діалогічна раціональність, свідомі поступкові дії, діалогічні стосунки, самоактивність, освітній полілог.

## ANNOTATION

*Sulima Yevgen.*

**Philosophy of the parity educational activity: paradigm of dialogicality.**

The reflexive analysis of educational activity as socio-cultural phenomenon is implemented in the article. It is shown that the traditional dominance of – scientific-technical, scientific – paradigm of the education contradicts to itself co-vital content of globalized information society. Argued that the condition of transformation the national education systems from the traditional paradigm coordinate of the functioning to innovative is their transfer into the mode of maximum opened, content saturated and communicative intense dialogicality. Disclosed a concept of an educational dialogue as a form of business communication that in process rises at a certain vita-cultural or scientific-disciplinary teaching material, accelerates psychosocial development of the student personality and contributes the increasing of its intellectual and self-actualizing potential. Singled out basic components of dialogue filling the parity of educational activity at high school: the developmental space of subject interaction, dialogicality of social existence of human as personality, value-semantic parity of educational cooperation of study participants, educational polylogue as a special time-space of the development, improvement, self-cognition and self-realization of future professional.

**Key words:** philosophy of education, educational activity, the paradigm of dialogicality, value-semantic parity, dialogical rationality, conscious committing activity, dialogic relations, dtlf-regulation, educational polylogue.

Надійшла до редакції 30.08.2016.