DOI https://doi.org/10.32405/2308-3778-2018-22-153-162
УДК 37:[001.82+111.1+159.954]
ORCID ID 0000-0001-8839-6465

Руслан Малиношевський,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник ,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ОНТОЛОГІЯ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНСТРУКТ

Анотація. *Прикметною ознакою сучасного педагогічного дискурсу є синонімічне використання таких понять як «парадигма», «парадигми виховання», «концепції виховання», «гуманістичні концепції виховання». Однак, досить часто у такому використанні не прослідковується суттєва методологічна різниця, що ускладнює як пізнання фактів виховної дійсності, так і розбудову теоретичних конструктів. Це безпосередньо позначається на виховній практиці. оскільки існує тісний діалектичний зв'язок між теорією і практикою виховання. Таким чином, стаття присвячена виявленню онтології концепції виховання. Автор вважає, що саме онтологія виступає в якості достатньої підстави для диференціації концепцій виховання та конструювання їх типологізації. Для реалізації такої мети було застосовано ряд методів пізнання виховної дійсності. А саме: здійснювався аналіз та узагальнення теоретичних уявлень про достатні підстави для диференціації концепцій виховання; операції над нечіткими множинами для опису типологізації; індукції та дедукції для опису онтології гуманістично-орієнтованих концепцій виховання. В результаті такої аналітичної розвідки з'ясовано наступне. Співвідношення понять «теорія виховання», «парадигма(и) виховання», «концепція виховання», «виховні підходи» полягає у їх підрядності, яка має характер властивий для надмножини і підмножини. Множина концепцій виховання в межах однієї парадигми є альтернативним намаганням подолати аномалії, що виникають в межах виховної дійсності. Первинна диференціації концепцій виховання уможливлюється на основі виявлення образу дитини(людини) притаманного певній педагогічній раціональності. Диференціація другого порядку (глибинна) можлива лише через виявлення онтології концепцій виховання, котра є семантико-смисловою матрицею між елементами якою існують аксіоматичні відношення.*

Ключові слова: *парадигма, концепції виховання, онтологія, образ дитини(людини), теорія виховання.*

Ruslan Malynoshevskyi
PhD in Pedagogy,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

ONTOLOGY OF CONCEPTIONS OF EDUCATION AS A METHODOLOGICAL CONSTRUCT

Abstract. *Using the following notions of "paradigm", "educational paradigm", "conception of education", "humanistic conceptions of education" as synonyms can be considered as an essential feature of contemporary pedagogical discourse. However, there is no significant methodological difference in this*

case. This complicates both understanding the facts of educational reality and development of theoretical constructs. This directly affects the educational practice since there is a close dialectical connection between theory and practice of education. Therefore, the article is devoted to find out the ontology of conception of education. The author believes that the ontology is a sufficient basis for differentiating the conceptions of education and designing their typology. In order to achieve this goal, a number of methods of cognition of educational reality were applied. Analysis and generalization of theoretical representations on sufficient conditions for differentiation of conceptions of education were carried out. Fuzzy set operations were used for the description of typology. Inductive and deductive reasoning were used to describe the ontology of a humanistic approach to education. The analysis leads to the following conclusions. *The correlation between the notions of "theory of education", "paradigm(s) of education", "conception of education", and "educational approaches" consists in their subordination, which is an abundance and subset. The set of conceptions of education within a single paradigm is an alternative attempt to overcome the anomalies that arise within the educational reality. Primary differentiation of conceptions of education can be possible based on identification of the image of a child (person) which is inherent in certain pedagogical rationality. Second order differentiation (deep) can be possible only through discovery the ontology of the conceptions of education that is a semantic meaningful matrix and there are axiomatic relations between its elements.*

***Key words**: conceptions of education, image of a child (person), ontology, paradigm, theory of education.*

Вступ. Повноцінно описати сучасну теорію виховання та й загалом теорію педагогіки можна єдиною фразою: «тенденцією нашого наукового часу є те, що спостерігається широкий розкид у теоретичних уявленнях про процес виховання особистості, що підростає» (Бех, 2018). Дійсно, сьогодні існує множина теоретичних конструктів різного ґатунку. Таке урізноманітнення прослідковується як на рівні елементарних понять, уточнення яких прямує до безкінечності, так і на рівні самих теорій. Можна стверджувати, що таке урізноманітнення є закономірним і необхідним. Закономірним, оскільки різняться самі методологічні підходи пізнання виховних процесів, явищ, феноменів та механізмів їх функціонування, і необхідним, адже саме таким чином наші знання про виховну дійсність поглиблюються.

Проте, існують випадки, коли не існує ***фундаментальної*** відмінності між теоретичними побудовами, ***не існує*** відмінності у методологічних підходах пізнання виховної дійсності, а наявне лише еклектичне нагромадження різних, інколи взаємосуперечливих, підходів. Прикметно, що намагання надати ознак цілісності такому еклектичному нагромадженню здійснюється через вживання таких понять, як «парадигма», «парадигми виховання», «концепції виховання», «гуманістичні концепції виховання» тощо. Досить часто згадані сутнісно відмінні поняття в наукових розвідках представляються як простий синонімічний ряд. Це звичайно надає таким розвідкам наукоподібний вигляд. Проте такі еклектичні нагромадження та поняттєва синонімія свідчить про методологічну легковажність. Насправді ж, все це жодним чином не увиразнює теоретичні побудови, не надає їм логічної стрункості, а навпаки ускладнює пізнання виховної дійсності. Виявлення, опис і тлумачення фактів виховної дійсності можливі виключно в межах концепцій та теорій виховання, яким притаманні логічна строгість, повнота та внутрішня несуперечливість.

Складність полягає в тому, яким саме чином можна науково виправдані концепції виокремити з множини наявних. Вочевидь, таке виокремлення не можливе поза здійсненням первинної типологізації концепцій виховання і виявленням власне їх онтології.

Мета та завдання. Мета статті полягає в окресленні онтології концепцій виховання. Основним припущенням є судження, що кожну конкретну виховну концепцію можна охарактеризувати, а отже і увиразнити відмінності з-поміж інших через її онтологію. Підтвердити таке судження, по-перше, можливо шляхом виявлення достатньої підстави для утворення первинного дихотомічного ряду у типологізації концепцій виховання. По-друге, визначивши відношення між поняттями «теорія виховання», «парадигма(и) виховання», «концепція виховання», «виховні підходи». По-трете, визначити онтологію концепції виховання, описавши імпліцитно наявні семантико-смислові елементи та відношення між ними.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано загальнонаукові та спеціальні методи пізнання. Зокрема, здійснювався аналіз та узагальнення теоретичних уявлень про достатні підстави для диференціації концепцій виховання. На основі такого аналізу виявлено первинний дихотомічний ряд, що задає узагальнену структуру типологізації концепцій виховання. В основу типологізації закладено уявлення про нечіткі множини, які не мають чітких меж, а елементи предметної області відносяться до неї лише з певним ступенем приналежності. Відповідно, здійснювалися операції над множинами, їх формалізований опис, перелік та з'ясування відношень між ними. На рівні опису онтології гуманістично-орієнтованих концепцій виховання застосовувалися методи індукції та дедукції.

Результати дослідження. Домінантним судженням інтелектуального дискурсу в межах будь-якого напряму вітчизняної гуманітаристики є акцентування на судженні, що сучасне людство перейшло до інноваційного типу розвитку. Таке судження підсумовує цілий конгломерат інших тверджень. На кшталт переконань про суспільний запит на появу нового типу особистості, її радикально якісну інакшість від типу особистості з іншої історичної епохи. Або розумінь про зміну поколінь і їх тотальну відмінність від кожної попередньої. Наприклад, цілковито медійно-буденна класифікація поколінь, відмінність якої намагаються термінологічно окреслити шляхом слововживання таких конструктів, як «покоління X», «покоління Y», «покоління Z», «меленіали», «digital natives» тощо. Підґрунтям такого судження, певною мірою істинного в межах окремих аргументації, є думка про тяглість розвитку і прогресу, що полягають в якісних безперервних переходах від нижчого до вищого.

Безумовна цінність ідеї тяглості розвитку, лінійного чи циклічного, полягає в широті її застосовування. Таку ідею в межах її сутнісних характеристик можна екстраполювати на будь-яку сферу життя, процес чи явище й якісно описати його ґенезу. Використання даної ідеї в якості своєрідної аналітичної матриці, що дає можливість виявити поворотні моменти трансформацій, має не лише потужний описовий і пояснювальний, а й верифікаційний

потенціал. Так, на прикладі буденних речей, які ще донедавна здавалися суцільною грою уяви фантастів, можемо безпосередньо спостерігати прогрес на техніко-технологічному рівні. Проте, щойно переходимо на рівень соціального буття, очевидність такого прогресу стає дещо сумнівною. На рівні основних характеристик соціальний розвиток є беззаперечним, однак не настільки стрімким, як розвиток техніко-технологічний. Тут міститься низка неочевидних (прихованих) моментів, що потребують пояснення.

Застосування ідеї тяглості розвитку до опису соціальної дійсності, особливо виховної дійсності, достеменно увиразнює кардинальну відмінність між наявним і належним. Це чітко простежується на рівні теорії та практики виховання особистості. Зокрема, на рівні побудови теоретичних конструктів і концептів, що описують феномен виховання, особистість і проблеми її виховання описуються в координатах наявного. Тобто вона описується такою, якою вона постає вже сьогодні, з усіма перевагами й недоліками. Проте, такий опис завжди містить судження про принципову недовершеність цієї особистості, про наявність певних якостей, що бажані й можливі, але ще не притаманні їй. Дане судження вже є судженням про належне. Зв'язок між наявним і належним характерний не лише для наукових розвідок, він властивий і буденним, навіть нерефлексивним, уявленням про сенс виховання дитини: батьки жадають, щоб їхні діти були кращими за них, якою б невизначеною ця відмінність не була.

У контексті тяглості розвитку, виникає бажання узалежнити прогрес у виховній площині з показниками швидкості та якості переходу від наявного до належного. Однак, саме на межі наявного й належного виникає своєрідна пастка для розуму, суть якої полягає в намаганні узалежнити швидкість та якість переходу, а отже і сам розвиток, виключно з атрибутивно-інструментальними показниками, з удосконаленням і прискоренням операційно-практичних дій на індивідуальному рівні та технологічно-інструментальних дій на рівні виховного процесу. Але атрибутивно-інструментальні показники не дають можливості увиразнювати, продукувати виховні сенси і контексти, вирізняти їх інваріанти у множині інтерпретацій, а отже, повною мірою розуміти особистість.

Прикметною ознакою сучасного виховання є дитиноцентризм як світоглядний елемент педагогічної раціональності. Цілком очевидно, що світоглядним базисом такого розуміння виступає ідея гуманізму, оскільки саме ідея гуманізму в контексті трансформацій виховних концепцій демонструє зміну педагогічної раціональності, а отже й тяглість розвитку педагогічної думки і практики. Вона задає первинну структуру найбільш узагальненій типологізації концепцій виховання, систем і підходів шляхом їх предикації через введення поняття «гуманізм». Саме визначення поняття гуманізм задає конкретні структурні межі. Одне з найтиповіших понять полягає в тому, що гуманізм це «система світоглядних орієнтацій, центром котрих є людина, її самість, високе призначення та право на вільну самореалізацію. Гуманізм визнає вивільнення можливостей людини, її благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а людяність – нормою стосунків між індивідами, етнічними й соціальними групами, державами» (Філософський, 2002). Визначення змісту

через орієнтованість на самість людини та її благо, зумовлює полюси первинної типологізації, де поняття гуманізм постає тим предикатом, який задає інтуїтивне схоплення первинного дихотомічного ряду і виступає демаркаційною точкою координатної системи. Варто підкреслити, що поняття «гуманізм» стає достатньою підставою для утворення дихотомічного ряду тому, що безпосередньо відбивається у педагогічній реальності, в межах якої кристалізується концепція виховання чи виховний підхід. Суб'єктивне розуміння такого філософсько-світоглядного концепту специфічно інтерпретується і безпосередньо відображається на елементах дисциплінарної матриці, простежується на рівні такого конструкту, як «образ світу», та його похідних.

На думку Галузяк (2011), «в «образі світу» педагогів існує своя «педагогічна карта» – суб'єктивний образ виховання, який вбирає в себе всі його ознаки і характеристики, професійно їх заломлюючи. Це не лише логічна, але й образно-емоційна модель, яка не завжди усвідомлюється педагогами, однак внутрішньо регулює їх професійну діяльність (цілепокладання, вибір стратегії і тактики виховних дій, методів і прийомів, вимоги до вихованців, стиль педагогічного спілкування тощо). Похідною від такого «образу світу» є суб'єктивний образ людини (дитини), що також обумовлює визначення домінантної виховної мети і релевантних засобів її досягнення. Ці елементи є невіддільними. Вони в будь-якому разі іманентні самій логіці виховного процесу, який, як наголошує Бех (2008), є керованим і цілеспрямованим. Відтак, у процесі типологізації концепцій виховання та їх подальшій диференціації необхідно звертати увагу на формулювання виховної мети, постанову виховних завдань та способи їх реалізації. На цьому й акцентує Галузяк (2007), коли зауважує, що педагогічна типологія виховних моделей повинна враховувати насамперед джерела і способи визначення виховних цілей, а також характер взаємодії учасників виховного процесу.

Таким чином виокремлюється ряд базових елементів, аналізуючи відмінності яких можна диференціювати концепцію виховання: виховну мету, завдання та способи їх реалізації, які зумовлюються суб'єктивними уявленнями про образ людини(дитини). У свою чергу, суб'єктивні уявлення про образ людини(дитини) залежать від типу педагогічної раціональності. В межах такого сприйняття виховної дійсності й можна вибудовувати різні схеми та моделі типологізації виховних концепцій.

Наприклад, «будь-яка концепція виховання може бути віднесена до одного з чотирьох базових типів:

"догматичний", спрямований на формування слухняності та пасивності дитини;

"директивний", зорієнтований на розвиток активності вихованців в умовах контролю і зовнішнього тиску, обмеження можливостей для вияву власної ініціативи та творчості;

"потураючий", зорієнтований на розвиток особистості в умовах цілковитої відсутності будь-яких обмежень і контролю;

"творчий", що забезпечує вільний розвиток активної, зрілої особистості, здатної до самоорганізації та відповідального вибору» (Галузяк, 2011).

Множину концепцій виховання можна звести до простої бінарної опозиції. Ця бінарна опозиція й увиразнює первинний дихотомічний ряд й уможливлює судження, що «найбільш поширеним у педагогіці є дихотомічний підхід до типологізації виховних концепцій, який полягає у протиставленні ефективних, гуманних, педагогічно доцільних і протилежних їм непродуктивних, антигуманних моделей виховання» (Галузяк, 2007).

Відповідно, можна також вибудувати й множину таких дихотомічних рядів: «Авторитарно-імперативне та гуманістичне», «Авторитарне виховання – гуманістичне виховання», «Суб'єкт-об'єктне – особистісно орієнтоване», «Директивне виховання – вільне виховання», «Директивне виховання – особистісно зорієнтоване», «Авторитарне (монологічне) виховання і антиавторитарне (діалогічне).

Однак, якщо мислити в межах більш широкого контексту, то розум миттєво фіксує декілька принципово важливих моментів, що зазвичай залишаються поза межам аналітичних розвідок. Перший полягає в тому, що майже кожне суспільство самоідентифікується як гуманістичне, а отже й концепції виховання, виховні теорії, підходи та практики іманентні даному суспільству автоматично ідентифікуються як гуманні. Разом з тим, відсторонений погляд представника іншої культурної традиції, особливо іншої історичної епохи, фіксує фундаментальні відмінності, які дають можливість фіксувати певний рівень такої гуманності. Другий же виникає, щойно пізнання фактів виховної дійсності здійснюється в межах єдиної культурної традиції і в межах однієї історичної епохи.

Саме в такій площині кожна нова концепція виховання йде шляхом безпосереднього або опосередкованого логічного заперечення попередніх.

Зокрема Макаренко (1958) в матеріалах книги "Досвід методики роботи дитячої трудової колонії", піднімаючи питання щодо "логіки педагогічного засобу", констатує, що в сучасній йому радянській педагогічній думці не існує єдиної виховної системи, а наявний конгломерат різноманітних теорій, ідей та ідеологій. Зокрема, на думку автора, це рудименти вчення Л. Толстого, вільного виховання, а також соціальні школи Дж. Дьюї та П. Наторпа.

Або приклад Амонашвілі (1995), який категорично протиставляє гуманістичну концепцію виховання, яку власне й обстоює, авторитарно-імперативній, від якої радикально дистанціюється.

Можна згадати, ще й Сухомлинського (Алєксєєнко, Малиношевський, 2012), який в певний момент виходить за межі педагогічних догм своєї історичної епохи, що власне призвело до звинувачення його в «абстрактному гуманізмі».

Відбувається радикальне відмежування від попередніх концепцій виховання та світоглядне їм протиставлення. Таке відмежування й сам поступальний рух відбувається не лише шляхом тотального заперечення домінантних ідей, уявлень про образ дитини й виховних практик. Сам розвиток набуває сили за рахунок актуалізації та інкорпорації невикористаного резерву попередніх концепцій, за рахунок творчої трансформації старого,

шляхом надання іншої або модифікації семантико-смислової модальності. В результаті ті ж самі поняття наповнюються на кожному етапі новим залежним від початкової точки розвитку змістом і відбувається колосальний поступальний рух. Такий рух не можна повноцінно описати, орієнтуючись виключно на конструкти педагогічної раціональності, які знаходяться на поверхні.

У контексті даної статті таке співвіднесення також демонструє і той факт, що поява аномалії та непояснювальних фактів у полі виховної дійсності призводять до появи намагань їх нівелювати. Різниця в способах та механізмах такої нівеляції веде до появи різних концепцій виховання. Проте вже модальність таких концепцій виховання цілковито залежить від типу педагогічної раціональності творця. І тут можна підтримувати вищенаведене твердження Галузяк (2011) про взаємозв'язок «образу світу» педагога і суб'єктивного «образу виховання», який корениться у суб'єктивному життєвому досвіді та соціокультурних настановах. Саме через такі конструкти осмислюється і структурується виховна дійсність. Однак, якщо для утворення первинного дихотомічного ряду достатньо одного-двох стрижневих параметрів, то для аналітичних розвідок в межах одного полюсу і демонстрації відмінності модальностей концепцій виховання цього недостатньо. Саме тут стає більш продуктивним апелювання до онтології. Зокрема, можемо описати онтологію гуманістично-орієнтованих концепцій виховання, застосування якої до аналізу таких концепцій дає можливість увиразнити сутнісні відмінності між ними.

Отже, онтологія гуманістично-орієнтованих концепцій виховання виглядає наступним чином:

1) Семантична сітка (категорії, поняття, метафора).

2) Ідеальні об'єкти (образ дитини, сенси, контексти).

3) Аксіоматика (закони виховання, виховні постулати, виховні імперативи, виховні приписи).

4). Нормативні зразки (патерни) виховної практики (виховні принципи, засоби і методи виховання, виховні технології).

Перший рівень, це рівень на якому означується конкретна (площина) область виховної дійсності, на яку спрямовуються пізнання. Якщо у пізнанні виховної дійсності значення категорій і понять, які є спрямованістю думки на предмет, є зрозумілими, то роль метафори не інтуїтивно очевидною. Необхідність у метафорі з'являється в момент відкриття нового явища виховної дійсності, якому ще немає достатньо релевантного поняття. Тобто метафора, як відмічає Хосе Ортега-і-Гассет, «це дія розуму, з чиєю допомогою ми осягаємо те, що не під силу поняттям» (1991).

Однак поняття, визначаючи певну площину виховної дійсності, не дають достатнього розуміння і знання про дитину(людину), про належність і необхідність, про унікальність її буття, про його сенси і контексти. Відтак другий рівень є рівнем ідеальних об'єктів. Саме на цьому рівні повноцінно кристалізуються відмінності типів педагогічної раціональності, що

ґрунтуються на зміні розуміння особистості, через привнесення в їх структуру ціннісного виміру. Найважливішим тут є уявлення про «образ дитини(людини)». Зокрема, Бех відмічає, що «виховний процес для підвищення своєї духовно розвивальної ефективності має оперувати поняттям «людський образ». Його не слід розуміти як те, що особистість думає про себе чи формує уявлення про певний ідеал. Найімовірніше, людський образ – це індивідуальне утворення, яке утримує зміст внутрішньої реальності – бути людиною. По-іншому, людський образ констатує зв'язок між тим, якою є особистість і якою вона має бути під кутом зору високої духовності. Тож це утворення фіксує як її рух у майбутнє, так і зміст особистісного теперішнього за відповідними показниками» (Бех, 2018). Водночас, такий образ не є абстрактно умоглядним. Він завжди контекстний та смисловий.

Цілком зрозуміло, реалізація такого образу, його контексту й сенсу потребує виконання певних процесуальних дій. Це відображається у тому, що на рівні концепцій виховання задаються нормативні зразки (патерни) виховної практики, що є четвертим рівнем онтології. Однак, діалектичні відношення між семантичною сіткою, ідеальними об’єктами та нормативними зразками виховної практики реалізуються за допомогою конкретної аксіоматики, яка уможливлює досягнення належного образу дитини від конкретних нормативних зразків виховної практики.

Обговорення. Вочевидь, доречно розглядати не базові конструкти відмінних педагогічних раціональностей, а виокремлювати системне ядро концепцій виховання. Зокрема, мова йде про їх онтологію. Безпосередньо до такої дії можна перейти, лише вирішивши проблему співвіднесення базових понять нашого аналізу: «теорія виховання», «парадигма(и) виховання», «концепція виховання», «виховні підходи». Співвіднесення обумовлено необхідністю позбутися такої логічної помилки, як підміна понять. Це спостерігається на рівні понять «парадигма виховання» і «концепція виховання». Суть даної помилки в межах теоретичних побудов педагогічного дискурсу полягає в тому, що певній концепції легковажно надається статус «парадигми», що нібито надає їй додаткової аргументаційної ваги. Проте таке методологічне маркування нівелює фундаментальну відмінність, яка є засадничою для появи самої парадигми – педагогічну раціональність.

У праці «Структура наукових революцій» (Кун, 2003) зазначено, що парадигми можна визначити як «визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають модель постановки проблем і їх рішень науковому співтовариству». Саме введення поняття парадигми дозволяє розглядати розвиток науки не як простий, кількісний приріст знань і акумуляцію окремих відкриттів і винаходів, а як умовно поділений на етапи процес. Лінійно ці етапи можна викласти наступним чином: нормальна стадія розвитку науки (кожне відкриття можна описати в межах існуючої парадигми) → криза в науці (поява аномалії, непояснювальних фактів) → поява альтернативних теорій → революція в науці → нова парадигма.

Така лінійність іманентна не лише точним, але й гуманітарним наукам, в яких набагато складніше виявити такі парадигми. Тим більше це складно в межах теорії

виховання як галузі знання. Однак, і в її межах можна здійснити співвіднесення понять «теорія виховання», «парадигма(и) виховання», «концепція виховання», «виховні підходи»

Це виглядає наступним чином. Якщо спробувати формалізувати існуючу теорію виховання, то вимальовується схема взаємозв'язку на рівні множина – підмножини. Зокрема, якщо ми мислитимемо судженням, що «теорія виховання» як поняття є найзагальнішим і найбільш повним за обсягом. Значить воно включає в себе множину певних об'єктів (понять), обсяг яких значно вужчий. Відповідно, воно по відношенню до цієї множини об'єктів (понять) буде виступати надмножиною. Якщо ми оперуємо поняттям «парадигма(и) виховання», то маємо мати на увазі, що його зміст і обсяг дещо вужчі за «теорію виховання», яка необхідно містить в собі знання про «парадигму виховання». Тобто поняття «теорія виховання» (В) є надмножиною по відношенню до поняття «парадигма(и) виховання» (А), яка виступає підмножиною.

В той же час, поняття «парадигма виховання» (А) також має ознаку загальності, а його обсяг включає в себе обсяг і зміст поняття «концепція виховання», яка в свою чергу охоплює всю множину можливих концепцій. У тому числі й дихотомічний ряд «гуманістично-орієнтовані концепції виховання» або «негуманістично орієнтовані концепції виховання» (C_1, $C_2 \ldots \neg C_1$). Продовжуючи цей ряд, гуманістично-орієнтовані концепції виховання включають у себе множину, що означується поняттям «виховні підходи» і т.д..

Висновки. Вже на рівні застосування ряду понять з'являється інтуїтивне уявлення про наявність первинного дихотомічного ряду, що задає контур типологізації виховних концепцій. Таким є поняття «гуманізм», яке містить в собі орієнтацію на самість людини та її благо. У концепціях виховання така орієнтація кристалізується в межах педагогічної раціональності в уявленнях та інтерпретаціях про образ дитини(людини), що виступає важливою, але недостатньою підставою для розрізнення концепцій виховання.

Співвідношення понять «теорія виховання», «парадигма(и) виховання», «концепція виховання», «виховні підходи» полягає у їх підрядності, яка має характер властивий для надмножини і підмножини. Водночас, пояснити множину концепцій виховання в межах однієї парадигми можна як процес альтернативних намагань подолати аномалії, що виникають в межах виховної дійсності.

Онтологія ж гуманістично-орієнтованих концепцій є семантико-смисловою матрицею між елементами якої існують аксіоматичні відношення.

Список використаних джерел

Алєксєєнко Т.Ф., Малиношевський Р.В., (2012). Формування цілісного виховного середовища у педагогічній спадщині В. Сухомлинського**.** Хмельницький: Поліграфіст.

Амонашвили Ш. (1995). *Размышления о гуманной педагогике.* Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.

Бех І. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ-Чернівці: Букрек

Бех І.Д. (2008). Виховання особистості. Київ : Либідь.

Галузяк В. (2007). Концепції виховання: формування, маніпуляція і сприяння. *Lubelski rocznik pedagogiczny*, (Т. XXVI), 11-21

Галузяк В. (2011). Базові параметри концепцій виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 34,* 238–245.

Галузяк В. (2018). Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 53,* 30–39

Кун Т. (2003). Структура научных революций. Москва: ООО «Издательство АСТ».

Макаренко А.С. (1958) Опыт методики работы детской трудовой колонии. *Педагогические сочинения* (Т.5, с. 461–478)

Хосе Ортега-и-Гассет. (1991). Эстетика. Философия культуры. Москва: Искусство.

Філософський енциклопедичний словник. (2002). Київ: Абрис.

References

Alieksieienko, T.F., & Malynoshevskyi, R.V., (2012). *Formuvannia tsilisnoho vykhovnoho seredovyshcha u pedahohichnii spadshchyni V. Sukhomlynskoho* [Formation of a holistic educational environment in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky]. Khmelnytskyi: Polihrafist.

Amonashvili, Sh. (1995). *Razmyshleniia o gumannoi pedagogike* [Reflections on humane pedagogy]. Moscow: Izdatelskii Dom Shalvy Amonashvyili.

Bekh, I. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv-Chernivtsi: Bukrek.

Bekh, I. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of prersonality]. Kyiv: Lybid.

Haluziak V. (2007). Kontseptsii vykhovannia: formuvannia, manipuliatsiia i spryiannia [Concepts of education: formation, manipulation and promotion]. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXVI,* 11-21

Haluziak, V. (2011). Bazovi parametry kontseptsii vykhovannia [Basic parameters of parenting concepts]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 34,* 238–245.

Haluziak, V. (2018). *Dyrektyvne i osobystisno zoriientovane vykhovannia – alternatyvy chy etapy yedynoi vykhovnoi stratehii* [Directional and personally oriented education – alternatives or stages of a unified educational strategy]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 53,* 30–39

Kun, T. (2003). *Struktura nauchnykh revoliutsii* [Structure of scientific revolutions]. Moscow: OOO “Izdatelstvo ACT”.

Makarenko, A.S. (1958). *Opyt metodiki raboty detskoi trudovoi kolonii. Pedagogicheskie sochineniia: Vol. 5* [Experience in the methodology of the child labor colony. Pedagogical Composition].

Khose Ortega-i-Gaccet. (1991). *Estetika. Filosofiia kultury* [Aesthetics. Philosophy of culture]. Moscow: Iskusstvo.

Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. (2002). Kyiv: Abrys.