



МИ ТВОРИМО МАЙБУТНЄ СЬОГОДНІ! (Виступ під час Третього щорічного зібрання авторської наукової школи)

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2002

Дорогі друзі!

Час лине незворотно. Він примушує звітувати за пройдений шлях. Особливо, коли це стосується не окремої людини, а групи чи великої спільності й, відтак, зачіпає не лише земні долі, а й загальнонаціональні інтереси.

Самозвіт наукової школи, бодай не чисельної і підліткової за віком, безперечно – подія, причому як відповідальна, так і символічна. Й головним лейтмотивом цього зібрання є історичний факт, що досі не зафіксований у жодному календарі: *минає десять років як мною створюється модульно-розвивальна система навчання*. Отож нині святкуємо момент виникнення самої ідеї побудови якісно іншого помешкання для системи національної освіти. Але ця альтернативність не безкомпромісна і не агресивна. Вона толерантна, адже яких лише знущань над собою не витримує за всі ці роки, і, щонайголовніше, еволюційна, оскільки й в освіті закликає пересісти з коней на автомобілі, рахівницю замінити калькулятором, друкарську машинку і стенограф – комп'ютером. Розплачуємося владною анафемою за світле намагання підняти педагога з колін рабської

зарегламентованості та інформаційної затурканості, передусім – за *прагнення піднести його на незвідано високий п'єдестал – науковця-психолога і митця-практика*, здатного професійно налагодити культуротворення освітнього середовища і самотворця індивідуального Я кожного, хто переступив поріг школи.

А розгорталося все за рефлексивним досвідом всевидючого генія нації Тараса Шевченка:

**... Ходімо даліше: даліше слава,
А слава – заповідь моя.**

Спочатку була дворічна апробація авторського проекту під наставництвом Інституту психології АПН України в Донецькому об'єднанні шкільних модулів, результатом чого став вихід у світ спецвипуску журналу "Рідна школа" (1994. – №6), що презентував здобутки підготовчого етапу загальноосвітнього експерименту. Те, що пропонувалося, було незвичним для всіх – і науковців, і практиків, й управлінців. Воно природно викликало суперечливі судження: одних шокувало й дратувало, інших радувало й надихало. Проте колесо новітньої історії шкільництва почало свій рух, спричинений прос-

тою, але зрозумілою думкою: *класно-урочну систему навчання не можна вдосконалити, а треба замінити якісно іншою освітньою моделлю*. Така необхідність зумовлена тим, що пік її ефективності припадає на 80–90-і роки ХХ ст. і полягає в досягненні максимальної наукової поінформованості учнів, формуванні в них науково-матеріалістичного світогляду. Саме ця система була і певною мірою є конкретно-адміністративним утіленням комуністичної ідеології, відповідає природі індустріального суспільства, яке у світовому вимірі залишилось у минулому. Вона гарантувала знання всього, хоча й у загальних обрисах, а ось розуміння лише того, що дозволено. Водночас забезпечувала грамотність всіх і кожного за жорсткими соціальними канонами, але методично знищувала ініціативу, вільнодумство, індивідуальність, отожд-бо й витончену майстерність, унікальний талант, самодостатню мужність. І нині, десять років по тому, мій невтішний прогноз фактично збувся: *історична зміна соціально-економічної ситуації в Україні спричинила руйнацію класичних моделей навчання у середній і почасти вищій школі*. І цей розпад цілісності буде продовжуватися доти, доки в політиків, управлінців та самих освітян не вистачить мудрості визнати безперспективність косметичного реформування освіти і перейти до проектів та експериментів, котрі б сутнісно змінили психокультурну модель ведення в державі шкільної справи.

Зрозуміло, що в хаосі традиційно наповненої буденності не лише пересічним громадянам, а й професійним педагогам важко розібратися у науко-

вому експерименті, котрий вимагає ґрунтовних міждисциплінарних знань, передусім із психології, дидактики, соціології і філософії. Тим більше, що у свідомості сучасних учителів, вихователів і викладачів владарює стереотип очевидної посиленості: педагогічне знання має бути зрозумілим, освітня діяльність – загальнодоступною, наукові тексти – легкими для сприйняття. Але, здається, ніхто не заперечує введення комп'ютерів не лише у шкільне життя, а тим більше – не вимагає від вищої математики, щоб та була зрозумілою кожному обивателю. Вочевидь у сфері педагогічної роботи наявна підміна реальностей: *зрілі теорії і виважені експерименти поступилися місцем досвідному популізму і тотальному методизму*. Проте, знову ж таки, ніхто не ставить під сумнів виняткову цінність передового педагогічного досвіду та досконалої методики викладання. Справа в іншому: коли тоне корабель, то немає сенсу рятувати палубу. Тоді турбуються про людей, котрі на землі згодом зможуть збудувати не один капітанський місток. Якщо ж традиційна освітня модель не спрацьовує, не відповідає нинішньому стану суспільного розвитку – *потрібні нові парадигма, теорія, технологія та експеримент, причому у їх повноцінності і взаємодоповненні*. До того ж перебіг суспільного життя завжди ультимативний: або експериментувати “всліпу” і плутатися тупіковими шляхами розвитку, поневірянь та знущань над співвітчизниками, або творити нові оази за науковими канонами й наближувати краще майбутнє магістральною дорогою соціокультурного успіху.

Такий висновок був зроблений нами за підсумками п'ятирічного пошуку експериментальних версій нової освітньої моделі у стінах Державної академії керівних кадрів освіти МО України (Київ, 1995–99). Саме у цей час багатоаспектна інноваційна діяльність вийшла на рівень науково-дослідницької програми, мета якої – *створення мережі експериментальних шкіл модульно-розвивального типу в усіх регіонах країни* – була досягнута: офіційно більше двадцяти середніх загальноосвітніх закладів взяли участь у фундаментальному соціально-психологічному експерименті на різних етапах впровадження інновації. Неодноразові рішення вченої ради Академії констатували високу результативність модульно-розвивального навчання в оволодінні учнями знаннями, вміннями, нормами і цінностями, позитивні зміни у їхньому розумовому і соціальному розвитку, психологічній і методичній підготовці вчителів. Експериментальним шляхом також було встановлено, що *пропонована система не заперечує традиційної, класно-урочної, а надбудовується над останньою як послідовність більш складних і продуктивних ідей і принципів, психодідактичних технологій та авторських методзасобів*. За рівнем постановки наукової проблематики, змістом та обсягом дослідницької, програмово-проектної і психомистецької роботи цей експеримент не зводиться до відомих пошукувань загальнопедагогічного, методичного чи психологічного рівня. Він системно удосконалює соціально-культурний простір школи, гуманізує організаційний клімат новаційних закладів, сприяє

самореалізації і розвитку позитивної Я-концепції учасників педагогічних взаємостосунків.

Оскільки експеримент вимагав тривалої підготовчої роботи (щонайперше за рік-два треба було з учителя зробити психолога-дослідника), то було істотно розширене поле інноваційної діяльності педагогічних колективів. Крім запровадження нової управлінської моделі та систематичного проведення комплексних психодіагностичних обстежень учнів, кожен учитель у спільній мислєдіяльності з науковцями створював авторський пакет програмово-методичних засобів (граф-схеми навчальних курсів, культурно-освітні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості), а потім *використовував його як основний інструмент в організації навчально-розвивальної взаємодії під час психомистецького втілення періодів цілісного освітнього циклу: інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний*. Найважливіші науково-методичні напрацювання цього етапу експерименту знайшли відображення у трьох тематичних випусках журналу “Рідна школа”, шести спецвипусках газети “Освіта” та в низці фундаментальних публікацій часопису “Освіта і управління”. Водночас повновагоме теоретико-методологічне обґрунтування нова освітня модель одержала в нашій монографії *“Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення”* (1997).

Все було б прекрасно, якби не українська менталоїдність помножена

на владний інфантилізм державних інтересів – з одного боку, а з другого – те Шевченкове, пронизливо-нестерпне й сокровенне у фатумному самовизначенні Музи-Творчості:

**... Вітай зо мною ... і учи,
Учи неложними устами
Хвалити правду. Поможі
молитву діяти до краю ...**

Спочатку мною виголошуються постулати культуротворчої парадигми в альтернативному зіставленні з пізнавально-трансляційною, а згодом пропонується *“Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти”*, що приймається новоствореною Партією Освітян України як її Політична програма (1998). На жаль, вищим державним керівництвом освітньої галузі країни пропонувані новації ігноруються і, більше того, інформаційно локалізуються як вигадані, незрозумілі, а тому неприйнятні. І це природно, адже будь-яка влада любить капризувати долею підлеглих. Причому ставки кількаразово зростають, коли це стосується непокірних. У цій ситуації не враховується не лише багатий досвід фундаментального експериментування, який чітко визначив, чого не варто робити у реформаторській діяльності, а й ідеї та принципи побудови модульно-розвивальної освіти як реальної перспективи сталого окультурення українського життя.

Далі події навколо “небажаного” експерименту розгортаються майже у ритмі драматичного перебігу подій: спочатку ліквідується Державна академія керівних кадрів освіти і цілком логічно кафедра експериментальних систем освіти (жовтень 1999), що позбавляє інноваційні навчально-виховні заклади управлінсько-ко-

ординаційного центру. Повсюдно на місцях організується адміністративний тиск на педагогічні колективи модульно-розвивальних шкіл. Нарешті, Другим з’їздом освітян України (жовтень 2001) приймається доктрина, котра не враховує ні концептуальних, ані досвідних надбань очолюваної нами науково-освітньої школи. Тому, як не парадоксально, але на десятому році соціокультурного сподвижництва я і мої численні наступники серед науковців, практиків та управлінців залишаємося поза офіційною підтримкою, логікою прийняття державницьких рішень. Воістину мовиться, що поза історією є не лише ті, хто запізнився, а й ті, хто випередив свій час, наблизив майбутнє за принципами належного, передусім громадянського обов’язку та людинстввердного покликання. Все це ускладнюється тим, що сам суспільний загал не готовий взяти відповідальність за стратегію, тактику і досвід реформування української освіти, влада не спроможна досягнути національної перспективності і культурної цінності ідей, принципів, моделей і засобів модульно-розвивальної освіти, а *шкільні та вузівські колективи просто не мають змоги впроваджувати нову освітню систему через адміністративний тиск та відсутність належного фінансування*. Останні індикатори – вагомий симптомокомплекс хронічної хвороби “невиробничого” статусу та галузевого підходу в офіційній політиці щодо освіти, науки, культури.

Однак державне визнання нової справи – не лише велике особисте задоволення, яке сьогодні є просто ірреальним, а ще й подвійний результат поступальних змін у світобаченні як

професійної еліти, котра має досягнути незамінності ніякими управлінськими та педагогічними пошукуваннями фундаментального загальноосвітнього експерименту, так і громадянського загалу *в нагальному переході до якісно іншої освітньої моделі – від Школи знання до Школи культури і духовності*. Болісна драма поступу української освіти полягає в тому, що обсягові наукові знання, здобуті підрастаючим поколінням не трансформуються у соціальні норми та еталонне поведження не набувають вартісно-сміслового значення, яке врешті-решт і визначає культурну зрілість та інтелігентність людини у зрілому віці. Безперервність процесу “успішного реформування галузі” призвела до багатьох дивних наслідків, зокрема масового відчуження не лише вихованців, а й педагогів від навчальної повинності. У цьому контексті найпоказовішим є такий факт: сьогодні складність навчального матеріалу у першому класі така сама, як двадцять років тому була у п'ятому. Тоді запитується: а чи змінилася психофізіологія дітей за ці роки? Відповідь очевидна: *інформаційно-трансляційна модель шкільництва продовжує глумитися над дитячим організмом, руйнувати внутрішній світ переважної більшості відкритих до життя наступників, котрі постійно перебувають у стані інформаційного, або емоційного перенапруження*. Не дивно, що тільки двоє із десяти учнів молодшого і середнього шкільного віку мають позитивно сформовану Я-концепцію і стільки ж старшокласників – розвинені альтруїстичні прагнення.

Вочевидь ніякі формальні заходи реанімації архаїчної освітньої сис-

теми, на кшталт дванадцятибального оцінювання, комп'ютеризації чи модернізації знанневого наповнення навчальних програм, не дадуть позитивного результату. Тому в освітян є чи не єдиний вихід: *проснутися від летаргійного впливу педагогічного забалакування наріжних проблем вітчизняної школи*. Освіта і педагогіка, хоча і взаємопов'язані, проте сутнісно різні речі: перша є основоположною сферою духовного виробництва і національного культуротворення загалом, до розвиткового функціонування якої так чи інакше причетні всі відомі на сьогодні науки, мистецтва і досвідні форми життєствердження особи, тоді як друга – всього одна, безперечно дуже важлива, сторона наповнення людських взаємостосунків прийнятним науковомистецьким змістом. *Освіта незрівнянно ширша за педагогіку не лише за масштабами організації суспільного впливу, а й за інституційною фундаментальністю і вітакультурним потенціалом*. Ось чому отожднення освітніх та педагогічних систем, у т. ч. інноваційних, експериментальних, не лише некоректне, а й неприпустиме: на противагу освітньому змісту як “квартету” знань, умінь, норм і цінностей навчальний матеріал обмежено відбирає соціокультурний досвід до змісту державних програм, використовуючи лише пізнавально-практичні виміри життя. До того ж будь-яка методика навчання, навіть найвишуканіша і найефективніша, самодостатньо не спроможна сягнути орг системних висот зрілої освітньої технології.

Отож уперше об'єктом фундаментального експериментування упродовж згаданих років є життє-

діяльність навчально-виховних закладів як соціокультурних інституцій, що організується шляхом взаємодоповнення теорії, методології, технології і практики втілення модульно-розвивальної освіти. І хоч нині адміністративні та матеріально-фінансові умови проведення такого експерименту істотно обмежені, все ж його естафету підтримує Інститут експериментальних систем освіти, що створений при Тернопільській академії народного господарства у 1999 році. Він здійснює свою діяльність за чотирма напрямками: науково-освітнім (пошукувачі наукового ступеня, аспірантура), дослідно-експериментальним (індивідуальні наукові кореспонденти і колективні наукові співробітники), науково-видавничим (журнал, багатотомник, монографії, посібники, наукові статті), науково-суспільним (конференції, семінари, тренінги). При цьому своєрідним парадигмальним згустком, крім власне теоретичної, проектної та експериментальної діяльності співробітників, є авторські, ментально та європейсько зорієнтовані, вітакультурна парадигма, інноваційний проект “Модульно-розвивальна система” і теорія освітньої діяльності.

Нове категоріально-понятійне поле у єдності з теоретичними моделями і методологічними схемами дає змогу вже сьогодні охопити й відобразити багатодинамічну і сукупнорозвиткову єдність процесів освітнього культуротворення як конструктивне плекання кожним учасником навчання речей і засобів, ситуацій і взаємин, своїх учинків та індивідуального Я. Психокультурне постання людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума можливе у системі

безперервних модульно-розвивальних взаємостосунків, котра забезпечує організаційне зреалізування двох універсальних механізмів – занурення особи в інноваційний освітній простір та внутрішнє вивільнення її для свободи і творчості, соціального і духовного саморозвитку. В такий спосіб вчинкове розгортання освітньої події-зустрічі набуває двоскладового характеру: *культуротворення спричинює самотворення, а самоплекання концептуального Я знаходить конкретизацію у соціальних здобутках вихованців.*

Навколо світлої сув’язі цих ідей і сьогодні точиться непримиренний спір між їх прибічниками та опонентами. Але бідність духу, хоча й окроплена зернами розуму, все ж дається знаки: нас так привчили до колективної думки, що безбатьківщина наукових ідей, концепцій, теорій сприймається за норму, адже тоді не треба особисто відповідати за власні творіння, а можна все списати на загал. Вже сьогодні окремі науковці самій назві – “модульно-розвивальне навчання” та запропонованим нами численним моделям інноваційної освіти пропонують сирітське життя. Та ще й напередими тужаться будь-що огульно покритикувати, головню за відступ від учорашніх канонів одностайного наукового погляду. Не буде великого дива, коли завтра серед її “співавторів” виявляться ті, хто нині відчайдушно бореться із нашою системою. Проте вихід авторської школи з науково-освітньої пісочниці у широкий світ пізнавальної творчості згуртованим дослідницьким колективом знаменує нову якість: *практика спільної мислєдіяльності системою задіяла не лише соціальний,*

предметний та особистісний виміри професійної наукової роботи, а й дала змогу налагодити процес виробництва фундаментального знання у царині сучасної суспільно-гуманітарної думки.

Оглядаючись назад, крізь десятилітню смугу пошукувань, колізій і перипетій наукового життя, до болю близькими є слова завжди геніального Тараса Шевченка, котрий, звертаючись до Долі, писав:

...Ми не лукавили з тобою.

**Ми просто йшли. У нас нема
Зерна неправди за собою.**

На тлі здобутого і визнаного немає також сумніву в тому, що *розробка нової освітньої системи знаходиться тільки на початку великого шляху суспільного визнання.* Принаймні треба ще 15–20 років, щоб завершити теоретичну будову нового Освітнього Храму. А якщо взяти до уваги той історичний факт, що проект класно-урочної системи Я.А. Коменського у загальнодержавному масштабі був реалізований через 200 років після смерті автора, то вимальовується далека перспектива “побачити систему” в повнофункціональному вигляді. Хоча правдивим змістом також наповнений зворотний бік справи. Скажімо, теорія функціонування парової машини з’явилася майже через півстоліття після винайдення самої машини. Так і в нашій ситуації: *повноцінна освітня діяльність як безперервне культуротворення засобами театрального мистецтва була налагоджена К.С. Станіславським у вигляді авторської системи підготовки актора, що давала змогу задіювати його талант широким самореалізаційним річищем – від*

свідомого до підсвідомого. І ось більше ніж через шістьдесят років, завдяки нашим зусиллям, маємо контурне постановня теорії цієї надскладної діяльності в глобальному форматі сучасного суспільного буття. Перефразовуючи іншого великого режисера, можна сказати, що *найвища мета Учителя майбутньої оновленої школи – спровокувати Учня на творчість – культури, соціуму, власного непересічного Я.*

У цій суперечливій ситуації радує єдине: *розробка наукового проекту нової освітньої моделі та її загальнодержавне впровадження – це дві, відмінних за цілями і завданнями, реформаторських програми, котрі реалізують здебільшого різні професіонали і соціальні інститути.* Наша місія – вийти за межі буденності і створити досконалий науковий проект Нової школи – Життя, Культури, Духовності. Авторство на здобуті наукові істини, безумовно, – висока винагорода. Але вона фатально зобов’язує довести благородну справу до логічного завершення: домогтися соціального визнання нашого проекту. Якщо не в найближчі десятиліття, то через століття. Тому ми з Вами працюємо на Майбутнє, ставимо на Вічне, обстоюємо Святе.

Творімо Красу і Досконалість сьогодні! Примножуймо скарбницю неперехідних істин! *Щохвилино будуймо могутню державу та демократичне суспільство!* Завтра може бути пізно.

Щастя, добра та успіху Вам.

Тернопіль, 1 листопада 2002 р.