

**СУЧАСНІ МОДЕЛІ ОСВІТИ**

Анна МІНАСЯН

Copyright © 2004

Національно-самобутній тип світобачення передбачає і відповідний йому спосіб передачі, зберігання, відтворення досвіду поколінь, тобто особливі форми організації національної освіти. “Зрозуміти систему утворення даного суспільства – означає досягнути лад його життя”, – писав С.І. Гессен, маючи на увазі структурно-типологічну ізоморфність культури та освіти.

Сьогодні вибір моделі освіти здійснюється всередині самої системи шляхом спроб, вибору можливостей, домінантних тенденцій. Вектор майбутнього складається як рівнодіючий багатьох сил. Зокрема, спостерігається усвідомлення потреби урізноманітнення перспектив власного шляху досягнення загальнолюдської мети – згоди, співпраці, благоденства. Тому кожна нація зусиллями інтелектуальної еліти інтенсивно шукає пріоритетну модель, вдаючись до спроб та перебору можливих варіантів розвитку своєї освітньої системи [9]. Однак, за всієї різноманітності моделей, цей пошук розгортається здебільшого в межах кількох основних тенденцій.

У процесі теоретичного обґрунтування і пояснення природи освіти на сьогодні чітко розрізняють шість найпоширеніших парадигм: а) знаннєва, традиційна, б) біхевіористська, в) технократична, г) езотерична, д) гуманістична, е) вітакультурна. Кожна окрема парадигма по-своєму відповідає на питання: заради чого виховувати, для якої мети готувати молодь, яким цінностям віддати перевагу, у чому сенс життя?

У світовому освітньому просторі діють основні парадигмальні моделі освіти, порівняльну характеристику яких здійснив В.Я. Пилипівський [7]. Розмаїття парадигм пояснюється різними підходами до розуміння головної мети освіти, культури. Вчений аналізує такі підходи: 1) ціннісний, або аксіологічний (культура сприймається як сенс життя людини); 2) діяльнісний (культура трактується як випробувані способи діяльності щодо створення матеріальних і духовних вартостей; 3) особистісний (культура втілюється у певному типі особистості, а тому різні підходи до обґрунтування культури зумовлюють і різну парадигматику). При цьому кожна з названих парадигм ставить свої питання перед освітою щодо функції навчального закладу як соціального інституту, ефективності системи освіти, пріоритетності оргмоделі, суспільної значущості цілей навчання, знань, умінь і навичок, що в сукупності визначають зміст освіти.

Парадигми розрізняються за цілями і характером педагогічної взаємодії вихованця і педагога. Коротко охарактеризуємо цей аспект проблеми.

**1. Знаннєва традиційна парадигма.**

Тут головна мета освіти формулюється як: “Знання, знання, причому за будь-яку ціну”, а основоположна ідея – школа має бути консервативною, а тому її покликання – зберігати і передавати молодому поколінню найістотніші елементи культурної спадщини людської

цивілізації, знання, уміння, навички, а також ідеали і цінності, щоб забезпечити як індивідуальний розвиток особи, так і збереження соціального порядку [5]. Тому зміст шкільних програм має ґрунтуватися на базових, добре випробуваних ЗУНах, гарантувати функціональну грамотність і належну соціалізацію індивіда. На жаль, цей академічний напрямок не пов'язує школу з життям.

**2. Біхевіористська парадигма.** В аналізованій ситуації в центрі уваги педагога перебуває не зміст, а ефективні способи привласнення учнями різних видів знань. Мета школи – сформувати у них “поведінковий репертуар”, що відповідає соціальним нормам, вимогам й очікуванням західної культури. При цьому терміном “поведінка” позначаються “всі види властивих людині реакцій, її думки, почуття і дії” (за Р. Тайлером). Тут школа розглядається як засіб засвоєння знань задля формування оптимальної поведінки учня, тобто школа – це освітній механізм адаптації дітей і юні до навколишнього середовища. Її головний девіз: “Школа – це фабрика, для якої учень – сировина”.

Головний принцип освіти цієї парадигми – регулювання зовнішніх умов якогось процесу і реакції на нього учнів, які виробляють чіткий поведінковий репертуар, тобто набір способів соціальних дій. Освітня програма повністю переводиться на “мову визначених поведінкових термінів, фіксується у вимірних одиницях поведінки” (за Р. Мейджером). Основні методи навчання – навчіння, тренінг, тестовий контроль, індивідуальне навчання, корекція. Вони подаються у конкретних поведінкових термінах (наприклад, як телефонувати, як говорити з хворою матір'ю).

Першим, хто трансформував науку на мову поведінки, був американський педагог Р. Мейджер. На його думку, все це збагачує і учня, і вчителя. Якщо

навіть все зробить другий, то за першим залишається координація і контроль. Тут творчість виключається безсумнівно і повно, хоча і традиційна, і біхевіористська моделі навчання мають свої переваги. Проте ні та, ні інша не ставлять у центр педагогічної уваги учня як суб'єкта життя, як вільну і духовну особистість, котра потребує саморозвитку. Ці парадигми позбавлені гуманізму, оскільки не орієнтовані на розвиток внутрішнього світу дитини, міжособистісне спілкування, особистісне зростання учасників навчання.

**3. Технократична парадигма.** В даному разі головна мета – засвоєння “точного” наукового знання, необхідного для вдосконалення практики. “Знання – сила!”, а відтак вагомість людини визначається її пізнавальними можливостями. Причому кожен із нас цінний не сам собою, а лише як носій певного еталонного (усередненого, стандартизованого) знання, або поведінки [13; 14].

Розробники технократичної авторитарної педагогіки виходять з того, що завданням виховної системи школи і суспільства є формування людини-виконавця, адаптованої до життя в даній суспільній системі, підготовленої до виконання відповідних соціальних ролей (у США це ролі працівника, громадянина, сім'янина, споживача). “Виховання потрібно будувати на раціональних наукових засадах, програмуючи поведінку людей і керуючи її формуванням” (Б. Скіннер). Радянська педагогіка намагалася будувати виховання як керований і контрольований процес шляхом чіткого визначення цілей, завдань, змісту, методів і форм роботи. Представники технократичного підходу на Заході також виходять з того, що процес формування і виховання особистості має бути детально спрямованим і приводити до однозначних спроектованих результатів.

Однак у цьому підході прихована загроза маніпулювання особою, небезпека отримати людину-функціонера, бездумного виконавця. Виховання розуміється як модифікація поведінки, як вироблення “поведінкових навичок”. Отож основою технократичної педагогіки є принцип модифікації поведінки учнів у потрібному напрямку. І тут немає нічого поганого, якщо цей вплив на свідомість, поведінку, емоції людини здійснюється з метою її різнобічного розвитку. Але коли модифікація поведінки призводить до маніпуляції особистістю, нехтує її інтересами, слугує зовнішній адаптації і не звертається до власної волі і свободи, то вона набуває антигуманних ознак. Крайній вияв аналізованого підходу – теорія і практика психотропного впливу. Застосування фармакологічних препаратів у вихованні суперечить усім етичним і юридичним нормам.

**4. Езотерична парадигма.** Суть езотеричної парадигми – у ставленні людини до Істини як вічної і незмінної константи. Ця парадигма, на думку І.А. Колесникової [4], є найвищим рівнем взаємодії людини зі світом. Істину не можна пізнати, стверджують її прихильники, до неї можна прилучитися у стані осяяння. Вищий смисл педагогічної діяльності – звільнення і розвиток природних сил учня для спілкування з космосом, для виходу до надсвідомості [8]. При цьому особливої ваги тут набуває охоронна функція вчителя, котрий здійснює етичну, фізичну підготовку і розвиток сутнісних потенцій учня-наступника.

**5. Гуманістична парадигма.** Виховання спирається передусім на врахування особистісних та індивідуальних властивостей вихованця. Його завдання ґрунтується на ідеях гуманізму – допомогти процесу становлення і вдосконалення особистості наступника, усвідомленню ним своїх потреб та інтересів [1; 6; 10].

У процесі виховної взаємодії педагог повинен бути спрямований на те, щоб пізнати і прийняти вихованця таким, який він є, посприяти йому повно усвідомити цілі розвитку (процес самоактуалізації людини) і шляхи їх досягнення (особове зростання), не знімаючи при цьому відповідальність за результати. При цьому вихователь організує процес виховання, створюючи атмосферу довір'я, зручності для наступників, стимулюючи їхню діяльність до вибору оптимальних стратегій поведінки і схем розв'язання життєвих проблем.

Культурологічна модель розвивається в напрямку гуманізації свідомості і практики, актуальної для сучасного світу та майбутнього постіндустріального суспільства [8; 10; 12]. Особливість її в тому, що вона зорієнтована не державою чи ринком, а культурою. Опановуючи духовними і матеріальними надбаннями останньої, індивід стає особистістю, здатною до свідомого творення життєвого довкілля, паритетних відносин з природою, людьми, державою. Культурологічна парадигмальна версія освіти бачить школу як інструмент та умову звільнення особистості від репресивного тиску соціуму-держави, офіційної ідеології виробництва, потреб ринку. Тому природно, що освітня програма тут будується як стежка людини до людства, шлях, що пролягає у масиві національного і вселюдського творчого досвіду. При цьому соціалізація особистості не зводиться до адаптації, а передбачає розвиток спроможності розуміти й адекватно інтерпретувати соціокультурну ситуацію, гідно і відповідально діяти у ній. Таке розуміння мети і завдань школи спричинює специфічний відбір освітнього змісту, що всіяко насичується різними гуманітарними, культурологічними, аксіологічними, художньо-естетичними дисциплінами. До того ж національна культура розглядається як освітній простір, де етнонаціональний духовний досвід – сутнісна складова

світової культури, що розвивається полікультурно, у діалозі народів, народностей, етносів.

Всі культурологічні моделі так чи інакше пояснюють відносинами “школа – культура”. Водночас соціум з його управлінськими і виробничими структурами мислиться як внутрішня сфера культури, що визначає його якісні характеристики. Школа у цій парадигмальній версії – визначальна ланка взаємодії у системі “культура – соціум”, а тому її свобода від репресивного тиску держави є умовою самореалізації нації, економіки і культури. У цій ситуації народжується нове педагогічне мислення, з’являється новий тип учителя та особистості вихованця, котрі не обмежують себе репродукуванням, а здійснюють свідомий, доцільний, етично і науково обґрунтований, вибір способів культурної дії.

Отож, культурологічні моделі свідчать про становлення гуманітарної парадигми, яке здійснюється еволюційним способом, через зміну самого типу педагогічного мислення [див. 15]. Основна суперечність, що тут виникає, полягає в тому, що культурологічна орієнтація реалізується у вигляді додаткового знання, яке розгортається у логіці предмета (наприклад, “світова художня культура”, “людина і суспільство”, або “етика”) й ініціює його міждисциплінарну інтеграцію. Тому освоєння досвіду світової культури організується тут не в логіці предмета, а у гуманістичному спрямуванні освіти, у процесі становлення культурного самостворення, причому відповідно до вікових психофізичних та інтелектуальних можливостей дитини. *Вихідний* принцип – цілісність картини світу і людини в ньому. Тоді увесь комплекс шкільних дисциплін – необхідний і достатній комплекс знань, що відтворює цю цілісність, а освітній простір школи – окрема модель культури, що послідовно розширюється і належить освоєнню; вона функціонує у вигляді тренажера, що

розвиває потребу і здатність особистості до культурної творчості, до вільного орієнтування в сучасному проблемному світі.

Культуротворча школа орієнтована на становлення і розвиток особистого світу дитини шляхом її сходження від індивідуального досвіду до духовно-практичних надбань людства задля утворення людини культури, здатної до самовизначення і продуктивної творчої діяльності у напрямку окультурення довкілля. На відміну від традиційних навчальних закладів, що використовують соціальне замовлення на випускника, адаптованого до ідеологічних установок держави, потреб ринку і виробництва, ця школа дає своєму вихованцю розуміння сучасної соціокультурної ситуації, а відтак формує у нього здатність адекватно діяти у ній, повсякчас здійснюючи свідомий, вільний, відповідальний вибір своєї життєвої позиції і способів самореалізації. Вочевидь це принципово нова концепція змісту і структури освітнього процесу як педагогічного способу пізнання світового і національного соціокультурного простору в його історії і сучасності.

Перша позиція даної гілки гуманістичної парадигми освіти – розуміння дитини як носія особливого культурного світу (істотно іншого, ніж світу дорослого), в якому діють свої закони, цінності, своя мова, значення і символи, які дорослими забуті, витіснені. Цей світ не менш складний, яскравий, суперечливий, аніж світ дорослих, проте аж ніяк не примітивний. Не знаючи особливостей цього світу, поганий учитель травмує і калічить живий та унікальний дитячий світ. Наслідки педагогічного травматизму досить відчутні: порушення у розвитку розумового апарату, мови, пам’яті, уваги, етична глухота, агресивність, неузгодженість думки, слова і вчинку, жорсткий прагматизм.

Друга принципова позиція нової школи – розуміння вчителя як носія педагогічної творчості. Саме він є пер-

шим суб'єктом педагогічної практики, організовує освітній простір школи і себе самого, розвивається в ньому, переживаючи почуття особистої відповідальності за результат роботи всієї школи. Крім того, він розуміє місце свого предмета в досягненні загальної мети, свідомо і вільно обирає методи навчання, планує сходження вихованця від уявлень до понять, від колективного до самостійного мислення, від спільної освітньої діяльності до продуктивної індивідуальної практики навчання і самоосвіти.

Нарешті, третя позиція нової освітньої парадигми – побудова освітнього процесу в школі як моделі соціокультурного простору, де здійснюється становлення особистості. Значення освіти тут полягає не в адаптації до усталеного соціуму, а у розвитку здатності до його адекватного розуміння, критичної оцінки і свідомого вибору сфери діяльності. Саме в такій освітній орієнтації інтерпретується шлях до культурної суспільної життєтворчості.

Важливо підкреслити ще одну особливість пропонованої концепції: еволюційний характер переходу до нової освітньої парадигми. Культуротворча школа будується за умов функціонування навчального закладу, інерційно в аспекті утвердження просвітницької моделі (радянського варіанту) єдиної державної загальноосвітньої середньої школи, де вчитель приречений володіти репродуктивно-виконавським мисленням. І навіть якщо ця школа іменується ліцеєм, коледжем, гімназією, то використовуються морально застарілі програми і підручники, стиль спілкування з дитиною і колегами, управлінська субординація.

Істотна суперечність сучасної освіти викликає кризу всієї системи – невідповідність традиційного типу педагогічного мислення гуманістичній ідеології культурної творчості. Розв'язання цієї проблеми вимагає часу і цілеспрямованих зусиль вищої педагогічної

школи у підготовці вчителів. Аналізована модель певною мірою знімає цю суперечність шляхом створення окультуреного освітнього простору навчального закладу і прийнятної духовно-етичної атмосфери педагогічних взаємостосунків. Важливо й те, що утвердження гуманітарної парадигми освіти здійснюється еволюційним шляхом, головне через зміну самого типу педагогічного мислення.

**6. Вітакультурна парадигма.** А.В. Фурман пропонує вітакультурну парадигму розвитку національної освіти, що знаходить конкретне втілення в експерименті з модульно-розвивальної системи навчання [11; 12]. Вона не відкидає традиційної (класно-урочної) системи, а використовує її надбання як основу, фундамент для істотної психолого-педагогічної перебудови навчально-виховно-освітнього процесу. Основними ознаками вітакультурної парадигми є демократична відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність, паритетність і розвитковість соціокультурних взаємостосунків у класі чи аудиторії.

Основоположними ідеями модульно-розвивальної системи є культура і розвиток [2; 12]. До того ж має місце глибинне і найбільш прогресивне розуміння соціалізації як культури. При цьому предметом наукового пізнання тут є соціокультурний розвиток людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами [12], а ідея розвитку наповнюється новим концептуальним змістом, виявляються умови і чинники створення культуроємного шкільного простору, в якому послідовно функціонують проблемна, критична, конфліктна і кризова ситуації, які відповідно організують пізнавальну, регуляційну, ціннісну і самореалізаційну пошукову активності учня.

Завдяки основоположним принципам модульно-розвивальної системи (ментальність, духовність, розвитковість, модульність) забезпечується ці-

лісність освітнього процесу, педагогічна взаємодія почергово наповнюється оптимальним соціально-психологічним змістом й у такий спосіб максимально реалізується потенціал учителя й учня в розумовому, соціальному, психосмісловому і духовному зростанні [2; 3].

На сьогодні вітакультурна парадигма освіти, запропонована А.В. Фурманом, є найбільш проектно-технологічною, оскільки на теоретичному, методологічному, експериментальному і досвідному рівнях здійснює соціально-психологічне проектування освітнього процесу. Вона не тільки концептуально обіймає здобутки гуманітарної у її вимозі любити дітей, а й робить крок уперед – розширює межі і засоби для розбудови *соціально-культурно-психологічного простору школи як Дому* організованого культуро- і самотворення, актуалізації духовності в усіх її формовиявах (підґрунтя віри, продукт самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий продукт). Саме це підтверджує експериментальний досвід становлення учня як універсума під впливом оргтехнологічних, психомистецьких і програмово-методичних умов у системі модульно-розвивального навчання [див. 3; 11].

## ВИСНОВКИ

1. Конструктивне вирішенням кризової ситуації, що склалася в сучасній освіті, полягає передусім у створенні інноваційних парадигм навчально-виховного процесу, які б забезпечували потреби та інтереси окремих громадян та суспільства у цілому.

2. Із запропонованих на сьогодні освітніх парадигм найперспективнішими є культуротворча та вітакультурна, що реально відповідають тенденціям розвитку сучасного світу і “суспільства знання” зокрема.

3. Науково-проектним утіленням вітакультурної парадигми є модульно-розвивальна система, що на міждисциплінарному рівні організації освітнього процесу пропонує повноцінне концептуальне, технологічне, діагностичне, методичне та управлінське забезпечення інноваційно організованого навчання.

1. *Валицкая А.П.* Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3–8.

2. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

3. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

4. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–88.

5. *Кумарин В.* Школу спасет педагогика. Но – природосообразная // Народное образование. – 1997. – №5. – С. 10–20.

6. *Лекторський В.А.* Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. – 1994. – №6. – С. 22–28.

7. *Пилиповский В.Я.* Эффективная школа: слогаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. – 1997. – №1. – С.104–111.

8. *Пинский А.* О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах // Мир образования. – 1997. – №3. – С. 20–22.

9. *Сулима И.* Кризис духа – кризис образования // Мир образования. – 1997. – № 3. – С. 13–15.

10. *Тхагапсоев Х.О.* О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103–110.

11. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

12. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.

13. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

14. Школа розвитку. Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа. – 1996. – №8. – 80 с.

15. *Щедровицький П.* Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С.46–51.

Надійшла до редакції 26.01.2004.