РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК [1:37.013](4+477)

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЗМІНИ ПАРАДИГМИ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ

О.В. Марченко, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

На основі аналізу закономірностей соціокультурного розвитку у переломні для суспільства періоди обґрунтовано основні світоглядні вектори й методологічні орієнтири реформування освіти у контексті зміни парадигми суспільного розвитку. Доведено, що ефективна управлінська діяльність у сучасному просторі освіти неможлива без урахування таких принципів взаємодії між різноманітними елементами освітніх систем, як гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, відкритість, емерджентність, реалізація яких на практиці потребує переходу від оперативного до стратегічного управління. Внаслідок такого переформатування схеми управління освітнім процесом буде сформоване збагачене поліваріантне середовище, що функціонуватиме за своїми синергетичними моделями взаємодії, законами креативного динамічного хаосу, які стануть рушійним чинником для нових педагогічних цілей, цінностей і творчих імпульсів.

Ключові слова: *освітній простір, реформування освіти, стратегії управління освітою, синергетичні освітні моделі.*

Успіх або поразка кожної реформи освіти визначається не лише матеріально-економічними, соціально-педагогічними та організаційними чинниками. Не менш важливою є й проблема концептуальної спрямованості реформ, які утверджуючи нове, не повинні руйнувати підвалини національної культури, а навпаки, спиратися на них. Саме тому визначальним фактором успішності реформаторської діяльності на сучасному етапі є перехід від беззастережного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів інформаційного суспільства.

Така постановка питання актуалізує необхідність пошуку механізмів розв’язання протиріч між наростаючою потребою суспільства в освіті нового типу та стабілізаційними факторами, що забезпечують життєздатність у сучасних умовах, прийнятних для індустріального суспільства, але вже застарілих на сьогодні, економічних та соціокультурних відносин. Справді, дієвим “механізмом розвитку” може стати лише одночасне, резонуюче соціокультурне перетворення як освіти,

© Марченко О.В., 2016,
http://

так і суспільства в цілому. При цьому, освіта може виступати в якості соціокультурного потенціалу поступального розвитку лише в тому випадку, якщо його трансформація носитиме випереджаючий, по відношенню до стану суспільства, характер.

Метою наукової розвідки є виявлення основних світоглядних векторів і методологічних орієнтирів реформування освіти у контексті зміни парадигми суспільного розвитку.

Дослідженню перспектив «переформатування» освіти у контексті зміни парадигми суспільного розвитку присвячено праці провідних вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, необхідність переосмислення світоглядно-ціннісних основ сучасного простору освіти обґрунтована у фундаментальних працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, П. Гуревича, С. Клепка, В. Кузя, М. Култаєвої, В. Лутая, І. Радіонової, В. Розіна. Інноваційні процеси в освіті докладно проаналізовано Н. Бурбулесом, А. Джуринським, П. Фрейре, М. Фулланом та іншими. Огляд дотичних до даної проблематики наукових досліджень дає підстави стверджувати: світоглядні вектори та методологічні орієнтири реформування освіти у періоди активних суспільних трансфор-мацій обґрунтовано недостатньо.

Яскравим прикладом зародження і активного розвитку нових світогляд-них та методологічних пріоритетів в освітньому просторі є період із другої половини XIX століття до 30-х років XX століття. Аналіз змістових та структурних трансформацій в освіті даного періоду дозволив виявити певні тенденції та закономірності у розгортанні вітчизняного освітнього простору.

Цей період характеризується активною індустріалізацією країни, і, як наслідок, потужними міграційними процесами, що призводили до асиміляції міського і сільського населення, зосередження у великих промислових містах значної кількості переселенців. Розширення виробництва вимагало збільшення чисельності кваліфікованих інженерно-технічних кадрів, а отже, невпинно зростала кількість навчальних закладів, їх внутрішнє змістове різноманіття. До освітнього процесу було залучено мільйони людей різних соціальних і вікових категорій, за рахунок чого суттєво підвищився рівень грамотності населення. Незважаючи на гальмівні фактори з боку уряду, освіта стає все більш доступною і варіативною. Таким чином, глибинні трансформації в інституціональній структурі та змістовому наповненні освітнього простору відбувалися “знизу”, внаслідок перебудови економічних та соціокультурних умов суспільного життя. Відповідно, освітній простір розгортається переважно у своєму територіально-предметному вимірі, що виражається у стрімкому зростанні кількісних і, меншою мірою, якісних показників розвитку освіти. Освіта екстраполюється у соціокультурну реальність, руйнуючи свої усталені кордони і відкриваючи нові можливості для удосконалення існуючих схем педагогічної взаємодії.

Освітня реформа 1915-1916 років, підготовлена великим колективом

учених-педагогів під керівництвом П. Ігнатьєва, увібрала прогресивні для того часу ідеї вітчизняної і зарубіжної педагогіки, а також передовий досвід експериментальних навчальних закладів. Значним досягненням стали підготовлені проекти програм для середньої школи за шістнадцятьма предметами, що мали такі спільні ознаки: поглиблення навчального матеріалу при виключенні із нього другорядних знань; урахування вікових і психологічних особливостей учнів; зближення навчального матеріалу із життям; надання викладачам свободи у розподіленні навчального навантаження, його доповненні і конкретизації; тісний зв'язок між навчанням і вихованням. Велике значення мали і підготовлені науковцями матеріали щодо загальноосвітнього мінімуму з кожної дисципліни, ретельне опрацювання ними змісту освіти у відповідності із роками навчання до кожного предмету, розробка конкретних методик викладання.

Водночас ця, на перший погляд, прогресивна реформа являла собою типовий приклад "наздоганяючої" модернізації під впливом західних країн, що випереджували тогочасну імперську Росію у розвитку. Запозичення технологій та адаптація вітчизняної освіти до зразків, сформованих в інших соціокультурних умовах, забезпечувало певний прогрес в освітній галузі, проте й призводило до негативних наслідків, пов'язаних із кризою ідентичності особистості та ігноруванням глибинних духовних основ народу.

Внаслідок загострення цих суперечностей у різних соціальних колах зростає інтерес до нових ідей, зміцнюється прагнення до змін, до перебудови як суспільного устрою, так і внутрішнього світу почуттів і переживань. Це час розквіту гуманістичної філософсько-педагогічної думки, що знайшла втілення у працях М. Бердяєва, С. Гессена, М. Драгоманова, М. Корфа, П. Лесгафта, М. Пирогова, В. Соловйова. Поширюються нові педагогічні ідеї, концепції, теорії, в основі яких – активна, вільна, із вираженими індивідуальними характерис-тиками особистість дитини.

"Вибух культури" у просторі освіти, що став наступним етапом трансформаційних процесів, пов'язуємо із періодом становлення Української державності з 1917 до початку 20-х років XX століття. Він увібрав у себе найяскравіші порухи людського духу щодо утвердження гуманістичних ідей в освіті. Ця доба дала такий сильний імпульс для розвитку національної системи освіти, що його не змогла зупинити ні братовбивча громадянська війна, ні масова еміграція української інтелігенції, ні утиски більшовистської влади.

Прийняті в цей час державні акти у галузі народної освіти та ціла низка урядових декретів призвели до кардинальних перетворень в освітньому просторі і утвердження трудової школи в якості домінуючої парадигми. Проголошується світський характер школи, її незалежність від церкви; пріоритет розвитку національної мови, спільне навчання осіб різної статі та інші демократичні постулати. Освіта, як і уся країна, перебувала у стані пошуку нових форм життя, що знаходило своє відображення у численних

новаторських проектах й сміливих педагогічних експериментах. Проте, дійсно демократичні перетворення початку 20-х років поступово згасають під тиском партійної диктатури і терору, які вже у 30-х роках остаточно видозмінюються у тоталітаризм більшовицької влади.

Внаслідок проведених владою у 1918-1930 роках реформ, значно збільшилася кількість навчальних закладів, зокрема вищих. Перефор-матування освітніх закладів, їх ділення на складові частини штучно збільшує кількість шкіл із новими назвами, але це не дає фактичного їх приросту і змістового урізноманітнення. Окрім того, зазначені реформи впроваджувалися у руслі жорсткого класового і партійного підходів, що обумовило надмірну заідеологізованість і заполітизованість навчальних програм, особливо з предметів гуманітарного циклу.

У цей період виникла реальна загроза втрати освітою, як суспільним інститутом, своєї специфічної функції – сприяти відтворенню досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Невтішними виявилися і результати вступних іспитів у вищі навчальні заклади наприкінці 20-х років. Таке становище стало поштовхом до стабілізаційної контр-реформи, що знайшла своє відображення у низці партійно-урядових постанов 1931-1936 років. У відповідності із цими документами була відтворена з певними змінами і доповненнями попередня “школа навчання”, що існувала на початку ХХ століття. Знову було встановлено примат знань над способами їх отримання, трудове навчання повністю виведене із навчальних планів (з 1937 року), а школа повернулася до закритого, ізольованого від зовнішнього середовища, стану. Було відновлено жорсткі норми і правила, що регулювали шкільне життя, введено домашні завдання, повернено такі навчальні дисципліни, як логіка, психологія та ін., а також інші атрибути гімназійної освіти.

У суспільній свідомості, а отже і у текстовому просторі відбувається нівелювання усталених категорій (особистість, індивідуальність, суспільство та ін.), натомість набувають актуальності такі поняття, як “клас”, “колектив”, “ідея”. Аналіз нормативних документів того періоду свідчить про різку зміну у ставленні до прав і свобод суб’єктів освіти. Якщо на початку досліджуваного періоду в основу постанов і циркулярів керівних органів освіти покладено демократичні принципи, то вже по його завершенні нормативна база має виражений авторитарний характер. Відбувається зміщення активності, творчості, ініціативності і самовиз-начення у знаменник соціального, яке із важливої атрибутивної характе-ристики особистості перетворилося на головну мету, детермінанту і регулятор її життєдіяльності

Таким чином, із аналізу трансформаційних процесів в освіті у досліджуваний період стає очевидною характерна тенденція розвитку самого процесу реформ – поступове обмеження радикальності реформа-торського накалу, послаблення потенціалу перетворень у поєднанні із посиленням ролі часткових модифікацій, притаманних стабілізаційним

заходам. Водночас стабілізаційні кроки мають на меті зупинити деструктивні процеси у суспільстві, врівноважити "розхитану" інноваціями систему. У 30-х роках XX століття цей процес носив жорсткий, ідеологічний характер, що призвело до різкої зміни пріоритетів розвитку освіти з "індивідуального" на "соціальне". Така освітня політика забезпечила радянській освіті тривалу стабілізацію у вигляді "летаргійного сну", позбавленого потенції розвитку.

Тенденція чергування реформ і стабілізаційних періодів знайшла свій прояв і в освітній реформі та наступних стабілізаційних процесах у 80-90-і роки. Тоді головний акцент було зроблено на демонтуванні системи загальної середньої освіти, відхід від єдиного типу навчальних закладів, розробку варіативних навчальних планів. Педагоги здобули свободу творчості, суттєво посилилися демократичні засади в управлінні освітою. Водночас ці зміни призвели до серйозної дисгармонії в організації і матеріальному забезпеченні навчально-виховного процесу.

Базовими феноменами, що визначають сутнісні особливості сучасної освіти, є спонтанне виникнення порядку і динаміка структурного зв'язування, у результаті яких відбуваються неперервні структурні зміни, характерні для усіх живих систем. Аби ефективно управляти освітою на мікро- і макрорівні, необхідно знати і застосовувати закони її функціонування, для розуміння яких, з огляду на складність відповідних процесів і організаційних паттернів, менеджери використовують метафори. Зокрема викликають інтерес такі метафори − уявлення про організацію: машина (з акцентом на управлінні та ефективності), організм (розвиток, пристосування), мозок (організаційне навчання), культура (цінності, переконання), політична система (конфлікт інтересів, влада). Відповідно метафори організму і мозку стосуються біологічного і когнітивного аспектів життя, тоді як метафори культури і політичної системи – різноманітних соціальних аспектів.

Так, діяльність організації, що асоціюється із машиною, відпрацьована до найменших дрібниць, а працівники у ній натреновані беззастережно виконувати конкретні завдання. Провідною ознакою "живої" організації є спонтанне виникнення нового порядку. Феномен самоорганізації має місце у критичних точках нестабільності, що виникають внаслідок флуктуацій оточуючого середовища, підсилених зворотними зв'язками. Самоорганізація призводить до виникнення нових сутностей, які реалізуються вже на якісно новому рівні, порівняно із вихідними феноменами. Постійне народження нового – ключова ознака усіх живих систем.

Цей процес відбувається у декілька етапів. Початок першого етапу цілковито залежить від того, наскільки організації притаманні відкритість, готовність вийти із стану рівноважності. Відкритість організації новим концепціям, новим технологіям і новим знанням – показник її живості, гнучкості і здатності до навчання. Необхідною умовою є також наявність

активної комунікаційної мережі із численними зворотними зв'язками, що дозволить посилити ефект ініціації. Наступний етап пов'язаний із проходженням "точки нестабільності", яка може сприйматися як напруженість, хаос, невизначеність або криза. На цій стадії система може або зануритись у безлад, або дійти до того впорядкованого стану, який характеризується новизною і творчим піднесенням. Переживання критичної нестабільності, яка спонукає до самоорганізації, пов'язане із сильними емоціями – страхом, дезорієнтацією, невпевненістю у собі, що врешті-решт може призвести до екзистенціальної кризи. Саме такі емоції довелося пережити у 20-х роках ХХ століття нечисленному співтовариству фізиків, які працювали над квантовими проблемами. У ході дослідження атомного і субатомного світу вони зіткнулися із незвичною і несподіваною для них реальністю. Намагаючись її осмислити, фізики дійшли до болісного усвідомлення: усталена понятєва база, мова і весь спосіб їхнього мислення неприйнятні для опису квантових явищ.

Коли ж на зміну тривалій невпевненості, замішанню і сумнівам приходить усвідомлення якісно нового етапу розвитку системи, тоді заплутана й хаотична ситуація кристалізується, являючи нову ідею або спосіб розв'язання поставлених завдань. Процес самоорганізації принципово нелінійний, охоплений множинністю зворотних зв'язків, він не піддається осмисленню традиційним, лінійним мисленням, а тому породжує відчуття таємничого, незбагненого.

В освіті процеси самоорганізації є невідворотною даністю: з одного боку, вони стихійно "посягають" на цілісність системи, а з іншого – спонтанно "повідомляють" про нові джерела розвитку. Кількісні й якісні характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, у тому числі й ресурсними, а також потужністю зовнішніх впливів на цю систему.

Так, у 90-і роки ХХ століття інноваційна діяльність у галузі освіти стала вираженням внутрішньої потреби системи до змін. Пошук шляхів трансформації і розвитку, прагнення самостійно визначити свою роль у динамічно змінюваних соціально-економічних і політичних умовах були обумовлені для педагогічних колективів не лише проблемою виживання, але й прагненням здобувати реальні важелі впливу на суспільство. Варіативність освітніх систем, як результат інноваційної діяльності, суттєво змінила ситуацію у тогочасному просторі освіти, загострivши суперечності між елементами цих систем.

Інноваційна діяльність – якісно новий етап саморозвитку особистості, процес самоактуалізації суб'єктів освіти, що є результатом самоосвіти і саморефлексії. Саме тому процеси самоорганізації найбільш характерні для освітніх закладів, які займаються інноваційною діяльністю. Це може бути і формування динамічних структур (творчі групи, об'єднання), і поява креативних особистостей, здатних до створення "особистісно-нового", безвідносно до попереднього суспільного досвіду.

Відповідним чином змінюється й активність середовища, що веде до розширення простору освіти, трансформації відносин усіх суб'єктів – учасників освітнього процесу. У цих умовах управління стає системоутворюючим фактором подальшого розвитку системи, і набуває актуальності проблема оптимального співвідношення цілеспрямованого організуючого впливу і самоорганізації, вирішення якої дозволяє зберегти не лише цілісність освітнього простору, а й необхідну частку хаосу у ньому як джерела розвитку. Адже в освітньому просторі, що є багатокомпонентним і багатовимірним соціокультурним утворенням, відбувається неперервний рух, у результаті якого певні структури і підсистеми з одного стану переходять в інший.

Однією з причин кризи освіти є невідповідність нових форм і змісту освіти, покликаних до життя імперативами розвитку суспільства, і усталеної моделі макроуправління.

В умовах демократизації суспільства управлінська діяльність набуває все більш динамічного, інтенсивного характеру. Підвищення оперативності управлінських рішень унеможливлює їх продукування переважно на рівні високих адміністративних ланок. А отже, виникає потреба у переорієнтації управлінських функцій, у тому числі й стратегічних, у напрямі шкільних адміністрацій, педагогічних колективів, творчих груп та окремих педагогів – майстрів, новаторів. Внаслідок переформатування схеми управління освітнім процесом, виникає так зване збагачене поліваріантне середовище, що живе за своїми синергетичними моделями взаємодії, законами креативного динамічного хаосу, які стають рушійним чинником нових педагогічних цілей, цінностей і творчих імпульсів. У такому освітньому просторі суб'єкт управління є делокалізованим і невіддільним від безпосередніх учасників освітнього простору. У цьому й виявляється синергетична сутність сучасного освітнього простору, яка актуалізує відповідно інноваційно-синергетичну систему управління.

В основі цієї управлінської системи – зміна позиції адміністрації, яка не є вже пасивним учасником процесу, здатним виконувати лише функції "стимул-реакція". Окрім гомеостатичних функцій та реакції на ініціативи "знизу", адміністрація починає реалізовувати функцію превентивного, випереджаючого управління, що здійснюється за рахунок генерації паралельних, альтернативних ініціатив, які висуваються будь-ким із суб'єктів освітнього простору. Зокрема, це може стосуватися якісно нового розвитку освітніх програм.

Слід зазначити, що текстове наповнення освітнього простору відіграє визначальну роль у конституюванні випереджаючого управління. Так званий метатекст (чи то міфологія – на ранніх етапах становлення елліністичної цивілізації, чи то філософія – на етапі її розквіту, чи то Біблія – у середньовічному суспільстві та ін.) завжди виконував організаційно-управлінську функцію по відношенню до структурних елементів

освітнього простору. Метатекст визначає системні вимоги до освіти та основні засади її функціонування, встановлює порядок і співвідносність освітніх систем у реальному просторі і часі, регламентує діяльність суб'єктів освітнього процесу, окреслює пріоритети розвитку, ідеали, цінності й цілі освіти.

Текстовий простір із розташованим у ньому "ядром"-метатекстом, як кожен із структурних елементів освітнього простору в цілому, має складну ієрархію. У кожній освітній системі існує своя форма опису, яка, в свою чергу, підпорядковується тексту більш високого рівня організації. Так, для уроку, що є однією з найпростіших освітніх систем, функцію метаопису виконує план-конспект уроку, сконструйовані педагогом схеми взаємодії з учнями, цілі і завдання, які він перед собою ставить. Педагогічна діяльність, таким чином, регламентується численними текстами, які дозволяють досягти змістової і методичної єдності в освіті. Сам же педагог, як суб'єкт метаопису, виконує в освітньому просторі управлінську і організаційну функцію, транслюючи встановлені правила і готові тексти у суб'єктний простір учнів.

Таким чином, реалізація випереджаючого, інноваційного адміністративного управління дозволяє формувати освітній простір із вираженими адаптивними властивостями і високою швидкістю реакції на виклики швидко змінюваних соціальних умов. Крім того, така синергетична система, моделюючи соціальне середовище сучасного світу, суттєво впливає на його розвиток. Отже, можемо стверджувати, що в освіті, як ніде в інших сферах суспільного життя, майбутнє представлено у теперішньому.

У кінцевому рахунку, метою управління освітою є створення умов для розвитку особистості, а провідне завдання полягає в оптимізації взаємодії двох протилежних процесів – стабілізації і модернізації. Це завдання можна представити як комплекс завдань двох рівнів: тактичних (управління спонтанно виникаючим різноманіттям) і стратегічних (управління самим процесом виникнення різноманіття). У відкритій системі нові елементи різноманіття загрожують усталеній системі зв'язків, вимагають свого місця у цій системі, проникають у неї, порушуючи її єдність. Задля збереження цієї єдності необхідно, аби управління носило превентивний характер, прогнозувало виникнення нових елементів, підтримувало гнучкість, варіативність зв'язків між елементами, до певної міри надаючи їм свободу. Нове виникне лише там, де для цього створені можливості, де є свобода вибору.

Такий підхід дозволяє сформувати еволюційну методологію управління освітнім процесом з урахуванням феноменів самоорганізації в освітньому просторі. У відповідності із вихідними положеннями цієї методології управління національною системою освіти може розглядатися як сукупна діяльність по проектуванню, організації, нормуванню і розвитку окремих, але тісно взаємопов'язаних об'єктів. Мова йде, перш за все, про різні типи управління, спрямовані на ті чи інші аспекти освітнього

простору і освітнього середовища. Слід враховувати неоднозначність у розумінні цих понять, притаманну сучасному освітньому й філософському дискурсу, а також суттєву відмінність між управлінням системою і управлінням простором освіти.

Оскільки "освітній простір" – поняття більш складне і багатогранне, ніж освітня система, то й реальні можливості управління ним значною мірою обмежені. Фактично ми можемо вести мову лише про певне регулювання і узгодження інтересів, про спроби впливу, які реалізуються не стільки за рахунок прямого керівництва і директив, скільки завдяки чітко визначеним освітнім цілям, знанню закономірностей і механізмів розвитку освіти, обізнаності із різноманітними теоріями і практиками освіти міжнародного рівня.

Таким чином, сучасний управлінець повинен не лише володіти механізмами управління, а й усвідомлювати межі своїх можливостей у кожному конкретному випадку. Спроби детально спланувати і організувати національний або регіональний освітній простір, виходячи з того, що управління здійснюватиметься з одного центру стратегічного планування, приречені на провал, якими б науково обґрунтованими вони не були. Ефективна управлінська діяльність можлива лише тоді, коли буде враховано специфіку взаємодії між різноманітними елементами освітніх і педагогічних систем, що полягає в їх здатності до самоорганізації. Визначальними принципами такої взаємодії є гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, відкритість, нестійкість, емерджентність.

Так, гомеостаз – це підтримка програми функціонування системи в певних рамках, що дозволяють їй прямувати до своєї цілі-аттрактора. Для освітньої системи чи то на рівні навчального закладу, чи на регіональному або всеукраїнському рівні, аттрактором-ціллю виступає водночас і завдання підготовки випускників у відповідності із соціальним замовленням, і спосіб-траєкторія навчання. Зворотні зв'язки, які й надають цій програмі сталості, визначаються державними програмами, статутними нормативами освітніх закладів, традиціями освітньої системи, а також механізмами їх реалізації. Формуючими потоками в освітніх системах є, перш за все, потоки ресурсів матеріальних, адміністративних, інформаційних.

Ієрархічність зумовлена характером взаємозв'язків між вищими і нижчими рівнями системи. Для двох сусідніх рівнів у стані гомеостазу прийнятним є принцип підпорядкування: елементи, що існують довше, керують тими, що існують менше; вищій рівень є керуючим для нижчого, хоча й сам утворюється з його елементів. Так ієрархізована будь-яка адміністративна система, у тому числі й освітня. Відповідно, будь-які реформи "зверху" приречені, якщо вони не адекватні цілям рівнім, що знаходяться нижче.

У відповідності із принципом нелінійності, колективна дія не зводиться до простої суми індивідуальних незалежних дій. Так, лінійне

управління взаємодією декількох навчальних закладів передбачає єдиний центр і заборону комунікації між цими закладами. У такому випадку має місце жорстке командне адміністрування. Урахування ж колективних взаємодій забезпечує нелінійні відгуки на адміністративні впливи. Мережеві комунікації створюють власні ієрархічні рівні, що існують паралельно до адміністративних центрів, доповнюючи їх, а інколи виступаючи як більш оперативні і прогресивні.

Відкритість передбачає, що ієрархічний рівень може розвиватися, ускладнюватися лише за умови обміну енергією, інформацією з іншими рівнями. Саме зовнішні потоки є визначальними для параметрів систем. Однак, у людиновимірних системах зовнішнє і внутрішнє досить часто змінює місце. Наприклад, мотиваційний ресурс може бути як зовнішнім, так і внутрішнім, залежно від контексту.

Що ж до принципу нестійкості, то найбільш ефективно управління системою здійснюється у моменти нестабільності, коли перебуваючи у "розхитаному" стані, вона втрачає адаптивні здібності гомеостазу – негативних зворотних зв'язків, на подолання яких вже не треба витрачати енергію керуючого впливу. Це добре простежується на прикладі методу проблемного навчання: нова ідея народжується у момент сумнівів і вибору на фоні високої мотивації.

Емерджентність є основним принципом проходження системою точок біфуркацій, її становлення, народження і загибелі ієрархічних рівнів. У точці біфуркації колективні змінні, параметри порядку макрорівня, обертають свою свободу на хаос мікрорівня, розчиняючись у ньому. В подальшому у процесі взаємодії мега- і мікрорівнів народжуються нові параметри порядку оновленого макрорівня. Саме так і відбувається еволюційний відбір альтернатив розвитку макрорівня. Цей принцип є ключовим для синергетики. Щодо освітнього простору він пояснює інноваційні механізми і явища зміни домінант, народження колективних ініціатив і нових освітніх програм.

Реалізація означених принципів на практиці потребує переходу від оперативного до стратегічного управління. Смислове наповнення останнього зосереджене на визначенні образу майбутнього стану системи, передбаченні результатів її діяльності. У процесі переходу відбувається освоєння нових видів управлінської діяльності, у тому числі й проектування.

Проектування вже давно стало узвичаєною практикою у промисловому менеджменті. Значно меншою мірою воно використовується у соціальній сфері. Як правило, в освітньому дискурсі це поняття вживається по відношенню до певного виду педагогічної діяльності. Водночас у постіндустріальному суспільстві проектування стає домінуючим, специфічним способом осмислення "світу людини" і значною мірою визначає направленість і стиль професійного мислення (незалежно від предметності діяльності), що й забезпечує утвердження нового поняття

“проектна культура”. На сьогодні проектна культура виступає ознакою освоєння нової освітньої парадигми, що спирається на закони саморозвитку і самоорганізації у просторі освіти – явищі багатовимірному і поліфункціональному, в якому й реалізується множинність індивідуальних освітніх траєкторій.

У ході проектування простір виступає як дискретний, що дозволяє розкладати його на складові підсистеми або райони нижчого таксономічного рангу. Вимога дискретизації обумовлена потребою у визначеності, що є характерним для практики менеджменту. Дискретизація освітнього простору відбувається у ході природної еволюції соціуму внаслідок соціально-економічних процесів як квазіприродного характеру (кризи, міграції), так і свідомо здійснюваних людиною (укрупнення сіл, створення нових населених пунктів із певною інфраструктурою, будівництво міст). У результаті цих процесів виникають ареали освітнього простору різного розміру та ієрархії – від найбільш розгалужених (національних та регіональних) до середніх і найменш значущих – локальних ареалів.

У світі невпинно відбуваються глибинні й об’єктивні процеси становлення єдиного відкритого освітнього простору, зорієнтованого на усе світове співтовариство. А отже, формується єдиний ринок освітніх послуг, який вимагає прозорості діяльності навчальних закладів, універсальних рейтингів та показників освітньої статистики, у тому числі й щодо якості освіти, стану локальних освітніх систем у різних країнах.

Таким чином, світовий освітній простір на сучасному етапі розвитку зорієнтований на вирішення таких першочергових завдань:

1. Забезпечення неперервності освіти, що стає все більш актуальним, враховуючи динамічність розвитку соціальних, національних, культурних, економічних умов, в яких функціонують локальні, регіональні і національні системи освіти. У свою чергу, створення умов для неперервності освіти потребує вирішення таких важливих завдань, як забезпечення доступності освіти, формування стимульної бази для продовження навчання.

2. Реорганізація систем професійної освіти, що дозволить зорієнтувати їхню діяльність на швидко змінюваний глобальний ринок праці. Такий підхід має на меті не лише практичне застосування знань, а й економічне зростання, соціальний та економічний розвиток проблемних країн та регіонів.

3. Інтеграція середньої і вищої освіти. На сьогодні у багатьох країнах світу середня, неповна середня або поглиблена середня освіта нерідко перетворюється на тупикову, що не дозволяє в подальшому вибудовувати ефективні траєкторії професійного розвитку.

4. Подолання міжрегіональної, міждержавної і внутрішньодержавної диференціації в освіті. Це проблема не лише освітня, а й соціокультурна та економічна. Не вирішивши її, не можна відкрити

“замкнені” на певних територіях, хоча й неперервні у певному розумінні, системи освіти. У свою чергу, це посилює територіальну іммобільність молоді, соціальне неблагополуччя, бідність, економічну відсталість та сепаратизм у різних його проявах.

5. Формування толерантності у масовій свідомості, без чого неможливо подолати все більш помітний “відрив” у галузі освіти між розвиненими країнами і так званими країнами Третього світу, а також регіональні відмінності всередині окремих країн.

Таким чином, ефективна управлінська діяльність у просторі освіти неможлива без урахування таких принципів взаємодії між різноманітними елементами освітніх систем, як гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, відкритість, емерджентність. Реалізація означених принципів на практиці потребує переходу від оперативного до стратегічного управління.

В умовах інформаційного суспільства набуває актуальності проблема оптимального співвідношення цілеспрямованого організуючого впливу і самоорганізації, вирішення якої дозволяє зберегти не лише цілісність освітнього простору, а й необхідну частку хаосу у ньому як джерела розвитку. Адже в освітньому просторі, що є багатокомпонентним і багатовимірним соціокультурним утворенням, відбувається неперервний рух, у результаті якого певні структури і підсистеми з одного стану переходять в інший. На часі переорієнтація управлінських функцій, у тому числі й стратегічних, у напрямі педагогічних колективів, творчих груп та окремих педагогів – майстрів, новаторів. Внаслідок такого перефор-матування схеми управління освітнім процесом буде сформоване збагачене поліваріантне середовище, що функціонуватиме за своїми синергетичними моделями взаємодії, законами креативного динамічного хаосу, які стануть рушійним чинником для нових педагогічних цілей, цінностей і творчих імпульсів. У такому освітньому просторі суб’єкт управління буде делокалізованим і невіддільним від безпосередніх учасників освітнього простору.

Разом з тим, зростає попит на локально орієнтований глобальний менеджмент, що передбачає конституювання локально визначених освітніх просторів, фракталізація яких активізує тимчасово призупинені освітні традиції. Співіснування таких просторів ускладнює проблему усвідомлення національної ідентичності у її транстемпоральному розумінні.

Таким чином, концептуальною ознакою вітчизняного освітнього простору у ХХІ столітті є органічний синтез національних і загально-людських пріоритетів, різних способів духовно-практичного осягнення світу, відмінних культурних традицій. Така інтеграція вимагає нової соціальної, економічної, науково-технологічної та світоглядної платформи для освітніх практик різного рівня, інноваційно-синергетичних освітніх моделей й відповідних управлінських схем, здатних забезпечити духовно-інтелектуальний та соціально-економічний поступ держави.

Література

1. Култаєва М. Д. Соціологія глобалізації / М.Д. Култаєва, І.Ф. Прокопенко, І.О. Радіонова, Г.В. Троцко ; гол. ред. М. Д. Култаєва. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – 266 с.

2. Найчук А.В. Філософсько-педагогічна думка України: динаміка у цивілізаційному вимірі : монографія / А.В. Найчук. – К. : вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 209 с.

3. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климентовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

4. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре. – Київ, 2003. – С. 70-75.

РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

Е.В. Марченко

На основе анализа закономерностей социокультурного развития в переломные для общества периоды обоснованы основные мировоззренческие векторы и методологические ориентиры реформирования образования в контексте изменения парадигмы общественного развития. Доказано, что эффективная управленческая деятельность в современном пространстве образования невозможна без учета таких принципов взаимодействия между различными элементами образовательных систем, как гомеостатичность, иерархичность, нелинейность, открытость, эмерджентность, реализация которых на практике требует перехода от оперативного к стратегическому управлению. Вследствие такого переформатирования схемы управления образовательным процессом будет сформирована обогащенная поливариантная среда, которая будет функционировать по своим синергетическим моделям взаимодействия, законам креативного динамического хаоса, которые станут движущим фактором для новых педагогических целей, ценностей и творческих импульсов.

Ключевые слова: образовательное пространство, реформирование образования, стратегии управления образованием, синергетические образовательные модели.

REFORM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CHANGING PARADIGM OF SOCIAL DEVELOPMENT, METHODOLOGICAL AND IDEOLOGICAL ORIENTATIONS

Marchenko H.

In modern conditions updated search mechanisms for resolving conflicts between the growing society in the public education and a new type of stabilization factors that ensure long-term viability of the system. From here the differences between two different paradigms, types of education - supportive and innovative. This difference is related with the degree of "closeness" or "openness" of education: in the first case it functions as a closed system, in the second - as open space.

Understanding the formula progressive development of society in the inseparable connection with the knowledge necessary of modernization of education actualizes the research of the essential aspects of innovation, which is designed to act as a "balance of power", when the stability of the system while maintaining the necessary support energy changes. As long as the organizational form of education is a closed system that is directed from the outside, it can not be innovative. The source of the develpoment is in itself, that enables the process or the innovation as internal needs.

In the conditions of the information society acquires the problem of the optimal balance of purposeful and self-organizing influence, solution which allows to save not only the integrity of the educational space, but the required proportion of chaos in it as a source of the development. But, in the educational space, which is a multi-component and multi-dimensional socio-cultural education, there is a continuous movement, which resulted in certain structures and subsystems are moving from one state to another. At the time shift of administrative functions, including strategic direction in the educational groups, art groups and teachers - artists, innovators.

Because such reformatting of this control scheme the educational process will be formed multivariate enriched environment that will operate on its synergistic interaction models, dynamic laws of creative chaos, which will be the driving factor for the new educational goals, values and creative impulses. In such educational a space management will be delocalized and inseparable from the direct participants of the educational space.

However, the demand for locally focused global management, which provides for the constitution of a locally defined educational spaces, which activates fraktalizatsiya suspended temporarily educational traditions. The coexistence of spaces difficult problem of awareness of national identity in its transtemporalnomu sense.

Thus, the conceptual basis of the national educational space in the XXI century is organic synthesis and universal national priorities and different ways of spiritual and practical understanding of the world, different cultural traditions. This integration requires a new social, economic, scientific, technological and ideological platform for educational practices at different levels, innovation and synergy educational models and appropriate management schemes can provide spiritual, intellectual and socio-economic progress of the state.

Key words: educational space, educational reform, education management strategies, synergistic educational model.