

УДК 37.013.73

АЛГОРИТМ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ

Л.А. Карпець, к.філол. н., доц., зав. кафедри української та іноземних мов Харківської державної академії фізичної культури

Розглядаються проблемні питання сучасного ставлення до освіти як до певного алгоритму навчання. Акцентується увага на парадигмальних підходах щодо структури наукового пошуку фундаментальних знань сьогодення.

Ключові слова: освітня система, процес навчання, синергетичний підхід, парадигмальний підхід.

Системний характер освіти як сфери інтеграції науки й соціокультури детермінує розгляд її суті і цілей не лише на теоретико-педагогічному, але і філософсько-світоглядному рівні, що передбачає визнання за освітою значення системоутворювального фактору руху соціального життя, генерування нових ідей освітнього розвитку. Людинотворча функція освіти вказує на її онтологічну суть. Суспільна

значущість освіти є соціокультурне відтворення, становлення людини – тобто її входження в соціум і культуру – здійснюється саме в освіті як соціокультурному інституті.

Зміна державної функції щодо регулювання питань, які стосуються освіти, нині пов'язується в основному з необхідністю адаптації суспільства до нових економічних, технологічних і соціальних умов життя [12, с.23], що, мабуть, і є доречним. Слід зазначити, що розробка й реалізація важливих урядових документів, спрямованих на модернізацію державної системи освіти, за деяких позитивних моментів (масова комп'ютеризація навчальних закладів, експерименти щодо варіативності програм навчання, перехід до єдиних вимог щодо оцінки знань тощо) доки що не вивели вітчизняну освіту на якісно новий рівень, який відповідає вимогам інформаційного суспільства.

В інформаційному суспільстві освіта постає багатогранною палітрою різних сфер культури, яка увібрала духовну діяльність людини. У даній логіці вбачається принципово можливим перераховане визначення, згідно з яким освічена людина “причетна до історії і традицій, освічена й вихована, наділена комунікативною культурою, володіє мовами, знаками, символами й методами сучасної комунікації, належить до певної спільноти й усвідомлює її цінності, повноцінно входить до соціальних інститутів суспільства” [30, с.20]. Безумовно, у подібних “всеохопних” дефініціях є один суттєвий недолік: вони завжди дають привід для дискусій, чому прерогативами стали саме ті, а не інші, також важливі критерії?

Проголошені освітою, освітні пріоритети не завжди втілюються в конкретні проекти, і в тому, наскільки успішно вдається відстояти освітні інтереси до вищих державних інстанцій, проявляється зрілість суспільства.

Особистість освічена, орієнтована на морально-духовні цінності, реалізується й розвивається протягом усього життя. Це особистість, яка перебуває в культурі, до якого б сенсу останньої ми не звернулись. Освіта – ключова умова осягнення досвіду людства в освоєнні природного,

соціального і власне культурного світу, сконцентрованого в культурі як способі і формі людського життя, історичної міри людського способу життя [4, с. 13]. При підході до культури як сукупності суспільних досягнень і системи цінностей [3, с. 55], який зумовлює конкретизацію матеріальної, духовної, фізичної і т. ін. культури, освітня складова кожного відгалуження очевидна. Розвиток освіти і культури – це творчі процеси, які скеровані прагненням до нової суті.

Проте унікальність феномену освіти в тому, що вона є каналом історичної трансляції культурних цінностей, їх відтворення [1, с. 21; 7, с. 50; 16, с. 4], забезпечує входження особистості в культуру, широке розповсюдження цінностей останньої, воно само стає культурою (за суттю сукупностей знаково-символічних систем, які вбирають досвід буття у вигляді знань, цінностей, цілей і т. ін.), відтворює її і розвиває, а особистість освічена постає не лише продуктом, але і творцем культури.

Відома точка зору [20, с. 30], згідно з якою в сучасній культурі співіснують дві тенденції: з одного боку, класичний стиль і система освіти з її упором на професіоналізм, на результативність процесу передачі знань, утилітаризм у навчанні і, з другого – некласичний стиль, що акцентує міждисциплінарність і діалогізм, формування нових ціннісних установок толерантності, компетентності, критичності тощо.

Сьогодні існує думка, згідно з якою освіта, зокрема, вища, в контексті глобальних ціннісних орієнтацій уже не служить джерелом розповсюдження фундаментальних наукових цінностей [19, с. 19], відповідно в ній, перш за все, приваблює доступність і зручність споживання «товару» (конкретних знань і умінь); скорочення зусиль для отримання потрібного результату, економічна усередненість і ефективність; функціональність упаковки (CD-ROMної, Інтернетівської і т. ін) навчальних програм; мобільність переходу (обміну) студентів (викладачів, дослідників) різних ВНЗ (країн); подальша максимальна комерційна реалізованість, «конвертованість» отриманих (передаваних) знань і умінь.

Такий підхід до освіти доцільно назвати утилітарно-прагматичним. Знаннева концепція освіти поступово долається її світоглядною парадигмою, не відмінняє «раціональність», але розширює освітні горизонти, з'ясовує креативні екзистенціально-особистісні підстави освіти. Зміст освіти, яка розуміється як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний людській культурі у всій її структурній повноті [29, с. 4], включає, окрім «готових» знань і досвіду здійснення творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних відносин. Цілком природно, що в умовах сутнісних соціальних трансформацій (саме стрімких, нетрадиційних своєю масштабністю і насиченою концентрацією у відносно короткий часовий проміжок) існування освіти набуває нових сенсів у розширенні епістемологічної проблематики. Домінуюча для освітньо-виховної системи функція передачі соціально-значущих умінь, навичок, знань, основних культурних патернів ніби «згладжується», виводиться з фарватерного напрямку в більш розгалужене русло трансляційних процесів рефлексії з приводу якісних характеристик, що підлягають відтворенню культурного досвіду, значущості й обґрунтованості існуючих знань, вірогідності їх актуалізації на наступних етапах цивілізаційного розвитку тощо. Природність суспільної динаміки (яка розуміється, перш за все, як поступовість, детермінованість змін, що відбуваються) не передбачає для системи освіти «першоплановість» питань теорії пізнання при трансляції соціального апробованого знання. Сучасна спрямованість філософії освіти на першочергове осмислення її онтологічних підстав і цінностей, змістовних і цільових аспектів, тенденцій розвитку в контексті нестабільної соціокультурної картини світу, виявлення сутнісних пріоритетів при слабо передбачуваних перспективах “нової реальності”, яка формується та інші проблеми свідчать, що нині система освіти актуалізує не стільки трансляційні, скільки умовно назвемо так – контекстуально-прогностичний вектор свого функціонування. Слід зазначити, що воно (а не описуване ним явище) має не теоретичне, а лише

ілюзорне значення, яке відображає невизначеність стану освіти в сьогоденні і її спрямованість у майбутнє через філософський аналіз реальності, яка формується.

Освіта розгортається як «підйом до загального» (Х.-Г. Гадамер), як «специфічно людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей» [5, с. 54, 51]. Те, що початково існує лише як можливість, в ході освітнього процесу проявляється образом людини, «уточненим» педагогічною творчістю. Антропологічна складова освіти як важливий атрибут її самототожності визначає спрямованість методологічної рефлексії на механізми світовідчуття, світорозуміння, світотворення особистості, в цілому ж формування онтологічно обґрунтованого проєктивного погляду на майбутнє освіти виходить з екзистенційної суті останньої, її ідеалопокладальних цільових установок, життєстверджувальних ціннісних орієнтирів.

Футурологічні екстраполяції на базі наявних знань у сучасному дослідницькому дискурсі, який термінологічно виокреслюється, і як «розвиток освіти, який випереджає» [6, с. 29; 14, с. 36], і як реалізація функції «рефлексивного відображення, що випереджає» [14, с. 203, 61]. Передбачається, що освіта як “теорія” завжди буде поступатися «практиці», якщо актуалізує лише нинішній досвід, і навпаки: вона викликає підвищений попит, якщо орієнтиром висуне назріваючі тенденції найближчого й віддаленого майбутнього. Даний підхід виводить на широке узагальнення: «Очевидно, що та країна, де більш адекватно і точно або на більш віддалений період буде усвідомлено теперішнє майбутнє і де ці “знання майбутнього» будуть адекватно вбудовані в існуючу систему освіти, отримає стратегічні переваги у сучасному глобальному світі [Там же, с. 62]. Таким чином, філософська освіта осмислюється як система з розподільними функціями стабілізації і одночасно випереджувального відображення.

Ставлення до освіти як до певного алгоритму навчання, підготовки до «справжнього», «дорослого» життя залишається домінуючим на рівні суспільної свідомості. Сталість такого сприйняття цілком пояснювана, вона базується на відомій ностальгії за соціальною надійністю, природному психологічному прагненню до життєвої визначеності й передбачуваності, укоріненої як у моральних традиціях, так і в ідеологічних міфах. До найбільш розповсюджених міфологем входить уявлення про обов'язковий набір знань як гарантії життєвого успіху і фактору особистісної самоповаги. Установка, в цілому прийнятна для індустріальної економіки, як і колись, спрямовує так звану традиційну систему освіти, демонструючи свою життєву стійкість у все більш відчуженій її соціокультурній дійсності.

Як традиційна освітня система по суті відчужує того, хто навчається, і від предмету вивчення, і від цінностей навчання, так і нинішній – інформаційний – етап цивілізаційного розвитку не сприймає механічного тиражування минулого досвіду, як і формальні послуги його «трансляторів» (розповсюджені сьогодні форми відчуження: закриті неконкурентоздатні підприємства, скорочення штатів, тих хто працює тощо).

Нині актуальною стала думка К.Роджерса, що «знання, яке здобує особисто тобою, істина, яка тобою здобувається і засвоюється в досвіді, не може бути прямо передана іншому. Як тільки хтось прагне передати такий досвід безпосередньо, часто з природним ентузіазмом, його результати – малозначущі» [23, с. 366]. Слід підкреслити, що мова йде про цінності «особисто здобутих» знань, а не присвоєного в процесі трансляції в рамках «директивного навчання». Педагог, за Роджерсом, не передбачає, тим більше не нав'язує нічого в готовому вигляді, а створює такі умови, перш за все через розвиток міжособистісних відносин, щоб учням самим захотілося набути для себе знання, щоб розкрились їх потенційні потреби навчатися, відкривати, створювати [23, с. 350].

Ця думка збігається з деякими педагогічними принципами В. Сухомлинського. Зокрема, відомий педагог говорить: «Я буду так вводити малюків в оточуючий світ, щоб вони щодня відкривали в ньому щось нове, щоб кожен наш крок був подорожжю до витоків мислення й мовлення ... Буду піклуватися про те, щоб кожен мій вихованець ріс мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок пізнання загартовував волю» [27, с. 34].

Основна складність – у подоланні природного прагнення оцінювати, засуджувати, схвалювати чи не схвалювати, робити заяви про іншу людину або групу людей, які суттєво знижують вірогідність позитивного контакту. Атрибутом справжнього спілкування є проникнення в ідеї і відношення, неадекватні власному «Я», стимул до зміни особистості – співпереживаюче розуміння, тобто розуміння разом з людиною, а не розуміння про неї. Взагалі, чим більш конгруентний досвід, його усвідомлення і повідомлення про нього одного індивіду, тим більше подальші відношення будуть включати тенденції до взаємного узагальнення, до покращення психологічної узгодженості і дій обох партнерів. І, навпаки, чим більше в спілкуванні неконгруентності, тим більше подальші відносини будуть включати спілкування тієї ж – низької – якості, погіршення психологічної узгодженості і дій партнерів, взаємне незадоволення.

Під умовами, які стимулюють творчість тих, хто навчається, маються на увазі перш за все, реальні ситуації, які вимагають прийняття самостійних рішень. Згідно з сучасним підходом, приріст освіти можливий лише в процесі пошуку відповіді на значущі для особистості питання, вирішення актуальної проблеми, яка, перш ніж бути усвідомлена як така, повинна виникнути у свідомості того, хто навчається, як проблема особистісна [8, с. 209-210]. Дослідники передрікають корінні реформи в освітній системі [15, с. 4], вважаючи, що в контексті традиційного змісту взаємовідносин педагога й учня – не навчити творчості, не виховати особистість, яка вміє приймати рішення і нести за них відповідальність,

здатну критично мислити, вести дискусію, не лише переконливо обґрунтовуючи свою позицію, але й враховуючи думку опонентів.

Непричетність як педагога, так і учня до певного змісту і способу навчання робить традиційну систему особистісно-відчуженою, а саму освіту як особистісне навчання – відчуженою від культури. Педагогічна діяльність, орієнтована на виробництво «продукту» освітньої системи з початково заданими якостями і властивостями, «вводить» особистість у певну соціальну роль, інтерпретуючи існування в культурі як отримання інформації про «пам'ятки культури». «Вчитель відчуває себе начебто екскурсоводом, зобов'язаним перераховувати всі визначні місця, які увійшли до каталогу – виконати програму» [8, с. 185]. Тим самим здійснюється спроба об'єктувати культуру, зафіксувати її номінаціями, аналітично задати низкою предметів і текстів. Такий підхід приносить певний результат, більше того, він «запрограмований» на результат у вигляді «корисних» навичок, що формують особистість як функціональну одиницю у суспільну систему.

Звичайно, прийняття нової освітньої парадигми – не питання перетворення ментальності, відстрочка реалізації будь-якої значущої проблеми на достатньо довгий історичний період. Мова йде про повернення суспільної свідомості в русло національних традицій, духовно-моральних цінностей, включаючи освітні. Констатуємо загальнокультурну складову освіти (як процесу і як результату), підкріпимо її апеляцією до минулого досвіду, який вкладав у сенс слова «освіта» створення образу людини, спрямованої до ідеалу, до Бога. Звідси і переконання, що «освіта необхідна як формування людини, сім'янина і громадянина, трудяги-робітника і дослідника, керівника й виконавця, людини умілої і моральної, мислячої конкретно й загально, авантюрно й обережно, локально і глобально, патріотично і космополітично, а головне, яка любить і вміє працювати» [11, с. 7].

Як важливий показник культури народу, освіта несе в собі риси

національної своєрідної країни, не стаючи при цьому унікально, «вузькою» системою, властивою лише конкретній спільноті. Швидше навпаки, освітні системи різних держав мають більше пізнаваного, типового, аніж індивідуального, неповторного. Навряд чи буде продуктивним визначати точні співвідношення означених критеріїв, якщо прийняти як принциповий підхід розглядання освіти в єдності загальнолюдського й національного [18, с. 11]. Така єдність забезпечується глибоким зв'язком освітньої системи з наукою, яка не визнає, як відомо, територіальних меж, а також багатьма загальними рисами в психології людського сприйняття, методиці викладання окремих предметів тощо. При цьому, підкреслимо, духовною домінантою слід все-таки прийняти зміст «родової» культури, яка повинна стати основою вибору державних пріоритетів саме тих «вимірів» соціокультурної реальності, що укорінені у світовідчутті народу, відповідає його духу.

Ідея «навчати творчості» – зовсім не ліберальне «прозріння» західної філософії освіти, не відкриття педагогічної думки останніх років. Вона завжди була органічна для вітчизняної освіти, не відкриття педагогічної думки останніх років, про що свідчать ідеї про «живу школу» М.О. Лоського, зроблені ще в першій половині минулого століття. На думку філософа, «жива» школа стане лише тоді, коли буде відповідати потребам та інтересам дитини; вона повинна відмовитися від масивної трансляції знань, а «вчити і виховувати з метою розкриття всіх здібностей людини, необхідних для творчої або, хоча б, наслідуваної діяльності, яка втілює цінності добра, краси, істини, багатства життя» [18, с. 227]. Багато проблем, які прагне нині «зняти» українська реформа освіти (доцільність іспитів як форми контролю знань, прийом у вищі навчальні заклади за результатами тестів тощо), ставив ще М.О. Лоський, незмінно вирішуючи їх на користь тих, хто навчається. І сьогодні актуальним залишається питання про можливе «перевиробництво» спеціалістів з вищою освітою: «Не лише всім здібним, але і всім, хто бажає, повинна бути забезпечена можливість отримання вищої освіти. Деякі люди говорять з жахом, що при

такому розповсюдженні вищої освіти не всім інтелігентам можна буде забезпечити працю за їх фахом; тоді може трапитись, що, наприклад, доктор класичної філософії буде працювати де-небудь на побудові шосе. У чому ж тут біда, поставили б ми питання? Такий робітник буде заповнювати своє дозвілля не відвідуванням трактирів, а читанням Есхіла або Платона в оригіналі й залучення осіб, які не мають таких знань, до великих цінностей античної культури...» [18, с. 228]. Те, що подібний варіант навряд чи можливий на практиці (в масовому масштабі, у будь-якому випадку), не зменшує моральних цінностей такого гуманізму в дії, що має на увазі наявність рівня розвитку людської духовності, який наближається до ідеального.

Рефлексуючи з приводу традиційної системи освіти, потрібно усвідомлювати, що в нашому суспільстві неоднозначне ставлення до цієї парадигми збережеться щонайменше на декілька десятиліть. При цьому очевидним є фактор примусу щодо організації предметно-класно-урочної системи, і неможливість проявити свою індивідуальність, яка притискається «загальними» вимогами, і педагогічними технологіями, націленими на однаковий для всіх позитивний результат, який вилучає імпровізацію, фантазію, творчість. На наш погляд, стійке переконання, що традиційна педагогіка зовсім не так уже й погана, пояснюється тим, що у всі часи педагогічний процес забезпечують живі люди, які зазвичай розкривають перед учнями справжні цінності освіти не завдяки, а всупереч офіційним приписам, утвердженням методикам. Образ педагога-художника, майстра своєї справи живе в пам'яті, одухотворюючи власне освітню систему. Наявність такого морального фактору визначає єдино правильний вектор подальшого розвитку освіти – не через заперечення і руйнування, але модернізацію, яка враховує національну ментальність, що зберігає традиції і поряд з тим забезпечує виконання освітою своєї онтологічної місії.

В освітній системі важливе значення мають концепції поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), розвивального навчання

(Л.В. Занков, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін), проблемного навчання (І.Я. Лернер), школи діалогу культур (В.С. Біблер), методологізації змісту і процесу навчання (Г.П. Щедровицький, М.І. Алексєєв, Ю.В. Громико). Зміна цивілізаційних укладів неминуче тягне за собою зміну філософських основ освітньої системи, відповідно, і всіх компонентів останньої – структури, змісту, методів, форм тощо. Залежність має і зворотну спрямованість, зазначену в науковій літературі: розвиток суспільного життя, перехід до нового типу організації суспільства, нарешті, існування суспільства у багатьох аспектах визначається парадигмою освіти, тобто сукупністю ідей, концепцій, теорій і ціннісних орієнтацій, здатних вивести суспільство з кризи [26, с. 4]. Ш.А. Амонашвілі і В.І. Загвязінський узагальнено звели можливість розвитку дітей в навчанні до чотирьох варіантів [2, с. 13-14]. Суть першого варіанту – випереджаюче форсування інтелектуального розвитку дитини.. Цей варіант реалізується в системі розвивального навчання Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова (теорія і методика змістовного навчання й дедуктивної логіки освоєння), в системі В. Занкова – в проблемному навчанні, в евристичних моделях навчання тощо.

Теорія пріоритетного розвитку емоційно-чуттєвої сфери, уявлення, творчих здібностей через гру, рух, казку (цьому підходу віддавали належне Л.М. Толстой, К. Вентцель, М. Монтесорі, Р. Штайнер) складає основу другого варіанту, в сучасній реалізації представленому, зокрема, школою вільного розвитку.

Третій варіант – система пріоритетного розвитку практичного мислення, трудових умінь і навичок (заклади навчальної професійної освіти, реальні школи, які розвивають загальний інтелект і різноманітні здібності особистості в процесі трудової діяльності).

Четвертий варіант моделі розвитку передбачає духовно-моральне становлення особистості, екологічну чистоту підходу до природи дитини, виховання шляхетності в учнів на основі віри в їх природжену місію і

багатство можливостей (найбільш послідовно і повно цей варіант відображено в педагогічній системі В.О. Сухомлинського).

Слід зазначити, що названі педагогічні практики, хоча й різнилися, іноді суттєво, за змістом, все ж не були у світоглядних основах альтернативними, не задавали, як деякі концепції сьогодення, різноспрямовані перспективи освіти й педагогічної думки. Своєрідність, суперечливість і складність сучасної соціокультурної ситуації в тому, що уявлення про цілі й завдання освіти співвідносяться з очікуваними зразками майбутнього, моделі ж інформаційного суспільства носять поки що переважно прогностичний характер.

Освіта як культурний процес [18, с. 11; 22, с. 52; 28, с. 17] здійснюється в умовах динамічного соціуму, осмислюється через різні моделі й підходи. Мабуть, збільшення кількості останніх, навіть якщо це здається невиправданим, змістовно невмотивованим, слід сприймати як даність у руслі позиції В.П.Зінченка, згідно з якою необхідною умовою адекватного сприйняття конкретного об'єкту (в кінцевому результаті – правдивого відображення дійсності) є збиткова, неорганізована кількість «точок зору» на нього, аж до його фантастичного осмислення [9, с. 41]. Широкий культурний контекст, сукупність ціннісних орієнтацій на рівні суспільства в цілому є загальним простором, тим універсумом, в якому співіснують, уточнюючи й доповнюючи один одного, різні освітні підходи.

Так, у контексті ідей синергетичного підходу [24, с. 63] освіта постає як складний соціальний організм, головною функцією якого є відтворення досвіду, накопиченого в культурі, створення умов для її цілеспрямованої трансформації. Якщо звернутися до гуманістичної орієнтації як головного принципу освіти [29, с. 5], то особливо значущими постають індивідуальні особливості особистості, вектор освітнього процесу спрямовується на можливість повного розвитку здібностей учнів, забезпечення буття особистості в культурі. Цей підхід включає в себе принципи розвивального й виховного навчання, а також доступність, свідомість і активність

навчання. Своїх прибічників, безумовно, має філософія освіти з ключовою ідеєю формування нового наукового світорозуміння і ноосферного світогляду, заснованого на біоцентричній парадигмі, екологічному імперативі та високій особистісній відповідальності кожної людини за збереження всіх форм життя на планеті. Ноосфера (концепція В.І. Вернадського, П. Тейяр де Шардена) розуміється як безперервно розширювана в просторі і в часі сфера розуму і духу, сфера, на якій оснований життєдіяльність земної цивілізації, ядром якої служить історична біосфера Землі. У чисельних дослідженнях [13, с. 9; 17, с. 25; 21, с. 52, 27; 26, с. 70; 31, с. 111] мова йде про біосферу, перетворену науковою думкою, світ, створений свідомою життєдіяльністю людства. Коли дещо звузити поняття, справедливо стверджувати, що мова йде про світ культури, в цьому сенсі ноосферна організація освіти збігається з розумінням останнього як входження в культуру. Ноосферний шлях розвитку, що передбачає спрямовану й узгоджену взаємодію людини й навколишнього середовища (коеволюція), постає цілком природно на тлі стрімкого зростання ролі науки як колективного розуму, науково-освітнього середовища, що в кінці кінців визначає розвиток освітніх систем.

Парадигмальний підхід дозволяє упорядкувати структуру наукового пошуку, в епістемологічному аспекті зводячи фундаментальні знання, цінності, переконання, технологічні прийоми в оптимальну модель наукової спільноти, яка дотримується єдиних позицій, переконань. Освіта як соціальний інститут стабільна, в позитивному сенсі консервативна, базується лише на двох основних парадигмах, умовно названих «традиційною» (в сенсі її визначальної ролі) та «інноваційною». З часом те, що в даний момент постає як «інноваційним», може стати «традиційним» (тобто посісти домінуючі позиції) і, в свою чергу, піддатись «удосконаленням» черговими «інноваціями» тощо. Слід звернути увагу, що всі відомі освітні напрямки (з одного боку, імперативні, нормативні, формуючі, когнітивні, а з другого – гуманістичні, особистісно орієнтовані, особистісно центровані

тощо) концептуально відповідають одному з двох напрямків – «метапарадигм».

Ми розділяємо, що поліпарадигмальність є методологічним принципом сучасної педагогіки й освітньої практики [31, с. 24]. Принципи поліпарадигмальності в указаному дослідженні характеризуються такими положеннями:

- допустимість співіснування декількох методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;

- орієнтація процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні установки;

- використання різних парадигм на стратегічному (ідеологічному) й оперативному рівнях одним педагогом;

- залежність вибору педагогом парадигми від рівня сформованості мотивації школярів (пасивної та активної установки на власний інтелектуальний розвиток);

- поєднання елементів різних парадигм у рамках конкретної технології освіти;

- співіснування всередині кожної парадигми окремих парадигм, кожній з яких властивий свій, специфічний набір уявлень про цілі, зміст і процеси виховання й освіти.

Те, що дослідники виявляють у структурі кожної парадигми наявність «окремих парадигм», ще раз переконує, що мова йде не про парадигму в її епістемологічному або соціальному смислах, а про творчий розвиток освітніх підходів, поєднання різних концепцій, методик тощо. Проте проблема полягає взагалі не в термінах, у будь-якому випадку, не лише в них. Перевагою сучасної соціокультурної ситуації дослідники визначають те, що в її умовах є «реальна можливість заміни універсальної і єдиної парадигми різноманітних освітніх систем, які мають право на співіснування в загальному просторі, що

дає можливість вести мову про поліпарадигмальність сучасної освіти» [29, с. 424]. При цьому відзначається, що парадигми “можуть різнитися між собою принципово як за цілями і змістом, законом і закономірностями, так і за механізмом дії і проявом, а отже і за результатом” [29, с. 424]. Складається враження, що мова йде про «парадигмальність» поза всякою рефлексією з приводу того, чи потребує освітня практика «множини освітніх систем», до того ж відмінних між собою за «цілями і змістом». Для позначення різних ступенів розкриття сутності будь-якої речі в історії філософії сформовані категорії «в собі», «для себе» і «для інших». Виходячи з того, що освіта найбільш повно проявляє свою онтологічну укоріненість в ситуації «для інших», забезпечуючи становлення особистості, вважаємо, що поліпарадигмальність як практика конкретного освітнього закладу навряд чи можлива. Право вибору людини здійснюється в наданій перевазі тому чи іншому типу навчального закладу (гуманітарного, технічного, традиційного, інноваційного і т.ін.), але не в штучному зануренні учня в середовище парадигмального з метою «презентації» різноманітності освіти.

Література

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритеты образования [Текст] / Ж.Аллак; пер. с англ. И.В.Китаева.
2. Амонашвили Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования [Текст] / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – №2. – С. 11-16.
3. Бестужев-Лада И.В. Педагогический потенциал культурологии [Текст] / И.В. Бестужев-Лада // Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С. 55-56.
4. Буева Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия [Текст] / Л.П. Буева // Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С. 12-18.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики [Текст] / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
6. Гаман Л.А. Информационное общество и проблемы образования [Текст] / Л.А. Гаман. – Северск: Изд-во СГТИ, 2003. – 80с.

7. Гараджа В.И. Образование и трансляция культуры [Текст] / В.И. Гараджа // Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С. 49-51.
8. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования [Текст]: Учебное пособие / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2003. – 248с.
9. Как построить свое «я» [Текст] / Под ред. В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136с.
10. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием [Текст] / С.Г.Кара-Мурза. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 832 с. – (История России. Современный взгляд).
11. Карлов Н.В. Преобразование образования [Текст] / А.С.Кармин. – СПб.: Лань, 2001. – 830с. – (Учебник для вузов).
12. Киселев А.С. Роль нарождающегося информационного общества в развитии мировой цивилизации [Текст] / А.С. Киселев. – М.: Компания Спутник+, 2005. – 107с.
13. Колин К.К. Становление информационного общества и новая философия системы образования [Текст] / К.К. Колин // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения: Вып. VII. М.: Изд-во МИДА, 2001. – С. 23-26.
14. Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование [Текст]: Учебное пособие / С.Г. Корконосенко. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004. – 240с.
15. Лекторский В.А. Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход к образованию [Текст] / В.А. Лекторский // Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С. 3-5.
16. Лекторский В.А. О философском взгляде на образование [Текст] / В.А.Лекторский // Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №3. – С. 3-4.
17. Лисичкин В.А. Глобальная Империя Зла [Текст] / В.А.Лисичкин, Л.А.Шелепин. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 448с. – (Горячая линия)
18. Мамедов Н.М. Образование как феномен культуры [Текст] / Н.М. Мамедов // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения: Вып. VII. М.: Изд-во МИДА, 2001. – С. 11-13.
19. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации [Текст] / А.А. Новикова. – Таганрог: Изд-во Кучма Ю.Д., 2004. – 168с.
20. Огурцов А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520с.
21. Оленьев В.В. Глобалистика на пороге XXI века [Текст] / В.В. Оленьев, А.П. Федотов // Вопросы философии. – 2003. – №4. – С. 18-30.
22. Полякова Т.Н. Развитие гуманитарной культуры учащихся – сущностная задача современной школы [Текст] / Т.Н. Полякова // Образование в современной школе. – 2005. – №10. – С. 52-55.

23. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универсал», 1994. – 480с.
24. Розин В.М. Образование как синергетическая система [Текст] / В.М. Розин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – №2. – С. 63-65.
25. Самсонов А.Л. Человек и биосфера – проблема информационных оценок [Текст] / А.Л. Самсонов // Вопросы философии. – 2003. – №6. – С. 111-127.
26. Сандакова Л.Г. Философия образования: гуманитарная информационно-технологическая модель [Текст] / Л.Г. Сандакова, 2-е изд. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2003. – 145с.
27. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1979. – т. 3. – С. 34.
28. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях [Текст] / В.А. Тестов // Педагогика. – 2005. – №7. – С. 12-18.
29. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы [Текст] / В.А. Тестов // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 3-9.
30. Тхагажоев Х.Г. Философия образования: проблемы развития региональных систем [Текст] / Х.Г. Тхагажоев. – Нальчик, 1997. – 254с.
31. Шиянов Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст] / Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17-25.

АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Карпец Л.А.

Рассматриваются проблемные вопросы современного подхода к образованию как к конкретному алгоритму обучения. Акцентируется внимание на парадигмальных подходах к структуре научного поиска фундаментальных знаний современности. В контексте идей синергетики образование представляется как сложный социальный организм.

Ключевые слова: образовательная система, процесс обучения, синергетический подход, парадигмальный подход.

ALGORITHM OF TEACHING IN MODERN EDUCATIONAL SYSTEM: PHILOSOPHY ANALYSIS

L.A. Karpets

The problem issues of modern approach to education as specific algorithm of teaching. The attention in paid to paradigmatic approaches to the structure of scientific search of fundamental knowledge of modernity. Education as cultural process is realizes in the condition of dynamic society, is thought of different patterns and approaches. The wide

cultural context aggregates of the valuable orientation on the level of society as a whole, is a general space, that universe in whole coexist specifying and adding one another, different educational approaches.

Thus, in context of ideas of cinegenetic approaches the education comes into being as complicated social organism the chief function of which is generating an experience saving up in culture, creation of the spirits for purposeful transformation. If one comes back to humanist orientation as main principle of education, that individual features will be especially meaningful and vector of educational process directed to possibility of complete development of the pupils' skills, providing existence of personalities in culture. The education mostly provides the poliparadigm process as practice of actual educational establishment is hardly possible. There must exist the right of choice to accord preference of one or other type of educational establishment.

Key words: educational system, teaching process, synenergetic approach, paradigmatic approach.
