

## СУЧАСНА ОСВІТА: ПОРТРЕТ БЕЗ ПРИКРАС (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією)

Головною характеристикою сучасної української освіти є *вичерпаність* основної педагогічної парадигми, яка поспішно доповнюється скороспілими й експериментально неперевіреними ідеями та окремими елементами європейських освітніх технологій. У зв'язку з цим, стан нашої освіти можна назвати *кризою різноманітності*, що пов'язана з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не ясно, які продукти має створювати освіта. А спонтанна креативність ідей нашої педагогічної спільноти, яку я б назвав «негативною креативністю», сліпе копіювання західних стандартів, безсистемність й неадекватність дій освітянських управлінських структур усіх рівнів, направлених на модернізацію освіти ведуть до руйнації власної «педагогічної матриці», роблять її заручницею західних проектів, вибудовуючи модель непродуктивної «схрещеної» освіти. Історичні надбання втрачаємо, якісно нового не створюємо.

Ми маємо зрозуміти, що інтеграція вітчизняної культури в міжнародний простір, об'єктивно спричинена глобалізаційними процесами, передбачає не уніфікацію, а *гармонізацію* освітніх систем з метою розширення відповідності й сумісності інтересів усіх учасників освітнього процесу на основі збереження різноманітності та поваги до інших культурних традицій. А це означає, що європейська інтеграція в освіті має розглядатись як діалог, взаємне збагачення освітніх систем. Болонський процес не є тотожним модернізації української системи освіти. Він виступає лише механізмом взаєморозуміння й оптимізації відносин між країнами й освітніми системами, що модернізуються. Тому, ані ізоляція від Болонського процесу, ані бездумне нав'язування зовнішніх стандартів українській освіті не можуть мати соціокультурної перспективи.

Не заперечуючи позитивних зрушень у галузі державної політики відносно освіти, важко не помітити тих серйозних втрат, яких зазнали внаслідок розгорнутого реформування. Пов'язані вони з хиткістю й недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій, ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» в сучасних науці й освіті, невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на пишномовні доктрини і програми, які позбавлені як справжніх оригінальних модернізаційних ідей, так і дієвих у наших умовах механізмів їх реалізацій. Не випадково усе це призвело до руйнації старої системи і не сприяло підвищенню якості освіти ні в загальноосвітній, ні у вищій школі, не стимулювало ні зацікавленості в навчанні школярів і студентів, ані зростанню професійної кваліфікації педагогів. Наші реформаторські ініціативи виявились націленими не стільки на плюралізацію освітніх проектів, скільки на посилення однолінійності навчального процесу, масових форм загального знання, на

підготовку користувачів, а не творців знання. Реформування освіти здійснювалося механістично у напрямі жорсткої стандартизації, що суперечить освітологічним концепціям модернізації, які передбачають становлення і розвиток освіченої людини, здатної до творчості, саморозвитку й самоорганізації.

Сьогодні займати роль лідера у світі може лише така система освіти, яка вчить дітей «як думати», а не «що думати», яка забезпечує їм рівні можливості, а не рівність, яка допомагає оволодіти найсучаснішими знаннями, а не примушує зубрити і відтворювати вчорашнє. Така система пронизана ідеєю освіти протягом життя. Лише така система здатна не просто вгамувати «знаннєвий голод» готовою рибою, а озброїти учня (студента) вудкою. Але хто може переконливо сказати, що усе це можна вирішити красивими ідеями «розвиваючого навчання», «формування творчого мислення», «технології повного засвоєння», «управління якістю освіти» або «модульно-рейтингового оцінювання»? Для усього, перерахованого й неперерахованого, характерне унікальне поєднання бездоганного теоретичного обґрунтування з рано чи пізно виявленою практичною безплідністю в масовому педагогічному процесі. На цій основі можна отримати одне: імітовану, удавану освіченість, що лежить як за межами власної традиційної освітянської системи, так і за межами Болонського процесу й мало пов'язаною з проблемою якості освіти. Їй не лише тому, що кожна з цих ідей мала б пройти відкриту професійну експертизу й експериментальне підтвердження, а тому, що в основі усіх цих «інновацій» лежить безсистемність і концептуальна неузгодженість. Освіта це складна синергетична система, де вища школа – верхня частина айсбергу, сутність якої визначається його набагато потужнішою підводною частиною (від дошкільної освіти до середньої школи). До того ж, освіта тісно пов'язана із «тектонічними зсувами» в сучасній науці. Вона вимагає системних ідей і системних дій. Частковий, дрібний, косметичний «ремонт» вітчизняної системи освіти міг призвести лише до того, що ми сьогодні маємо: коли більшість «приватних» педагогічних інновацій та державних програм («Школа майбутнього», «Вчитель», «Обдаровані діти», «Інформатизація освіти», «Наука і університет» тощо) або не дали очікуваного результату, або так і залишаються нереалізованими.

Не дивлячись на те, що 57–60% наших випускників шкіл непогано орієнтуються в навчальному матеріалі, лише 24% із них вміє застосовувати (переносити) засвоєні знання з предмета на нестандартні (непередбачувані програмою) ситуації. Знання більшості учнів носять фрагментарний характер. Третина учнів не вміє співставляти, аналізувати, шукати, екстраполювати знання із однієї сфери в іншу. Майже 60% учнів мають серйозні проблеми у навчанні (для порівняння з 80-ми рр. минулого століття їх було трохи більше 10%). Педагогіка із розвиваючої перетворюється в корекційну (Л. Бадалян, С. Лябедевський). Шкільні підручники зорієнтовані на просте відтворення матеріалу, переобтяжені надмірною й неоправданою складністю подачі матеріалу, не враховують міждисциплінарні зв'язки, не спонукають міркувати над інформацією, зіставляти різні погляди на проблему [1, с. 103–104; 109]. Забезпеченість загальноосвітніх навчальних закладів сучасними засобами навчання складає 28,4% від загальної потреби, а укомплектованість лабораторним

обладнанням предметних кабінетів фізики, біології, хімії становить лише 10–15%, що не може не впливати на якість проведення лабораторно-практичних робіт з дисциплін природничого циклу, де використання обладнання займає понад 50% навчального часу [2, с. 65–66]. Незважаючи на певний прорив здійснений в інформатизації, механічне забезпечення шкіл комп'ютерною технікою привело до її неефективного використання, яке обумовлене відсутністю ліцензійного базового та навчального програмного забезпечення. Закладами освіти в багатьох випадках використовуються програмні продукти закордонного виробництва, які не відповідають чинним в Україні затвердженим навчальним програмам і підручникам.

Сучасна шкільна освіта в Україні перевантажує інформацією не забезпечуючи чіткого її сприйняття та засвоєння. Вона, на жаль, не навчає школярів приймати самостійні рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, нелінійно мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці тощо. Зміст освіти не відповідає потребам суспільства та ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Ті ж зміни, які відбуваються в галузі освіти, лише поглиблюють переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, не «знімають» а розширюють дублювання, що робить навчальний процес не цікавим. Тривожність в школі збільшилась за останні п'ять років у два рази. Кожен третій п'ятикласник і кожен другий старшокласник страждає неврозом [3, с. 71]. Освіта, належно не впливаючи на учнів, втрачає свій авторитет і престиж. Відбуваються дивні речі: якщо 86% дошкільнят чекають не дочекаються, коли переступлять поріг школи, то в п'ятому-шостому класі майже поголовно не хочуть ходити до школи; якщо першокласники обожають своїх вчителів, то у випускних класах їх зневажають; якщо 30 % першокласників приходять до школи практично здоровими, то на час закінчення школи їх залишається 5,5 %. Лише один із десяти випускників школи вважається відносно здоровим [1, с. 121-122; 2, с. 112; 4, с. 13]. Соціально-психологічні дослідження свідчать, що 27 % дітей віком 10-17 років іноді втрачають бажання жити, 18 % вважають, що нікому немає до них справи, 25,5 % – не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, а 52 % – не стримуються у конфліктній ситуації [2, с. 112].

Не більш привабливим є й "портрет" вищої школи, яка залишається в "міцних обіймах" Міністерства та інших управлінських структур, має катастрофічну нестачу можливостей для створення умов розвитку науки, де відсутня практика застосування об'єктивних світових критеріїв оцінки кінцевого продукту як у навчанні, так і в дослідницькій роботі, й де не існує прозорих заохочувальних програм зростання перспективної студентської молоді. Тут й досі продовжують домінувати формальні вимоги до рівня знань, а навчання здійснюється без належного врахування різноманітних соціально-культурних і духовних запитів молоді. Рівень знань і рівень мотивації, не без допомоги популістської системи пілг та недосконалої системи зовнішнього незалежного оцінювання знань падає, а університети, ставши аналогом Червоного Хреста, ще більше знижують рівень і статус вищої освіти в державі. Вища освіта перетворюється в інструмент реалізації насамперед *соціальних*, а не *спеціально-*

*професійних* запитів. Виникає дисбаланс між потребами економіки і хаотичною й структурно непродуманою системою підготовки фахівців. В результаті наша молодь виявляється не готовою до життя, втрачає перспективи кар'єрного зростання. Понад 47 % молодих людей обирають професію за порадою інших, обдумано і впевнено роблять свій професійний вибір і цілком налаштовані на професіоналізм у майбутньому лише 25 %. Майже половина абітурієнтів та студентів важливим вважає факт отримання диплома про вищу освіту й лише 30 %, отримавши вищу освіту, працюють за фахом, що є нічим іншим як повною "деформацією освітнього поля" (П. Бурдье) [5, с. 105-106; 6, с. 211].

Тобто стверджувати сьогодні, що потрібно будь-що зберегти стару, традиційну освіту, як і розмірковувати про "успішність" наших реформ було б нечесно. Настала нова доба – доба інноваційного суспільства, яка вимагає радикальної системної перебудови освіти і її функцій, а головне – якісно нових результатів.

Нині настав час зупинитися у нашому коловороті "реформаторських подій", оглянутися на те, що ми мали й що було зроблено не так, як мало б бути. Це вкрай важливо, адже неважко помітити, що протягом усіх років незалежності на усіх рівнях управлінської ієрархії в освіті більшість рішень приймалось *поперше*, неадекватно, без незалежного вивчення освітніх реальій і залучення до цього процесу професіоналів-практиків, без широкого громадського обговорення проблем початкової, середньої і вищої школи. Тому й розпочали реформування не з обґрунтування нової освітньої стратегії, яка передбачала б модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу, а з перейменування професійно-технічних училищ і шкіл в коледжі, ліцеї та зміни вивісок на фасадах вищих навчальних закладів з приставкою "національних". *По-друге* – авторитарно й безсистемно. Головним і визначальним стало гасло чиновника від освіти. В залежності від нього, "реформи" набували характеру фрагментарності, напускного формалізму та радикалізму. І в усіх випадках з безапеляційним переконанням, що глибинні зміни відбудуться шляхом прийняття нового закону або тих чи інших доповнень до нього. В результаті отримуємо ігнорування "вказівок" зверху, формальне рапортування про "вжиті заходи" і "досягнуті результати". *По-третє*, кулуарно, без широкого громадського обговорення поспішно вигаданих або запозичених "інновацій" близьких до "царського трону" педагогічних авторитетів, без відкритої професійної експертизи різноманітних доктрин, програм і проектів. Провідним актором модернізаційних процесів виступає держава, а освітня політика України стала монособ'єктивною, яка не спирається на суспільні механізми управління освітою та обмежує умови для свободи вибору освітніх технологій, методів і методик. Не дивлячись на "імітовану активність" на рівні держави у нашій освіті не має компаса, справжні актори освітньої сцени позбавлені свободи і відчуття власної гідності.

Сучасна українська освіта має дати відповідь, принаймні, на чотири найважливіші виклики часу. *Перший*, здійснити радикальний перехід до *особистісно-орієнтованого навчання*, яке б заохочувало "запитувальність", орієнтувало на те як думати, а не що думати, результатом якого стали б "школа розуміння" і висока культура інноваційного мислення. Це, звісно, вимагає нової

освітянської стратегії, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як *відкритість, самоорганізація, саморозвиток, самокерування, нелінійність й креативність мислення*. Зазначені чинники мають визначити вибір *принципів* (розуміння, нелінійність, інноваційність, самоорганізація), що повинні бути покладеними в основу розробки технологій навчальної діяльності та забезпечувати нестандартні підходи до навчання та оцінювання; повноту і високу якість предметних знань; професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з врахуванням їх міждисциплінарних зв'язків. І розпочинати цей перехід слід було б, не в останню чергу, з боротьби із *стискуванням та системою "інтернетівського клонування"* дипломних, магістерських і курсових робіт, яка нами ведеться жартома і яка серйозно не обговорюється, а, насправді, є занальнонаціональною проблемою.

*Другий*, подолати "освітній песимізм", здійснивши необхідні реформи в соціальній політиці і в освіті, вибудувавши, а точніше, відродивши *систему соціальних ліфтів*, тобто механізмів, які б дозволяли піднімати соціально-економічний статус і обумовлювали кар'єрне зростання не в залежності від походження та багатства батьків, а від здібностей молодих людей. В протилежному випадку суспільству загрожує тотальна апатія (ми вже близькі до цього: Україна за показником залежності статку і «просування» дітей від соціально-економічного стану їх батьків посідає перше місце у світі), яка призведе до руйнації державності [7, с. 3].

Поряд з цим, слід здійснити критичне переосмислення традиційної парадигми педагогіки яка констатує, що "виховання – це одна із функцій навчання". Враховуючи загострення протиріччя між *лінійною* системою навчального процесу (який зорієнтований на кінцеві знання) й *нелінійним* характером виховання (яке передбачає відкритість людини світу) здійснити перехід до нової концепції *синергії навчання і виховання*, що розглядає ці взаємопов'язані процеси як відносно самостійні, а отже вимагає нетрадиційних форм і методів інтеграції навчального і виховного процесів в умовах інформаційного суспільства. Але, *саме тут*, потрібні загальнодержавні підходи до формування морально-етичних цінностей суспільства, молоді, розробка державної програми виховання, які об'єднали б зусилля сім'ї, суспільства та держави. Утопічним епізодом "християнської етики" цю проблему не вирішити.

*Третій*, впровадити ефективне *процесо-орієнтоване* управління освітою, яке передбачало б *не керівництво людьми, а процесами*. В нинішній жорстко централізованій системі освіти принцип загальності панує над педагогічною громадськістю та освітянськими інституціями, сковує їх ініціативу, а політики, які визначають характер реформування бояться її децентралізації – основного шляху її урізноманітнення. В нових умовах Міністерство освіти і науки (сьогодні Міністерство освіти і науки, молоді і спорту) має стати таким, яким воно має бути – *урядовим інститутом* (а не завідуючим великим господарством і державним методичним центром), що визначає політику країни в освітянській діяльності суспільства. Здійснюючи безперервний моніторинг ситуації на ринку праці і в сфері освітянських послуг, воно має виливати на ці процеси, зосереджуючи

бюджетні ресурси на стратегічно важливі освітянські проекти й програми; утримувати баланс між потребами економіки і підготовкою фахівців; підтримувати обдаровану молодь і надавати адресну допомогу в доступі до освіти малозабезпеченим прошаркам населення тощо. Освітня політика має стати *полісуб'єктивною* і передбачати відкритість освіти як державно-суспільної системи, сприяти переходу від патерналістської моделі до моделі взаємної відповідальності у сфері освіти. Лише за цієї умови виникне реальна можливість досягти саморегуляції освітньої системи (не на основі «додатків» перстом позначених навчальних закладів, а за результатами здорової конкуренції), лише тоді виникне можливість оволодіти сучасними методами навігації в освітній реальності, що постійно ускладнюється.

У зв'язку з цим, ми маємо подолати так званий «ком'юніті-розрив», той соціально-психологічний бар'єр, який пов'язаний з жорсткою демаркацією державного і громадського управління освітою, чого між іншим, вимагає вітчизняна законодавча основа розвитку системи органів самоврядування в освіті (ст. 16 Закону України «Про освіту»), де йдеться про перехід від державної до державно-громадської і громадсько-державної форм управління освітою. Це означає, справа освіти і виховання молодого покоління має стати турботою всього суспільства.

Й нарешті, *четвертий* (це, швидше, не виклик часу, а мудрість, якою ми маємо керуватися у всіх наших реформах!). Ми мусимо спиратися на нашу багату педагогічну спадщину й досить якісну, в недалекому минулому, систему освіти, яку міжнародні експерти Світового банку на зорі нашої незалежності (1991 р.) визначили «досить привабливою, порівняно з рештою країн Європи». Висловлюючись словами відомого американського педагога Джеральда Брейсі «ми мусимо сто разів подумати, перш ніж напартачити в нашій освіті», знехтувавши досвідом української наукової природодоцільної педагогіки та організації навчально-виховного процесу. Адаптуючи нашу освіту до нових умов постісторії й до рівня кращих світових стандартів ми повинні відмовитись від сліпого наслідування, дбайливо розвивати власну освітянську традицію, зберігати й обстоювати «педагогічний алгоритм» української освіти, не лише запозичувати нове, а й вводити наші надбання у європейський і світовий освітній простір.

Але найважливішим є, на мою думку, те, що за нинішньої системи освіти, *яка балансує між класичною і некласичною моделями*, вирішити жодну із цих та інших проблем неможливо. Як відомо, пріоритетом класичної (професійної) моделі є те, *чому* вчимо, а некласичної (ліберальної) – *кого* навчаємо. У першому випадку провідну роль відіграє об'єкт вивчення, у другому – суб'єкт навчання. Класична модель вимагає засвоєння і збереження отриманих знань, має переважно репродуктивний характер і спирається на авторитарну педагогіку. Їй властивий бюрократичний стиль управління. Навчання тут відбувається як процес накопичення інформації, форма занять бере верх над змістом. Безперечно, ця модель стимулює виробленню послідовності, логічності мислення, забезпечує повноту отримуваних знань, плекає професіоналізм людини. Але при усіх позитивах вона звужує масштаб мислення людини, робить його *лінійним*. Вона формує людину-функціонера, що діє в ехоматичному полі наявних знань і

уявлень про світ. З цією моделлю пов'язані як успіхи української освіти в недалекому минулому, так і її нинішні проблеми. В результаті, образно кажучи, ми можемо зустріти тисячі фахівців, які готові взятися за будівництво єгипетських пірамід і жодного, хто міг би розібратися, а чи потрібно їх будувати. Виключно професіональний, надмірно інтелектуалізований підхід до освіти призвів до нівелювання особистості, вихолостив з навчання «запал дитинства і фантазії». Тому поряд з класичною моделлю, яка ще й досі є характерною для сучасної української освіти, все ширше практикується вихід на особистісне навчання в центр якого ставиться індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до матеріалу, його відбору і методів донесення до учнів тощо. Навчання тут спрямовується не від минулого до сучасного, а від бажаного до необхідності перетворення сучасного, а пізнання і мислення виступають як занурення в таємничий світ ірраціональності свідомості і світопереживань. Така орієнтація справді сприяє розвитку творчого хисту, фантазії, виробленню оригінальних і сміливих рішень. Освіта зосереджується на пошукові нестандартних розв'язків, набуває характеру гри, у яку втягнуті як викладач так і учні (студенти). Цю модель освіти називають некласичною або ліберальною. Продуктом її стає фахівець, який уміє швидко пристосуватись до будь-яких змін, гнучкий, здатний працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності.

Однак, це була лише одна сторона медалі (ліберальної, «людиноцентричної», «дитиноцентричної») моделі. Некласична модель, як виявилось, продукує людину, яка характеризується небезпечним невтримним активізмом, що часто замішаний не лише на реальності, а й на романтизмі та утопізмі. Вона має яскраво виражені риси суб'єктивізму не лише щодо особистісного процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, підмінює об'єктивне знання індивідуальною думкою, сприяє зниженню вимогливості до себе, знецінюючи загальнозначущі істини та імперативи. Остання підмінюються цинізмом і безвідповідальністю у досягненні своїх індивідуальних цілей. Знання прагматизуються до рівня забезпечення мислення на найближчу конкретну потребу дня. Це, у свою чергу, не сприяє дисципліні навчання і мислення як педагога, так і учня, розпорошує і нівелює їхні уявлення про світ і самих себе, відходить від універсальності і систематизованості знань, надає їм утилітарного та фрагментарного характеру. Учень (студент) тут не лише світ сприймає як незавершений, невизначений, хаотичний і частковий, а й самого себе як такого, що не досягає власної цілісності і немає іншого сенсу життя, окрім руху в поточному моменті. «В голові у нього виникає «каша», фундаментальних знань-нуль, але при цьому він уявляє себе академіком, якому не потрібно поглиблювати свої знання, оскільки він уміє з апломбом розмірковувати на будь-яку тему. У підсумку отримуємо «салонного ідіота» [8, с. 16]. Звідси й сучасна людина – малознаюча й самовпевнена, яка у гонитві за грошима стала одновимірною істотою, для якої життя фактично втрачає смисли. Ідея її безмежної могутності, яка формувалася класичною моделлю освіти і класичною наукою, породила ідеологію експансіонізму, прагматизму й егоцентризму, викликала не лише віртуальні соціальні фантазії і марення, а й намагання будь-що втілити їх у життя

навіть ціною бунтів, революцій, воєн, геноциду, знищення цілих народів, культур і політичних систем в ім'я володарювання й «демократії» тих, хто це придумав.

В нинішніх умовах стає усе очевиднішим, що балансування освіти між класичною і некласичною моделями вичерпало себе. Як у класичній, так і у некласичній практиці поза увагою залишаються *ціннісні аспекти навчання*, оскільки педагог і учень з самого початку перебувають тут у межах цілепокладання щодо провідної ролі або об'єкта, або суб'єкта. З навчального процесу усувається динаміка ціннісних орієнтацій, пов'язана з постійною зміною суб'єкт-об'єктних відносин. Звісно, сьогодні йдеться не про заперечення класичної і некласичної моделей освіти. Ситуація вимагає іншого, подолання однобічності класичного фундаменталізму і некласичної фрагментарності в освіті. Сьогодні, коли вплив людини на світ та освіту на людину втрачає свою автономність, між цими потоками відбувається «замикання» і вони перестають бути незалежними. В цьому відношенні, дійсною реальністю є не людина, яка впливає на зовнішні об'єкти та системи і не її оточуюче середовище, яке визначає буття, а *єдність того й іншого*. Тобто мова йде вже не про людиновимірну, а про людиноsvітну цілісність, в якій людина постає у всій багатогранності існування і динаміці життя. Цілісна людина постійно відчуває рух різних можливостей і пов'язаних з ними плинних межових ситуацій, в яких сконцентрована доля цілого. Вона здатна змінювати усталені концепти, піддавати сумніву абсолютність і беззастережну істинність попередніх висновків і технологій, впевнено шукати нові. Людина такої нової світоглядної орієнтації здатна керувати подіями шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати і змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують в її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів, неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів у відповідності з контекстом подій. Цій людині властива висока інноваційність мислення. У той же час, це «запитувальна людина». Вона постійно запитує з позицій «себе-іншої», як істоти парсичної (носія нових можливостей) і шукає відповіді на них з позицій майбутнього «оптимального збереження тотальності» за умов здійснення назрілих змін її окремих елементів [9, с. 169]. Постнекласична людина відчуває проблеми, тенденції, протиріччя задовго до того, доки вони не стали незворотніми, прораховуючи варіанти змін. Сьогодні важливо не лише те, щоб бути проникнутим процесами інноваційності, оперативно включалися в хаос безконтрольності (й тим самим, розгойдувати її аж до критичної межі), а факт холістичного мислення і розуміння наслідків власної діяльності. А для цього, як справедливо зауважує В. Кізіма, необхідна модернізована світоглядна орієнтація, запліднена постнекласичною методологією [9, с. 165-166]. Не дивлячись на те, що нашою метою дійсно повинна стати людська самореалізація, але самореалізація не як така (не будь-якою ціною), а як синергія, саморозвиток людини і її оточуючого середовища.

Усе це вимагає нової освітянської стратегії, побудованої на постнекласичній моделі, яка передбачає кардинальну модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як



самоорганізація, саморозвиток, нелінійність й інноваційність мислення. Постнекласична модель освіти ставить проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і відповідно диференціації освіти), а й паралельно – їх синтезу в пізнавально-духовний простір. Головним критерієм доцільності чи недоцільності будь-яких новацій тут має стати імператив збереження й розвиток індивідуального і родового життя людини, яка несе відповідальність за власну діяльність. У зв'язку з цим, пильної уваги потребують філософські і гуманітарні дисципліни, які спроможні подолати існуючі тенденції неоправдано вузької спеціалізації знань. Постнекласична модель освіти передбачає також нові методологічні підходи в освітянській діяльності (переструктування змісту навчального процесу, переосмислення його стрижневих складових, нових програм і методик, використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів), які б забезпечували єдність учня з навчальними ситуаціями і життєвим контекстом, оперативно реагували на його поведінку і рішення. Лише за цієї умови можливо подолати професійну замкненість і культурну обмеженість, вийти на шлях формування широко освіченої і гармонійної особистості. Сьогодні висувається вимога не просто транслювати інформацію, а навчити узагальненим, універсальним засобам діяльності і масштабному мисленню. Необхідно докорінно змінити принципи побудови навчальних предметів, щоб їх засвоєння було одночасно й формуванням здатності до творчого, інноваційного мислення. Освіта має передбачати роботу людини, направлену на саму себе. Шлях у світ є водночас і шляхом до себе, відкриття себе («вислуховування» власної природи, відтворення нових сил, здібностей, відчуттів, переживань). Цей творчий акт має завершуватись переструктуруванням наявного досвіду людини. Системна, постнекласична освіта покликана розвивати у цілісності всі здібності сприйняття людиною світу – емоційного, образного, чуттєвого, ритмічного і лише наприкінці – вербального і науково оформленого. А пронизані вони мають бути системним вихованням любові до праці та простим життєвим імперативом: до минулого вдячність, до сьогочасного – дія, до майбутнього – відповідальність.

Нова постнекласична модель освіти, іншими словами, має стати засобом забезпечення свободи саморозвитку людини і суспільства на основі їх гармонії та історичного самозбереження. Не дивлячись на те, що її домінуючою функцією має бути функція професіоналізації, основними орієнтирами нової освіти виступає з одного боку моральність і гуманізм як взаємодоповнювальний розвиток людини і суспільства, а з іншого – постійна рефлексія і відчуття власної відповідальності за свої дії. Вирішення цього завдання є однією із найскладніших проблем всього педагогічного загалу й найважливішим вектором державної політики. Усвідомлення цього вже відбулося на Заході, де активно здійснюються системні реформи освітньої галузі. Українське несприйняття нових тенденцій, наше половинчате реформування лише на догоду смертельної стурбованості не відстати від моди, ховає загрозу перетворення країни на інтелектуальну периферію на світовому ринку розподілу праці. Більше того, якщо наша невдало «схрещена» система освіти буде й надалі зберігатись, то вона ще більшою мірою сама деформується з величезними втратами для суспільства.

## Література.

1. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : «К.І.С.», 2004. – 160 с.
2. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. – К.: Педагогічна преса, 2007. – 176 с.
3. Ліцейська і гімназійна освіта. – 1998. – № 2.
4. *Николаенко С.* Украинскому образованию нужен новый курс // Зеркало недели. – № 48. – 25 декабря. – 2010.
5. *Калачева Т.Г., Абросимова Л.В.* Установки выпускников школ на получение высшего образования / Т.Г. Калачева, Л.В. Абросимова // Социс. – 2000. – № 5.
6. *Джура О.М.* Культурне поле професійної само визначеності / Джура О.М. // Універсум. Філософський альманах: Зб. наук. праць. – Вип. 36. / гол. ред. В.В. Лях. – К., – 2003.
7. *Барашев Р.* Станет ли банкиром сын шахтера / Барашев Р. // 2000. – 14 мая. – 2010.
8. *Таланчук П.* Образование должно служить средством развития человека / Таланчук П. // Зеркало недели. – № 49. – 20 декабря. – 2003.
9. *Кізіма В.* Постнекласична методологія і постнекласична освіта / Кізіма В. // Наукові і освітянські методології і практики. – К., 2003.