

УДК: 37.013.73

ЯКІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ НЕОБХІДНІ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Повзло О.М. (м. Запоріжжя)

Анотації

В статті дається логіко-історичний аналіз педагогічних технологій освіти в контексті загострення уваги до актуальності проблем вищої освіти в сучасних умовах; аналізується парадигма того, яка освіта потрібна вищій школі; виначається об'єктивна і суб'єктивна сторона освітніх технологій; місце і роль соціальних технологій в сучасній системі освіти; дається історико-філософська рефлексія розвитку освіти в соціально-історичному аспекті.

In the article the logical-historical analysis of pedagogical technologies of education is given in the context of drawing attention to actuality of problems of higher education in modern terms; the paradigm of education in higher school is analyzed; objective and subjective side of educational technologies are given; a place and role of social technologies in the modern system of education is analyzed; the historical and philosophical reflection of development of education is given in a social-historical aspect.

Ключові слова

ОСВІТА, ВИХОВАННЯ, КУЛЬТУРА, ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ, ГУМАНІЗМ, СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ, ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

Вступ

У цей складний та суперечний час ми все частіше ставимо запитання: яка освіта нам потрібна, як вона повинна реалізовуватися на макро-мікрорівнях життєдіяльності соціального організму? Тут йде мова якраз про конкретні технології освітнього та педагогічного процесів. Що ми маємо на увазі під технологіями освіти? Передусім, змістовий бік методики навчальної діяльності та засоби “дієвості” педагогічних систем та освітньої практики. Це суб'єктивний аспект цілісної політики виховання та освіти. При внесенні в цю політику “життєвих” факторів виховання та освіти, факторів “соціального середовища”, які мають детермінований “зміст” щодо всієї структури відносин виховання та освіти, ми маємо говорити про соціальні технології освіти та виховання. Таким чином, об'єктивні фактори розвитку виховання та освіти акумулюються у соціальних технологіях виховання та освіти, а суб'єктивні фактори - у спеціалізованих технологіях. В обох випадках критерій мобільності та дієвості будь-якої з технологічних структур освіти виводиться з оцінки результатів формування світоглядних та особистих якостей індивідуума, а також із рівня та якості підготовки майбутнього фахівця. Якщо у

першому випадку філософську теорію цікавлять характерні типи відносин, які складаються між суб'єктами діяльності в соціальному житті, у тому числі і в рамках інститутів виховання та освіти як складових елементів цілісної структури суспільних відносин, то в другому випадку предметом її дослідження стають більш вузькі рамки взаємодії суб'єктів навчального процесу на всіх ступенях освітньої "піраміди", аж до "еталонних центрів знання".

Мета статті – дати узагальнений аналіз педагогічних та соціальних технологій освіти в контексті сучасного стану.

Обговорення проблеми

Об'єктивна сторона освітньо-виховної політики, відбиваючись у методиці соціальних технологій освіти, регулюється безліччю обставин життєвого простору, важливими серед яких є державний лад, тип та стан економіки, форми власності та засоби розподілу матеріальних та духовних благ тощо. З цього можна зробити висновок про те, що освіта та виховання, особливо в інституційному розрізі, "річ" суто залежна та багато в чому "зв'язана". "Сама освіта не може розглядатися поза визначених державних завдань, поза рамками її чи іншої ідеології. Освіта за своїм змістом означає включення людини в зовнішню систему, детерміновану чіткими та досить суворо сформульованими принципами" [1, с.229]. Головною стратегічною метою такої соціальної технології освіти є просте та поширене відтворення об'єктивних умов, що забезпечують "обіг" знань як у центрі, так і на периферії держави як соціально-культурного організму. Суб'єктивний бік об'єктивованої політики інститутів освіти та виховання, що концентровано відображено у вузьких спеціалізованих, професіональних технологіях освіти або навчання (педагогічного мистецтва), є основою творчого інтелектуального "наповнення" та усвідомлюваного керування процесом виховання та освіти. Сюди належать технології суб'єктивізації та об'єктивації знань, які знаходяться в навчально-педагогічному циклі тієї або іншої галузі питань. Це складні, багатоступінчаті опосередковані програми розвитку та перетворення знань, які мають психологічний, гнесеологічний, нервово-фізіологічний, логічний аспекти навчання. Суб'єктивація (а власне: пошук, сприйняття, розуміння, вибір, запам'ятовування, переконання) та об'єктивація (відповідно: згадування, викладення, використання, пропаганда, опредмечування) знань протікає надзвичайно індивідуально і в об'єктивному, і в суб'єктивному плані. Вони опосередковуються фізіологічними, психологічними, соціальними особливостями, зокрема як студента, так і викладача, їх життєвим досвідом, поточними вимогами проходження навчального процесу, або в основному опосередковуються особою викладача, його авторитетом та фахом. У цій різноманітності факторів, найголовніше - не втратити основний стратегічний орієнтир - формування всебічно розвинутої, вдумливої, самостійно діючої особи - фахівця. Тим часом, як

виявив аналіз, сьогодні (з об'єктивних причин) чимала частина викладацького корпусу не співвідносить свою педагогічну діяльність з цим стратегічним орієнтиром. У зв'язку з цим, процес підготовки та формування особи студента, набуття ним знань стане відповідною мірою керівним, якщо буде відповідати низці вимог: логічній стрункості освітньо-виховного процесу як єдиного цілого (спадкоємність усіх форм та технологій освіти); орієнтації класичних технологій освіти на узагальнену модель особи фахівця; формуванню у студентів мотиваційно-ціннісного відставлення до майбутнього фаху; взаємозв'язку методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної, фахово-етичної, методичної підготовки студента; здійсненню міжциклових та міждисциплінарних взаємодій, інтеграції знань, формування у студентів сучасного стилю цілісного науково-дослідного мислення, готовності до фахової самоосвіти; забезпеченню системноутворювальних функцій спеціальних технологій освіти в єдності їх теоретичних та практичних аспектів; вивченню оцінки критеріїв динаміки загального і професійного розвитку студента; керуванню якістю підготовки майбутнього фахівця.

У розглядуваному тандемі двох типів технологій освіти базисне місце належить соціальним технологіям освіти як більш глобальним, які об'єднують у собі основні функції освітньо-виховного процесу: фахову, соціальну та культурну. Інші технології не такі "всемогутні", тому можуть претендувати тільки на фахову та культурну функції. Проте необхідно зауважити: сам освітній процес у сукупності всіх своїх функцій та "технологічних" складових отримує свій реальний зміст у кінцевих результатах свого складного розвитку, тобто у людей, носіях конкретних знань та втілювачів конкретних спеціальних технологій освіти, за допомогою яких якраз і відбувається опредмечування всіх означених цілей та реалізація всіх програм, що відповідають загальній справі освіти. У рамках глобальних технологій освіти зароджується та втілюється ідеологія функціонування інститутів виховання та освіти. Відображуючи "дух" часу, ці технології задають пріоритетні форми освітньо-виховної діяльності. У цьому плані вони є консервативними структурами. Більш динамічні, гнучкі, мають активні технології освіти, що побудовані на багатоваріантності та багатоамплітудності суб'єктно-об'єктних відносин у межах навчального процесу. Через це їх функції набагато ближчі до функцій життя, а значить і до функцій самої освіти, адже "філософія освіти - це філософія виправдання освіти як функції життя". Це говорить про те, що змістова сторона освітнього "поля", у якій накопичуються суттєві психологічні характеристики останнього, може повністю розкриватися тільки в рамках спеціалізованих технологій навчання та прямих освітніх актах спілкування викладача та учня. Цілком очевидно, що це можливо тільки тоді, коли відбувається перехрещення (або "накладення" один на одного) так званих "тіней" ("життєвих кіл" людини) учасників педагогічно-освітньої діяльності: викладача та

студента, навчального закладу та педагога. Завдяки цьому відбувається діалог сторін, які забезпечують спрямований процес передання знань залежно від потреби, “зачинається” творча активність, яка посилює якісне удосконалення широкого пізнавального матеріалу.

Проте активність активності різниця. З філософсько-методологічної точки зору, її можна визнавати тільки в контексті фіксованих діалектичних взаємодій цілого та частини, системи та підсистеми, технології та підтехнології. Тоді наша активність набуде реальної форми та необхідного змісту. Вона буде підсилена фундаментальними можливостями суспільства та самих інститутів виховання та освіти. Що цікавого в нашому питанні ще помічає соціально-філософська думка? Це, перш за все, історико-філософський аспект проблематики соціальних технологій освіти. Соціальні технології освіти в цьому випадку розглядаються у “збірному” ключі. Я маю на увазі увесь комплекс технологій виховання та освіти, знизу доверху, про які мова йшла раніше. В історико-філософському дослідженні освітньої практики та теорії, що пропонується, нас буде цікавити буквально все, будь-які дрібниці, починаючи від систем покарання учнів, оплата ними за навчання та закінчуючи питаннями державної політики освіти.

Виникає питання: чому все-таки історико-філософський екскурс, а не просто історичний? Річ у тім, що історичне вивчення проблеми дає тільки констатуючу ретроспективу багатовікових концепцій освіти та виховання, яка дуже далека від сучасних практично-педагогічних інтересів. Причетність філософії до вирішення проблеми освіти не викликає сумніву. Ці проблеми займають суттєве місце в багатьох філософських системах та пошуках минулого, задовго до того як вони виокремлюються в галузь спеціальних педагогічних шкіл та вчень. Єдність філософії, педагогіки та освіти відображено вже у тому історичному факті, що кожний із представників філософських вчень стародавності очолював, як правило, певну школу навчання та виховання. Це відноситься не тільки до відомих організацій піфагорійців, до шкіл Сократа, Академії Платона, лицю Арістотеля, але й до найстародавніших представників натурфілософських навчань. Так що більшість проблем людини, її виховання та освіта, зміст методів та форм навчання не можуть бути розв’язані без опори на попередні філософсько-педагогічні розробки та системи. Філософія ніби охоплює історію освіти у фундаментальних ідеях, прагнучи по-діалектичному розібратися в цьому збірному “оркестрі ідей”, подає їх духовно-інтелектуальну квінтесенцію, історико-методологічну рефлексію, творчу самосвідомість. Факти освіти, які належать історико-філософському дослідженню, - це ідеї, які відображають стадію, момент руху, розвиток загальнолюдського ідеалу освіти та виховання. Нас буде цікавити досвід пізнання та розв’язання навчально-педагогічних проблем, концепції виховання, інтелектуального шляху, який пройшла освіта. Нарешті,

означений раніше філософсько-методологічний аналіз проблем педагогіки та освіти для його повноцінного розуміння вимагає історико-філософського екскурсу для виявлення історичних коренів, історичної спадкоємності, усвідомлення цілісного та послідовного розвитку процесу освіти та виховання. Історико-філософський підхід дає можливість зрозуміти, що «провокувало» ту чи іншу ідею, систему поглядів на освіту та виховання. Звернення до великих освітньо-виховних проектів минулого буде сприяти тому, що сучасна постановка та аналіз проблем виховання та освіти, пошук та визначення так необхідної для нашої держави дійсної соціальної технології освітнього процесу розв'язуються не на "голому" та порожньому теоретизуванні, а на базі творчого та критичного історико-філософського матеріалу. Це надає будь-якому дослідженню необхідного ступеня об'єктивності та аргументованості.

Уже періодизація основних етапів розвитку конструктивних "ідей" освіти в галузі філософії виявляє суттєвий методологічний зміст, важливий для розв'язання педагогічних питань сучасності. Освіта пронизує всю історію людських відносин, від перших до останніх ступенів, тому вона визначається філософією як загальна та вічна категорія. Для філософського підходу прогресивність поглядів у цьому питанні буде полягати у виробленні логічно узгодженого з діалектичною методологією історико-філософського розуміння закономірної еволюції соціальних технологій освіти. Воно може мати місце тільки тоді, коли філософії вдається зв'язати розглядання суттєвості процесу освіти та виховання як явища, що притаманне людському роду у всі періоди його свідомого розвитку. Цей зв'язок не тільки з відповідною кожному історичному моменту "технологічною своєрідністю" соціально-економічного та політичного укладу суспільства, але і з "технологією формування" індивідуальних особливостей життєдіяльності індивідуума, його індивідуальною "освітньою активністю", яка, в кінцевому підсумку, в ключові епізоди історії "надламує" закостенілий "соціально-культурний організм" часу, який виходить у небуття.

У зв'язку з тим, що первісне суспільство ще не було соціально структуровано, перші "приклади" соціальних технологій освіти та виховання, які зароджувалися в ньому, відображали однакове для всіх дітей право на освітній "продукт". Наявні у дородовому та родовому станах первіснообщинних відносин примітивні та обмежені елементи виховання та освіти, які були засновані суто на колективних принципах, як раз детерміновувалися примітивними та обмеженими умовами господарства та життєдіяльності індивідів. Звідки ж з'явилися перші вчителі та наставники підростаючого покоління? Це були найбільш досвідчені люди: майстри, воїни, які навчалися "азбуці мудрості" у самої Природи. Тому для наших далеких предків першим педагогом, стихійним вихователем було географічне середовище, загадкова, одночасно відштовхувальна та притягувальна флора та фауна. Примітивна первісна

освіта акумулювалася в примітивних та надиханих свідомістю джерел інформації матеріального походження. З численним розподілом праці, протиставленням розумової та фізичної діяльності відбувається ускладнення соціальних технологій процесу освіти та виховання. Ідеологія власності проникає в ту, здавалось би, нейтральну та рівнозначну для всіх сферу найбільш таємних та людських відносин між батьками та дітьми. Розумова освіта відокремлюється від освіти заняттям, які вимагають фізичної праці, дітей відривають від їх батьків. Для “паростків” багатих людей створюються спеціальні заклади, які згодом стали називатися школами, а для останніх хлопчиків та дівчат за інерцією продовжувала існувати так звана “громадська школа”, або сімейне виховання шляхом виконання фізичної роботи, де батьки-майстри передають свою майстерність підростаючому поколінню. У період рабовласницького суспільства стали розвиватися школи в містах, при храмах, з’являлися школи за фаховим та державно-господарським значенням: школи писарів, школи службовців, школи для навчання майстерності лікування, школи ремісників, військові школи тощо. Освіта набуває інституціонального характеру. Це було прогресивною тенденцією, хоча більша частина юних та молодих людей завдяки своєму соціальному стану позбавлялася цього необхідного “задоволення”. Суспільство стає більш творчим та інтелектуальним. Чого тільки коштувало людству виникнення писемності! Володіння писемністю дозволило розширити ступінь соціальності людини як по горизонталі, так і по вертикалі історичного виміру. Вона створила передумови ідентифікації себе у часі та просторі, умови для міжпоколінного діалогу, для накопичення та збереження знань”. Писемність стимулювала прогрес державних та громадських технологій буття соціуму, а отже, швидке зростання “пропозицій” та здійснення спеціалізованих технологій освіти. Наприклад, в античній державі дуже велика увага відводилася вихованню та освіті дітей, прищеплення їм навичок писемності, лічби та читання, що сприяло тому, що в Греції у 5 ст. до н.е. усі вільні громадяни полісів стали абсолютно грамотними (приклад масової освіченості). Греки ж внесли до освітнього процесу спеціалізацію навчання (тобто уроки) та прогресивний (об’єктивний) принцип багатоступінчастої та послідовної освіти. Від них же перших виходила “ініціатива” філософського узагальнення найбільш важливих та накопичених “ідей” та концепцій навчання, освіти та виховання. Тут головна роль належить софістам. Філософ-софіст виступає не лише як професійний критик, але й професійний учитель, який повинен навчити думати, “говорити та робити”. Більше того, софісти стояли біля джерел утворення вищої школи, практично виконуючи функції, притаманні професорам у сучасному ВНЗ. Їм вдалося втілити у своєму творчому пошуку загальнозначимі моделі освіти, єдність філософських основ з їх практичним застосуванням до конкретних сфер викладацької діяльності -

у політичній та риторичній освіті, в науковій, художній та правовій освіті. Їм же, відомим майстрам слова та суперечок, віртуозам думки, першим “приходить у голову” ідея, яку вони “скопіювали” з інших фахових технологічних “систем”, зв’язаних в основному господарсько-економічним життям античних республік, про необхідність платної освіти.

У цьому відобразилося свідоме прагнення не лише бути економічно незалежними як члени суспільства, але і “вирвати” всю систему освіти з-під державного контролю, під яким та знаходилася з самого початку розподілу соціуму на класи. Дана залежність виявлялася перш за все у тому, що держава піклувалася про матеріальні та побутові проблеми викладачів, сплачувала їм платню. А ось до студентів “руки поки що не доходили”, і вони залишалися вільними громадянами, але за це повинні самостійно шукати платню за навчання. Платня ж викладачів за державне протегування є відносна особлива неволя, тручання уряду та будь-якого роду урядовців в навчально-освітній процес. “У 4 ст. централізація керування посилюється до такої міри, що рішення не тільки про призначення та відставки, але й про надання тривалої відпустки приймав імператор”. Тому вся історія освіти - це історія боротьби освітньо-виховних структур з державно-освітніми адміністративними структурами за свою автономію, за можливість розвивати та реалізовувати власні, вимучені тривалою педагогічною практикою, уявлення про основні форми та методи роботи інститутів виховання та освіти. Це “суперництво”, від ходу розвитку якого в багатьох випадках залежить питання про технологічні “проекти” освіти, продовжується аж до наших часів. Та найголовніше, базисне, що стоїть між двома цими сторонами, - це проблеми власності та фінансування. Грецький “досвід” навчально-освітньої діяльності говорить нам про те, що в умовах соціально-диференційованих систем, економічної, політичної та ідеологічної конкуренції доводиться поєднувати “бажане з дійсним”. І поки існує держава, буде існувати соціальне замовлення на вчених, фахівців, буде існувати соціальна детермінація. Але все ж таки для кожного часу спостерігається “своя” специфіка ставлення до освіти, про що і поговоримо далі.

Давньогрецькі мудреці Платон та Арістотель, послідовно відстоювали ідею про пріоритетність ролі держави в організації та удосконаленні освітньої “справи”, яка повинна керуватися чіткою та однозначною метою: забезпечення всім вільним громадянам тотожної освіти та виховання, що буде сприяти, на погляд, укріпленню державного устрою. Тим самим вони є прибічниками соціологічного обґрунтування “технології” освітньої діяльності. Крім цього, Платон та Арістотель визнають, що сім’я та суспільство не повинні усуватися від “педагогічних піклувань” держави. В їх поглядах міститься ряд дуже важливих думок про дошкільне виховання, про виховання через позитивний приклад (“чудове виховується на чудовому”), про важливість вольових “факторів”

у навчанні, про методологічну роль принципу повторюваності матеріалу, привчення до бажаних дій та, насамкінець, про необхідність повноцінної освіти. У середньовіччя, незважаючи на суттєві відступи від освітніх та педагогічних “цінностей”, апробованих в античності, відбувався послідовний процес “визначення” нових ідей, теорії освіти. У зв’язку з цим необхідно сказати про деяку прогресивну роль середньовічних університетів, які зіграли суттєву роль у розвитку “світської науки”, літератури, мистецтва, стали важливим підтвердженням обґрунтованості поняття: “соціальні технології освіти”. Як правило, середньовічні університети виникали за ініціативою вчених та користувалися до визначеного часу правом самокерування, самі розроблювали розклад свого життя, обираючи посадових осіб (ректора та інших). Викладацькі організації ретельно захищали свої права, але існувала, наприклад, державна атестація університетів, яка прагнула самостійність ВНЗ звести “нанівець”. Але всередині університету існували і свої “неписані закони” для “професури”: принципово заперечувалося та вважалося поганим тоном для лектора користуватися на лекції своїми лекціями та конспектами, висміювалось загравання викладачів зі студентами (відносини у “близьких стосунках”). Відомо, що ідеологія середньовічної освіти підмінила філософські рішення проблем освітнього значення релігійно-схоластичними, при яких усі існуючі форми навчально-педагогічної практики проводилися відповідно до богословських учень, проте, богословська освіта в цілому оберталася часто різноманітними, несподіваними сторонами. Здавалося б, ілюзорна ідея про рівність людей перед богом вперше вивела людську думку за рамки світогляду рабовласників, які виключають раба із самого поняття “людина”. Хоча католицька церква міцно тримала у своїх руках освіту, що пояснювалося пануванням християнства як державної ідеології, вона (освіта) не стояла на місці. Освіта та виховання набувають більш субординованого характеру, розширюються типи шкіл, які формуються вже не за фаховою ознакою, як у Давній Греції, а за соціально-становими ознаками. Це говорило про те, що технології освітньо-виховного процесу набували все більшого і більшого соціального відтінку. Так, найбільш “почесними” школами вважалися школи для дітей священнослужителів, які поділялися на монастирські, соборні або “кафедральні” та приходські; далі йшли навчальні заклади для “паростків” світських феодалів - їм належала лицарська освіта, яка чомусь презирливо “ставилася” до навчання грамоти (більшість із лицарів, графів, герцогів та навіть імператорів були безграмотними (!); та існували школи для міського населення, для міської дітвори - цехові та гільдейські (згодом вони переросли у навчальні міські школи). Система навчання у цих школах будувалася таким чином: у первинній школі викладалася граматики, “діалектика” та риторика. Далі вводились елементи арифметики, геометрії, музики та астрономії. Як це не парадоксально, система

сучасної початкової освіти, незважаючи на різноманітність змісту, за формою цілком узгоджується з цим. Останнє зауваження дуже важливе. Воно говорить про те, що типологія та класифікація навчальної “справи” в різні історичні епохи можуть бути одними й тими ж, але його функції та завдання, їх реалізація в кожному випадку мають суттєві характерні риси. Чому це відбувається? Та тому, що на відпрацьовані у педагогічній практиці класичні технології освіти “накладаються” соціальні обставини, особливості державно-політичного життя та суспільної свідомості. Цей “симбіоз” давав і дає третє, а саме - соціальні технології освіти. Ось тому часто продуктивна діяльність інститутів освіти та виховання залежала та залежить не від внутрішніх факторів, не від рівня навчально-методичних та наукових програм, а від зовнішніх, від конкретної політики та ідеології, які державна машина проводить стосовно цих інститутів. І наочним тому підтвердженням для середньовічної епохи є “гірка” відповідність принципів оцінки людини як “особи”, які мали місце на державному рівні та в освітньому процесі. Людина сприймалася як додаток до чогось більш важливого, вона була не метою діяльності таких структур, а лише засобом. І якщо в навчанні існували жорстокі тілесні покарання за невивчений урок, то в державі було наявне жорстоке переслідування за всякого роду “єресі” та вільність поглядів. З розвитком промислової революції, сплеском географічних відкриттів, становленням світового ринку, в міру того, як наука ставала безпосередньою виробничою силою суспільства, а релігійна пропедевтика з її академічним та безплідним міркуванням віддалялася від життя, перетворювалася у музейний “експонат”, все потужніше починають про себе заявляти експериментальна педагогіка та розвиватися гуманістичні принципи освіти. Не стільки у середньовічних схоластичних диспутах та релігійних трактатах, скільки в практичних формах міського ремісничого виробництва зріли “паростки” практично-досвідної, творчої методології пізнання, прогресивної системи цінностей та суспільних ідеалів епохи Відродження, які підготували нові ідеї у сфері виховання та освіти людини. Поступово стала вироблятися соціальна модель збалансованого поєднання елементів релігійно-духовної та світської освіти. Педагоги-гуманісти з пошаною становляться до дитини. Вони виступають проти суворої дисципліни та заперечують жорстокі тілесні покарання. Вчителі прагнуть розвинути у своїх учнях активність та самодіяльність, пробудити творчі задатки. З’являються технології освіти, в центрі яких знаходиться людина (що, знову-таки, продиктовано “об’єктивним настроєм” нової епохи) - своєрідний титан думки, ідеал краси - життєрадісний, фізично розвинутий, який уміє насолоджуватися життям. Розкішне, наочно-образне та педагогічно-повчальне порівняння схоластичної та гуманістичної технології освіти та виховання дав у своєму визначному романі “Гаргантюа та Пантагрюель” французький письменник-сатирик Франсуа Рабле. Він висміяв учених-схоластів з їх

нудними та виснажувальними методами навчання, які довели юного велетня Гаргантюа, королівського сина, його сильний організм до хворого стану, а живу, допитливу думку - до повного отупіння. Цим лихо-педагогам Рабле протиставляє вчителя-гуманіста. Останній корінним чином перебудував виховання юнака. При цьому, не знижуючи вимогливості до свого підопічного, рішуче змінив філософію (технологію) педагогічних ходів та атмосферу освітньої дії. Освіта набула комплексного характеру, при якому предмети, що вивчалися, послідовно чергувалися, а потім мінялися своїми місцями. Під час вивчення конкретних предметів використовувався принцип наочності та життєвості (прогулянки лісом, збір рослин та складання гербарію, спостереження за природою та нічним небом, екскурсії до мануфактури), а при студіюванні гуманітарних праць застосовувався метод діалогу, дискусії. Все це в цілому виглядало як дитяча, захоплююча, але пізнавальна та творча гра. Сам Франсуа Рабле назвав цей процес, таку методику освіти "пантагрюелізмом", тобто гуманізмом, який розуміється як "глибока та незламна життєрадісність, перед якою все прихідне безсиле...".

З удосконаленням суспільних відносин удосконалювалася не лише педагогічна практика, але почали "рости як гриби" достатньо серйозні та зрілі концепції та системи освіти, що свідчило про переростання педагогічної теорії в педагогічну науку. Прийшов час як практичних, діяльних, з організаційними здібностями педагогів-новаторів, так і енциклопедично мислячих, теоретиків навчання та освіти, які у своїй додатковій частині своїх педагогічних творів особливо помітно спиралися на впливові у той час (16-18 ст.) засоби розв'язання питань Буття (наприклад, натуралістичних, емпірико-сенсуалістичних, антропологічних, філософських шкіл). Стали з'являтися особи, класики педагогічної науки, навколо яких виникали центри навчання та освіти. Хочеться відзначити та виділити мистецтво та унікальну педагогічну спадщину слав'янського (чеського) вченого-педагога Яна Амоса Коменського. Адже ті принципи, технології та цінності, які він заснував відносно освіти та виховання та практично втілював у педагогіці не лише докорінним чином вплинули на хід процесу виховання та освіти в багатьох країнах, але й лягли в основу нової моделі культурного та духовного розвитку народів європейських держав, до цього часу мають місце та значення у відповідній сфері діяльності. Ось неповний перелік того, що хотів бачити Коменський у діяльності інститутів виховання та освіти: ключовий характер у житті суспільства; принцип природосвоєрідності ("чіткий порядок школи треба запозичити від природи"); демократичний принцип єдиної школи; принцип загальності навчання ("ми наполягаємо на загальній освіті усьому людському"); принцип антидогматичного та у подачі матеріалу доведеності; принцип наочності та підсильності; принцип свідомості у навчанні (на кожному предметі необхідно зупинятися до тих пір, поки він не буде зрозумілий");

принцип обґрунтування, послідовності та системності; принцип порядку та дисципліни в навчальній справі (“школа без дисципліни, що млин без води”). Значення педагогічної теорії Яна Коменського для розвитку педагогіки та шкільної практики полягає у встановленні ним поняття шкільного року з його поділом на початкові чверті, введення канікул, визначення межі навчального дня, у теоретичній розробці класично-урочної системи навчальних занять.

Не поступається фігурі Я.Коменського особа, один із патріархів європейської системи освіти - швейцарський професор філософії та філології Генріх Песталлоцці. Песталлоцці самовіддано вірив у можливість корінним чином змінити життя соціуму через освіту та виховання. Він вимагав, щоб буржуазно-демократична держава дійсно піклувалася про демократичну освіту народу, в тому числі найбідніших його прошарків. Песталлоцці безпосередньо підійшов до ідеї комплексної (універсальної) освіти, запропонувавши у своїй педагогічній концепції поєднання фізичного, трудового, розумового, морального, шкільного та сімейного виховання. До такого ж тлумачення проблем освіти та виховання були дуже близькі французькі філософи-матеріалісти: Руссо, Дідро, Гельвецій, Кондорсе та інші. У проекті Кондорсе з реорганізації народної освіти говорилося, що освіта народу - це обов'язок держави (як тут не згадати прагнення античних педагогів та професорів до автономії сфери освіти від держави) відносно всіх без винятку громадян; освіта тому повинна бути всезагальною та безкоштовною на всіх ступенях, однаковою для молоді обох статей; викладання релігії повинно бути відмінено.

Індустріальне століття, індустріальні “технології” суспільного виробництва з його невблаганним збільшенням, але і нескінченною спеціалізацією та розподілом праці в цілому висувують у перший ряд комплекс філософських та методологічних ідей матеріалістичної інтерпретації, які визначають вирішення у відповідному ключі соціальних технологій освітньо-виховного процесу. Наприклад, ідея про те, що в основному люди від природи рівні та все, що з них виходить, залежить від реальних обставин їх життя, а також від виховання та освіти, була вершиною реалістичного буржуазного підходу до питань формування людини та особи. Ідеї освіти мали конкретне соціальне відпредмечування у дихотомічному поєднанні класичної та реальної освіти. Чіткіше сказати, технології класичної (елітарної та інтелектуальної) освіти змушені віддавати “соціальну ініціативу” технологіям реальної (масової та елементарної) освіти. У сукупності ці два типи освіти, в пізнавальному та практичному аспектах доповнюючи один одного, готували “народження” соціальної моделі універсальної (науково-діалектичної) освіти, що є об'єктивним відображенням діалектичного, цілісного характеру розвитку соціуму. Універсальна освіта пробиває собі “шлях” у дуже складних суперечливих умовах. І це

стосується не тільки соціальної практики, але й подальшого становлення педагогічної думки. У цьому плані характерне протистояння технології ліберальної освіти Гумбольдта та жорсткої технології організованої освіти Фіхте. Перша прагне зробити освіту вільною та творчою (завдяки йому людська думка повинна “працювати” на всю “потужність”), а друга, не заперечуючи творчої та наукової освіти, особливо на рівні академічної, університетської освіти, доводить, що освітньо-виховний процес повинен бути чітко розрахованим та регульованим.

Висновки

Надзвичайне загострення даних технологій освіти розгортається буквально “перед нашими очима”. У рамках існуючої у провідних країнах світу кризи культури ми спостерігаємо кризу технологій універсальної освіти. Але річ не в “змістовності” та “якості” самих технологій, а суть в унікальності нашого часу - часу найвищих та чітких виробничих та ринкових технологій, інформаційних та комп’ютерних “соціально-культурних систем”, багатоплановості суспільної свідомості (високої культури та культурного “здичавіння”), духовно-моральний нігілізм підростаючого покоління та молоді, загострення глобальних проблем 20 століття та багато іншого. У цих умовах, з одного боку, школа, ВНЗ і т.д. просто не встигають дану “інформацію” “переварити” та підготувати для держави необхідний просвітницький “продукт”. Тим самим зривається виконання соціального замовлення у цій сфері життя, з іншого боку, навчальне та наукове знання, незалежно від своєї “волі”, настільки ускладнилися та спеціалізувалися, що, в свою чергу, вже людина не встигає “охопити” все необхідне йому для продуктивної фахової та суспільної діяльності. Система освіти та виховання починає поступово віддалятися від людини, а людина ігнорувати освітньо-виховальні інститути. Останні з відзначеними тенденціями, які відбуваються “усередині та ззовні” освітнього процесу, самотійно справитися не в змозі. На допомогу обов’язково повинна прийти держава, але вже ідеологічно орієнтованою не на свої «корпоративні» цінності, а на інтереси всього суспільства, тобто на загальнолюдські цінності. Таким чином, суперечності, які “закрутилися” між прискорюючими “темп” буття цивілізаційним початком та початком духовно-культурним, поступово відстоюючої загальнолюдські ідеали нації, передова соціально-теоретична думка вирішує на користь культури. Однак це суб’єктивний “момент” історії. Щоб він реалізувався у об’єктивній дійсності, освіта, яка переусвідомила свої стратегічні завдання та цілі, повинна внести суттєвий та вирішальний внесок у “перевиховання” національного та загальнопланетарного “духу”. У зв’язку з цим, стає зрозумілим висловлювання відомих класиків про те, що “держава має потребу в дуже суворому вихованні з боку народу [2, с.30]”.

Перспективи подальших досліджень: аналіз гуманістично-педагогічних технологій освіти як пріоритетних.

Джерела:

1. Долженко О.В. Нарис з філософії освіти / М. - 1995.
2. Маркс К. Критика Готської програми / Маркс К., Енгельс Ф. Соч. - т.19.

Стаття надійшла 26.04.2009 р.