



УДК 37.014.5

**Ірина Станіславівна П'ятницька-Позднякова**, кандидат мистецтвознавства доцент кафедри музичного мистецтва Інституту Педагогічної освіти Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Коло наукових інтересів: культуротворча спрямованість сучасного освітнього простору.

## **ПЕДАГОГІЧНІ ПАРАДИГМИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ**

*У статті піднімається одна з важливих проблем у теорії й практиці педагогічної освіти – концептуальна модель педагогічного процесу – парадигма, як результат соціокультурних змін, філософського дискурсу часу та креативного потенціалу педагогічної думки.*

*The article deals with one of the most important problems in the theory and practice of educational ideas – the model of the pedagogical process – as a result of social and cultural changes, philosophical understanding of period, creativeness of pedagogical ideas.*

Сучасний етап розвитку людства характеризується глобалізацією та інтеграцією світових соціально-економічних процесів, інтернаціоналізацією освітнього ринку, формуванням єдиного інформаційного простору. Поява і посилення цих рис призвела до реалізації в освітній практиці культуротворчого вектору, до зміни освітньої парадигми, педагогічного менталітету, змісту, технологій, які зумовлюють особистісно орієнтоване навчання, що передбачає побудову власного світу цінностей, оволодіння креативними способами розв'язання професійних завдань, відкриття рефлексивного «Я – особистості» та вміння ним управляти.

Культуротворча спрямованість сучасного освітнянського простору є однією зі складових нової парадигми освіти, що дозволить збагатити етнокультурний простір особистості, зорієнтовуючи його на самостійне опанування світоглядних основ, усвідомлення власної долі в сучасному соціокультурному вимірі. Це, насамперед, усвідомлення особистістю ціннісних орієнтацій з їх спектром прояву в різних сферах та галузях життя.

Визначаючи культуротворчий вектор сучасного освітнянського простору є сенс не лише констатувати факт необхідності, а, насамперед, зануритись у його континуум, визначивши складові морфологічного простору та відповідність сучасній парадигмі освіти.

Генеza та еволюція педагогічних парадигм невід'ємна від динаміки соціокультурних змін, філософського дискурсу часу та креативного потенціалу педагогічної думки. Питання систематизації, осмислення та розробки концептуальних моделей освіти – парадигм, як динамічних освітніх систем, мають прояв у різних методиках, підходах та концепціях. Модель, за висловлюванням американського вченого М. Вартофського є конструкцією, в якій розчинені складові нашого мислення, досвіду, завдяки чому ми отримуємо систематизовану репрезентацію цього мисленнєвого досвіду. Але модель, в її екстраполяції на освітню практику, є лише теоретичною схемою, звільненою від випадкового та закономірного, в результаті чого таких моделей може бути велика кількість, а їх систематизація дозволяє викоремити загальні, базові освітні моделі, в яких відображено більш глибинні зв'язки, сутнісні характеристики, взаємостосунки між суб'єктами освітнянського процесу, технології з усім спектром різних підходів, методів та прогностикою результатів. Типологія таких моделей дозволяє встановити не лише загальні, суто зовнішні відмінності, а розкрити внутрішні зв'язки між ними та, на думку М.А. Берга, «визначити той зв'язок, що виступає як системоорганізуючим і висвітлює всю сукупність інших зв'язків, надаючи

кожному з них окремої значущості в контексті всієї системи» [2; 218].

Кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає конкретна педагогічна парадигма, що в перекладі з давньогрецької означає «взірець». У філософію науки це поняття було введено позитивістом Г. Бергом, але більш ширше тлумачення та застосування воно отримало після виходу в 1962 р. праці американського вченого Т. Куна [7; с. 11] «Структура научних революцій», де під терміном «парадигма» розумілося визнання тих наукових відкриттів, які дозволяли науковій спільноті побудувати модель вирішення конкретних проблем.

У подальшому, розвиваючи ці ідеї С. Гроф акцентував на тому, що парадигма у більш ширшому розумінні може бути визначена як комплекс цінностей і технік, що усвідомлюються членами наукової спільноти [4; с. 19-20].

Екстраполюючи категорію в галузь педагогіки є сенс зацентрувати увагу на досить складному категоріальному понятті – «педагогічна парадигма» [7, с. 217], що визначається як:

- взірець, стандарт, певна ціннісна орієнтація на вирішення конкретних освітніх та дослідницьких завдань;
- сукупність стійких характеристик різних моделей теоретичної та практичної освітньої діяльності та їх взаємодії, незалежно від рівня їхньої рефлексії та результативності, в контексті пропедевтики навчально-виховного процесу.

Типологічні дослідження педагогічної парадигми сучасності дозволили з'ясувати вектор орієнтацій у розмаїтті педагогічних систем, концепцій, теорій, технологій і методик як минулого, так й інноваційних, де висвітлено різні аспекти педагогічного континууму, соціокультурні умови їх виникнення та функціонування в різні історико-культурні часи. В контексті даного дослідження зробимо спробу розглянути лише деякі з них, для яких характерною є універсальність у підході та інтерпретації всього розмаїття педагогічної реальності. Зокрема, мова йде про:

- парадигму авторитарно-імперативної та гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі);
- парадигму когнітивної та особистісної педагогіки (Е. Ямбург);
- «поліфонічну» та «поліпарадигмальну» особистісно зорієнтовану педагогіку сучасності.

Майже півстоліття велася гостра полеміка з приводу позитиву чи критики авторитарно-імперативної педагогіки, в основу якої покладено не прагнення виокремити креативне (творче) начало особистості, а репродуктивний спосіб навчання, контроль за виконанням конкретних завдань, авторитаризм у процесі формування ціннісних орієнтирів. Відповідно до такого підходу, важливою була абстрактна «кінцева мета», досягнення якої відбувалося за рахунок нівелизації індивідуальних якостей особистості, яка розцінювалась як засіб для досягнення педагогічної мети, а не як унікальна, неповторна, з особливим внутрішнім світом людина.

На превеликий жаль, і до сьогодні сучасний освітанський навчальний заклад подекуди хибує таким підходом, про перспективність результатів якого в реаліях сьогодення не варто й говорити.

О.Г. Прікот, спираючись на класичний парадимальний підхід Т. Куна в інтерпретації В. Грофа, виокремлює п'ять науково-педагогічних парадигм, зокрема: наукову, технократичну, езотеричну, гуманістичну та поліфонічну, підкреслюючи необхідність взаємодії різних освітніх парадигм.

Так наукова парадигма будується на суб'єктно-об'єктних відносинах, передбачає наявність спеціальних умов експериментальної роботи та перевірки гіпотетичних побудов, узагальнення та теоретичні положення. Істинним, у даній науково-педагогічній парадигмі стає те, що може бути експериментально перевірено.

Технократична парадигма також будується на суб'єктно-об'єктних відносинах, у межах якої передбачено побудову прогностичної моделі та екстраполяція на її аналог у звичайних умовах.

Альтернативою їм стала педагогіка співпраці, як варіант гуманної педагогіки, спрямованої на реалізацію природи кожної особистості, її розвитку та волевиявлення, актуалізації власних інтенцій як основи духовної культури. В такому контексті особистість набуває значення мети, а не засобу, а результативність освітнього процесу базується на засадах взаємодії, взаєморозуміння, рівноправності та поваги, бажанні та здатності до навчання, що закладено в самій природі дитини.

Педагогічна парадигма, за визначенням Е. Ямбурга, що спирається на когнітивну та особистісну філософію освіти, тотожна стратегічній меті теорії навчання й виховання, визначається стилем мислення та детермінує характер вирішення глобальних педагогічних проблем. Отже, парадигма когнітивної педагогіки спрямована на інтелектуальний (когнітивний) розвиток особистості, предметні навчальні програми з прогнозованим результатом, завдяки чому здійснюється підготовка до умов сучасного соціокультурного середовища, з чітко встановленими нормативами суспільної детермінації.

На думку Е. Ямбурга, сучасний вектор педагогічного розвитку спрямований від когнітивної до особистісно зорієнтованої, де центр тяжіння зміщено з інтелектуального на емоційний та вольовий розвиток, а основною цінністю визнається розвиток особистості під час навчання, що відзначається гнучким підходом, варіативністю форм та розмаїттям методів, корекцією педагогічних дій, актуалізацією індивідуальних потреб та прогнозованим результатом.

Проте якою б універсальною не була та чи інша педагогічна модель, є сенс визнати необхідність міжпарадигмального підходу, відкритість до комунікації, синергетику педагогічних явищ. Когнітивна та особистісна парадигми освіти, на думку Е. Ямбурга, по-суті, є полюсами планети, що зветься особистість, які співіснують, взаємодіють та доповнюють одна одну.

У європейській традиції Сократ, у другій половині V ст. до н.ч., заклав та практично реалізував основи

когнітивного підходу в освітянській практиці. На думку його учня Ксенофонта, Сократ, стоячи на позиціях раціоналізму, стверджував, що справедливість – це мудрість, а будь-які мудрі справи є добродійними. Сократ пов'язував добродійність з істинним знанням і така установка визначила подальший шлях розвитку європейської педагогічної традиції, відповідно до якої залучення ідивіда до істинного знання дозволить зробити його мудрим, чесним, цілеспрямованим.

У середині XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо піддав цей тезис різкій критиці, а Д. Локк у др. пол. XVII ст. та Й. Герbart на початку XIX ст. його розвинули. Такі теоретики XX ст., як Д. Дьюї, К.Н. Вентцель, М. Монтесорі, К. Роджерс та ін. розробляли, поглиблювали та вдосконалювали технології її впровадження. Виникло протистояння підходів, поглядів, педагогічних концепцій в контексті сучасного освітянського континууму, що призвело до усвідомлення концептуальних проблем педагогічних реалій, осягнення витоків та подальших перспектив їх вирішення, а не лише історичний аналіз різних варіацій та багатоманітність проявів.

Крім того, гуманістична педагогічна парадигма формувалася разом із прагненням людства пізнати глибини суб'єктивного світу, в контексті чого основною педагогічною цінністю стає конкретна особистість з його універсальним внутрішнім простором, індивідуально-суб'єктивним процесом пізнання, що і визначало пріоритетну значимість суб'єктивованого, персоніфікованого знання.

Педагогічний процес гуманітарного типу діалогічний за своєю природою, імпровізаційний, вільний від однозначної істини, де комунікація відбувається за принципом взаєморозуміння, інформаційного збагачення, індивідуалізованого підходу, в якому головним, визначальним стає не конкретне знання особистості, а емоційний досвід, його унікальний життєвий шлях, ціннісно-змістовний рівень його осягнення, де ключову роль відіграє самостійний шлях пошуку істини.

Поліфонічна парадигма характеризується полілогом, як основним комунікативним засобом, відкритим педагогічним простором, «холізмом», як обов'язковою умовою рівності дій всіх суб'єктів педагогічного та дослідницького процесу, направленою на ціннісне самовизначення, самоактуалізацію особистості. Саме для неї характерним є наявність вибору, коли головним для суб'єкта педагогічної діяльності є не конкретна майбутня професійна діяльність, а усвідомлення цього вибору; істина в певній мірі є ситуативною та залежною від поліпарадигмального самовизначення учасників педагогічного процесу. Майбутнє освітянського простору, на думку вченого, пов'язано із парадигмою поліфонічної педагогіки, що найбільш відповідає поліпарадигмальному характеру сучасної педагогічної дійсності.

Отже, аналіз соціокультурної детермінованості різних педагогічних парадигм, їх типологічне розкриття як базових моделей освітнього простору, дозволяє побачити різні системи координат, орієнтуватися у великій кількості педагогічних систем, вирізняти технології (традиційні, інноваційні), їх сутнісні характеристики, проектувати та коректувати педагогічний континуум.

У реальній педагогічній ситуації процеси соціалізації та індивідуалізації не ізольовані один від одного, а пов'язані між собою, оскільки педагог ставить завдання цілісного розвитку особистості, а тому повинен таким чином зорганізувати педагогічний процес, щоб в ньому поєднувалися різні педагогічні підходи, альтернативні техніки, широкий спектр різних методичних прийомів тощо.

Особистісно орієнтована концепція сучасної освіти полягає не у формуванні ідивіда із задалегідь відомими якостями, а створенні умов для їх прояву, адже концептуальним у ній є категорія особистості – як унікальної, неповторної самобутності ідивіда, інтенції, здатного побудувати власну життєву траєкторію та самореалізуватися в мінливому світі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
2. Берг М.А. Категории и методы исторической науки. – М., 1984. – С. 218.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003.
4. Гроф С. За пределами мозга / Пер. с англ. – М., 1993. – С. 19-20.
5. Каган М.С. Синергетика и культурология. – Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 201-219.
6. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
7. Кульневич С.В., Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 217.
8. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. – М., 1977. – С. 11.
9. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб., 1995.
10. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. – СПб., 1998.
11. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). – М., 1996.