

У статті порушено проблему ефективності системи освіти з точки зору ступеня "когерентності" (узгодженості) її змісту із змістом позаформальної (неформальної та інформальної) освіти, яка досі залишається практично не вивченою. Ця проблема розглядається у світлі концепції "реально-ідеального простору освітнього спілкування", сформульованої російським філософом Феліксом Михайловичем, а також поміченого в 60-х роках минулого століття феномена "прихованої програми" (*hidden curriculum*). У якості методологічного підходу обидві концепції в зарубіжній (зокрема російській і польській) науці розвиваються у відношенні до освітнього середовища школи, не виходячи за межі системи формальної освіти. Натомість, ширше застосування цих концепцій – до освітнього простору країни загалом, що охоплює систему формальної та позаформальної (інформальної та неформальної) освіти – дозволяє показати низку причин втрати системою освіти в Україні своєї ефективності у період суспільно-політичної трансформації.

В статті затронута проблема ефективності системи освіти з точки зору ступеня так называємої "когерентності" (согласованности) її змісту із змістом позаформального (неформального та інформального) освіти – остаючоїся практично не вивченою. Данна проблема розглядається у світлі концепції "реально-ідеального простору освітнього спілкування", сформульованої російським філософом Феліксом Михайловичем, а також поміченого в 60-х роках минулого століття феномена "прихованої програми" (*hidden curriculum*). У якості методологічного підходу обидві концепції в зарубіжній (зокрема російській і польській) науці розвиваються у відношенні до освітнього середовища школи, не виходячи за межі системи формальної освіти. Більше широке методологічне застосування цих концепцій – до освітнього простору країни в цілому, охоплює систему формальної та позаформальної (інформальної та неформальної) освіти – дозволяє показати низку причин втрати системою освіти в Україні своєї ефективності у період суспільно-політичної трансформації.

The problem of education system effectiveness from the viewpoint of the formal, nonformal and informal contents coherence is touched in this article. This problem is discussed in the light of the "real-ideal educational communication space" concept, which was formulated by a Russian philosopher Feliks Mikhajlov, and the hidden curriculum phenomenon, too. Application of these perceptions in sensu largo to all the educational space, which includes the formal, nonformal and informal educational subspaces, allows explaining why the Ukrainian educational system has lost its effectiveness during the social-political transformation period.

УДК 37.013.73

## ЕФЕКТИВНІСТЬ СИСТЕМИ ОСВІТИ. ПРИНЦИП КОГЕРЕНТНОСТІ

О. І. Гірний

У попередній статті<sup>1</sup> на основі методологічного розрізнення "процесу" і "результату" було виділено два типи систем освіти за способом організації та управління: освіта, орієнтована на процес, та освіта, орієнтована на результат. Перший тип освіти характерний для тоталітарного типу суспільства із адміністративно-командною плановою економікою. Другий – для демократичного типу суспільства із ліберальною ринковою економікою.

З точки зору організації ключовим регуляторним документом у системі освіти, орієнтованій на процес, є навчальна програма, що задає шлях (метод) чи власне процес викладання-вивчення того чи іншого шкільного предмета. Ключовим регуляторним документом у системі освіти, орієнтованій на результат, є стандарт(и) освіти, що задає вимоги до якостей (знання та вміння), що їх має набути учень піс-

ля закінчення викладання-вивчення того чи іншого шкільного (чи університетського) предмета.

Орієнтація освіти на процес і орієнтація освіти на результат – дві різні методології організації функціонування всієї системи, що передбачають різні ролі та місця органів управління освітою, а також різні відношення між ними та іншими суб'єктами системи освіти. У системі освіти, орієнтованій на процес, органи управління виконують переважно контрольну та командну функцію, а їх відношення до інших суб'єктів системи освіти – імперативно-зверхнє. У системі освіти, орієнтованій на результат, органи управління мають переважно спостережну (моніторингову) та допоміжну функцію, а їх відношення до інших суб'єктів системи освіти – рівноправно-посередницьке.

<sup>1</sup> Див. Постметодика, № 5 (96), 2010.

У сучасній Україні є проблема вибору між цими двома методологіями організації системи освіти. Неусвідомлення органами управління наявності цієї проблеми породжує непродумані та суперечливі зміни в системі освіти. Тому затягується "перехідний" період, що характеризується метаннями центральних органів управління освітою між двома орієнтаціями. З одного боку, влада робить кроки у напрямі побудови освіти європейського зразка, зорієнтованої на результат (прийняття Державних стандартів початкової та повної загальної середньої освіти, запровадження зовнішнього незалежного оцінювання), а з іншого – здійснює рух у напрямі відновлення радянського зразка освіти, зорієнтованої на процес, продовжуючи та навіть посилюючи контроль навчального процесу в (ліцензованих<sup>2</sup> нею ж!) закладах освіти (скасування 12-річного терміну здобуття освіти, зниження ролі зовнішнього незалежного оцінювання внаслідок уведення додаткового конкурсу атестатів при вступі у ВНЗ, безперервне втручання у зміст шкільних предметів через експерименти з єдиними програмами, перевірки наявності затверджених навчальних програм у вищих навчальних закладах тощо). Такий стан катастрофічно знижує ефективність системи освіти в Україні, зменшуючи її конкурентність із системами освіти країн Європи.

### I.

Можливі аргументи на користь відновлення радянської методології організації освіти за допомогою програм можуть полягати в тому, що в радянських (і наших теперішніх) навчальних програмах передбачені також і результати навчання – вимоги до знань, умінь і навичок учнів. Тобто програма є більш універсальним (комплексним) документом, що регулює і процес, і результат процесу навчання. Це справді так. Але жорстке управління і процесом, і результатом дає позитивні наслідки тоді, коли результат і, головне, процес, що веде до цього результату, попередньо змодельовані та перевірені так, як на матеріальному виробництві (технології). Спочатку бажаний виріб (результат)

конструюється та виготовляється в одиничних екземплярах, у спеціальних проектно-конструкторських і науково-дослідних умовах, потім технологія створення цього виробу (процес отримання виробу чи результату) уточнюється та відпрацьовується в налагоджувально-випробувальних умовах і лише потім, коли всі деталі процесу виготовлення виробу відпрацьовані, виріб запускається у масове виробництво, процес і результат якого постійно контролюється. Однак, якщо такий "виріб" (результат) – це жива людина – громадянин держави, з її уподобаннями, психофізіологічними особливостями, задатками і схильностями, його неможливо наперед сконструювати, змодельовати, випробувати, а потім "запустити" у масове виробництво. Хоча подібні спроби наблизитися до цього в історії педагогіки були, зокрема, у ХІХ сторіччі – у вигляді "нормальних шкіл", наприклад, в Австро-Угорській імперії<sup>3</sup>. Ці середні школи не просто виконували навчальну функцію, а й були зразковими експериментально-дослідними майданчиками, методичні і змістові параметри (зразки) навчально-виховного процесу у яких переносилися в інші школи держави – перетворюючись на "норму". Інші приклади – це новаторські школи видатних педагогів, котрі увійшли в історію педагогіки як творці цілих дидактичних напрямів: Виготський, Корчак, Монтесорі, Макаренко, Песталоцці, Сухомлинський, Шнайдер та інші. Однак ні створені ними моделі навчально-виховного процесу, ні тим більше досягнутий ними результат (вироби) цього процесу – ніколи так і не були повторені навіть в одиничних випадках, не кажучи про масову освіту.

Насправді всі спроби технологізувати процес масової загальної освіти робилися під впливом тих чи інших тоталітарних (іншою термінологією – фундаменталістських) ідеологій<sup>4</sup>, в основу яких покладено матеріалістичну (або позитивістську) антропологію, збудовану в рамках детерміністської парадигми. Людина в таких ідеологіях розглядається як, передусім, матеріальний організм, усі прояви духовного життя якого підпорядковані законам природи (фізико-хімічним процесам в ор-

<sup>2</sup> Надаючи ліцензію, держава офіційно засвідчує надання власнику ліцензії повноважень на проведення того чи іншого виду самостійної діяльності. Тому перевірка процесу проведення цієї діяльності є порушенням прав цього ж суб'єкта діяльності. Нагадаю, що в підприємстві держава контролює лише фінансові результати ліцензованого суб'єкта господарювання, але не втручається у процес його підприємницької діяльності як такий. У радянських школах держава контролювала процес навчання, але тоді не було державних ліцензій. Зараз же перевірки "стану викладання" предметів і вимоги дотримуватися затверджених програм – тобто втручання у процес діяльності ліцензованих державою закладів освіти – це парадокс: держава не довіряє власним ліцензіям, що свідчить про явну кризу управління галуззю (О. Г.).

<sup>3</sup> Див., наприклад: Барна М. М. Розвиток педагогічної освіти у Східній Галичині (1772 – 1939 рр.). Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук // – Київ: Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. 1996 р."

<sup>4</sup> Хрестоматійними прикладами є радянський, китайський, корейський та інші види комунізму (О. Г.).

ганізмі) та є надбудовою над ними. Відтак цю надбудову можна формувати, що і складає методологічну основу "соціотехнік", однією з яких є масова освіта<sup>5</sup>. У комуністичній ідеології індивід підпорядкований колективу, а його особисті інтереси – суспільним інтересам, визначеним правлячою верхівкою. У радянській школі учень вважався об'єктом педагогічного впливу, а масова освіта – "духовним виробництвом" та "інженерією людських душ". За таких умов освіта логічно трактувалася як технологічний процес формування "будівників комунізму", у якому всі параметри мали підтримуватися точно відповідно до "технологічної карти виробництва" – навчальної програми.

Якщо ж дотримуватися інших антропологічних передумов, наприклад, визнавати людину дуалістичною – матеріально-духовною істотою, якій притаманна душа або "особистість", наділена метафізичною свободою волі, то змодельовати результат масової освіти і відпрацювати процес його досягнення наперед неможливо. Адже побудована на таких передумовах педагогіка (наприклад, "гуманістична педагогіка"), у якій ідеться про індивідуальний розвиток особистості, виховання творчих здібностей тощо, одвіку спирається на індетермінізм і виходить із того, що "жодні вимоги до когось не мають сенсу, якщо припускати повсюдну визначеність наших вчинків, а вихованець є вільним і може чинити так або інакше"<sup>7</sup>. Лише виходячи з того, що учень є особою, наділеною метафізичною свободою волі, яка не підлягає жодним просторово-часовим закономірностям, ми можемо говорити про акти творчості, акти усвідомленого вибору, добровільну співпрацю вчителя й учня, переконання, виховання. Учень у такій педагогіці є не просто об'єктом (організмом), а суб'єктом (особистістю), котрий самостійно (з власної вільної волі, згідно із своїми індивідуальними задатками, схильностями і уподобаннями) впливає на власне навчання та може протидіяти технологічному впливу навчального процесу. За цих умов задавати процес навчання наперед у вигляді жорсткої централізованої програми просто немає сенсу. Хоча б тому, що єдина програма для усіх масових загальноосвітніх шкіл країни не може врахувати не лише індивідуальних особливостей усіх учнів, але й навіть їхніх типологічних особливостей. До того ж, єдина програма й підручник можуть мати інші, наприклад, змістові недоліки, що одразу помножуватимуться пропорційно до

кількості вчителів, які виконують цю програму. Зрештою, в умовах відсутності всезагальної зайнятості (наявність безробіття у ринкових економіках) та браку гарантованої усім громадянам безоплатної середньої спеціальної та вищої освіти (як це є зараз<sup>8</sup>), задавання та жорсткий контроль процесу навчання з центру (виконання програми) стають зайвою тратою часу та ресурсів, адже конкуренція є одним із головних рушіїв поведінки людей, зокрема учнів, які самі докладають максимум зусиль до навчання. До того ж, сам цей процес – як парадоксально не звучить – вихолощується і формалізується через те, що увага вчителя зосереджується на "проходженні" програми та вчасній фіксації цього процесу: виставленні оцінок у журнал, відміток про виконання пунктів календарного плану занять тощо.

Тут доречно поставити запитання. Якщо усе сказане – правда, то чому освіту в СРСР називали однією з найкращих у світі? Адже відомим є факт проведення після польоту Юрія Гагаріна слухань у Конгресі США під назвою "Що знає Ваня і чого не знає Джонні", коли експерти робили висновки, що причиною цього успіху СРСР є дуже добра система освіти. Високий рівень радянської освіти відзначали також і експерти Світового Банку в 1994 році<sup>9</sup>.

## II.

Справа в тому, що система освіти взагалі і масової загальної середньої освіти зокрема – це лише "формальна освіта" – одна із складових усієї освіти, яку отримує молодий громадянин будь-якої держави. Вона є частиною повної чи фактичної освіти індивіда. Таким чином, слід розрізнити формальну та фактичну освіту останнього.

Зміст формальної освіти школяра можна умовно розподілити на три складові. *Перша* – зміст, який школяр пізнає в школі на уроках – із уст учителя. *Друга* – зміст, що його школяр пізнає вдома, під час виконання домашніх завдань і підготовки до уроків, контрольних робіт чи екзаменів, переважно – з підручників і посібників (робочих зошитів, задачників, хрестоматій, контурних карт). *Третя* – зміст, що його школяр пізнає від батьків, ровесників та інших джерел (медіа, Інтернет, книги, гуртки тощо).

Зміст фактичної освіти учня теж можна умовно поділити на три складові. *Перша* – зміст формальної освіти, тобто той, що, відповідно до затверджених програм навчальних предметів. *Друга* – зміст, що виходить

<sup>5</sup> До соціотехнік відносять також вплив на масову свідомість через рекламу, ЗМІ, політичні партії, армію тощо.

<sup>6</sup> Тут доречно зауважити, що термін "формувати" є одним із найпоширеніших у радянській педагогіці, у якій усе в учневі формувалося: світогляд, навички, здатності, вміння, потреби, орієнтири тощо (О. Г.).

<sup>7</sup> A. Grzegorzcyk, *Psychologiczna osobliwosc czlowieka*. – W.: Scholar, 2002, s. 64.

<sup>8</sup> Маю на увазі наявність платної форми навчання, широко застосовуваної тепер у середніх, середніх професійних і вищих закладах освіти (О. Г.).

<sup>9</sup> Див.: Україна: соціальна сфера у перехідний період (Звіт Світового Банку). – К.: Основи, 1994. – 258 с. – С.117–121.

за рамки затверджених програм і підручників, але перебуває у межах самих предметів (додатковий, поглиблений, розширений тощо). Третя – зміст, що виходить за рамки не лише навчальних програм, але і самих предметів (освітніх галузей).

Викладений поділ можна вважати спрощеним варіантом існуючої класифікації освітнього процесу, за якою останній має такі компоненти<sup>10</sup>:

1) формальна (офіційно визнана) освіта, що охоплює освітні інституції та органи управління ними, які надають загальновизнані посвідчення, атестати, сертифікати, дипломи, дипломи, присуджують титули, що мають міжнародні офіційні назви – «освітні кваліфікації» та «академічні ступені».

2) неформальна (додаткова) освіта, до якої належать усі позашкільні інституції для дітей та дорослих, які не надають документів щодо «освітніх кваліфікацій»; освіта в сім'ї, трудовому колективі, суспільній групі тощо.

3) інформальна освіта, тобто всі інші впливи на особу (з боку неформальних груп і оточення, ЗМІ, бібліотек, музеїв, мережі закладів, які поєднують розваги та отримання інформації, Інтернет), що здійснюються завдяки діяльності різноманітних каналів і засобів створення, оброблення та передачі інформації.

Обидві класифікації можна співвіднести (узагальнити) таким чином (див. таблицю нижче).

За термінологією російського філософа Фелікса Михайлова, зміст фактичної (повної) освіти учня – це все, що він пізнає у «реально-ідеальному просторі освітнього спілкування»<sup>11</sup>.

З погляду інформації можна сказати, що фактична освіта включає зміст формальної освіти та позаформальної освіти. Важко сказати, яким є кількісне співвідношення цих двох видів змісту (інформації) у фактичній освіті учня, але можна напевно сказати, що змісти формальної освіти не збігаються зі змістами неформальної або збігаються лише частково.

Співвідношення впливу цих змістів можна приблизно оцінити за часом, який учень проводить у системі формальної та позаформальної освіти. Отож, згідно із Законом України про освіту учні загальноосвітніх середніх шкіл проводять у цих закладах від 700 (у 1-му класі) до 1 030 (у старших класах) академічних годин на рік<sup>12</sup>, що в режимі п'ятиденки відповідає навантаженню від 4-х до 7-ми академічних годин на добу. В астрономічних годинах це становить відповідно 410 – 770 годин на рік і 2,5 – 5,5 годин на добу. Розклад дня пересічного учня передбачає в середньому 8 годин щоденного сну, відтак період неспанья, тобто час, коли він безперервно отримує інформацію, становить  $24 - 8 = 16$  годин. Іншими словами, фактичній освіті учень піддається 16 годин на добу, з яких лише 2,5 – 5,5 годин він піддається освіті формальній, а його позаформальна освіта триває від 10,5 (у старшокласників) до 13,5 годин (у першокласників) годин на добу. Окрім того, слід врахувати, що школу учень відвідує не цілий рік, а лише близько 250 днів на рік, оскільки має канікули (зимові та літні) та вихідні, загальною тривалістю понад 100 днів. Загальна тривалість календарного року складає  $365 \times 24 = 8\,760$  годин. Загальна тривалість часу, який учень витрачає на сон упродовж року, становить  $365 \times 8 = 2\,920$  годин. Відтак загаль-

Таблиця 1

**Зміст фактичної освіти особи**

| Фактична (повна) освіта  |   |  |
|--|---|--|
| Формальна<br>(офіційно визнана)  | Позаформальна   |  |
|  | Неформальна (додаткова)   | Інформальна  |
| Освітні заклади, що надають загальновизнані посвідчення, атестати, сертифікати, дипломи, дипломи, титули, що мають офіційні міжнародні назви – «освітні кваліфікації» та «академічні ступені». | Позашкільні інституції для дітей, молоді та дорослих, що не надають документів щодо «освітніх кваліфікацій» (напр., спортивні, музичні, технічні мистецькі, природничі й інші гуртки, клуби, секції). | Усі інші впливи на особу (з боку оточення і соціальних груп, ЗМІ, бібліотек, музеїв, інформаційно-розважальних закладів, Інтернету тощо), виявлені через діяльність різних каналів створення, обробки і передачі інформації. |

<sup>10</sup> Colletta N.J. Formal, Nonformal, and Informal Education // The International Encyclopedia of Education. Second Edition / Edit. Husen T., Postlethwaite T.N. – Oxford, New York, Tokyo, Pergamon. 1994. – P. 2364 – 2369. Pain A. Education informelle: les effets formateurs dans le quotidien. – Paris: L'Harmattan, 1990. – 255 p. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000. SEC(2000) 1832. – P. 8 // <http://www.ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf>.

<sup>11</sup> Див.: Михайлов Ф. Філософія образования – её реальность и перспективы. – М. : Академия, 2001.

<sup>12</sup> Закон України про загальну середню освіту.

на тривалість активного часу учня упродовж року:  $8\ 760 - 2\ 920 = 5\ 840$  годин. Якщо співвіднести це із заданим Законом України про освіту часом, відведеним для формальної освіти (410 – 770 годин), то отримаємо співвідношення 7 – 13 %, тобто 10 % у середньому.

Ці грубі розрахунки лише ілюструють факт: те, що учень знає та вміє, насправді він набуває переважно не в школі, а поза нею. "Реально-ідеальний простір освітнього спілкування" учня ніби розірваний на дві частини. Перша – це простір, пов'язаний зі шкільними уроками і заповнений змістами (переважно нав'язаними учневі згори), які він мусить засвоїти, аби не мати неприємностей від батьків (деколи – від ровесників) та отримати документ про освіту – у якому учень проводить лише десяту частину часу своєї активності. Друга – простір поза шкільними уроками, що зазвичай здається йому цікавішим, а відтак привабливішим – і він проводить у ньому близько 90 % часу своєї активності.

Таким чином, ефективність системи формальної освіти слід, на мою думку, шукати не стільки в самій формальній освіті, скільки в освіті позаформальній, точніше – у їхній взаємодії.

Якщо за критерій ефективності освіти взяти глибину і міцність засвоєння її змістів, то вона залежить, насамперед, від часу, що його учень витрачає на обдумування цих змістів. Або, висловлюючись термінами інформації, скільки часу (з бюджету часу своєї активності) він витрачає на переробку у своїй голові інформації, отриманої в системі тієї чи іншої освіти. Якщо більшість часу він витрачає на обмірковування почутого та побаченого на шкільних уроках (тобто в системі формальної освіти), то і його навчальні досягнення будуть вищими у цій сфері. Якщо ж більшість часу він витрачає на обмірковування побаченого та почутого по радіо, телевізору, на тренуваннях у спортивній секції, від своїх ровесників чи на заняттях технічного гуртка, то його найвищі навчальні досягнення будуть у сфері позаформальної освіти, а не шкільної (формальної).

### III.

Зі сказаного випливає, що збільшення ефективності формальної освіти можна домогтися, якщо подолати (чи, принаймні, зменшити) змістову розірваність простору формальної освіти та простору позаформальної освіти. Можна також указати два способи подолати цю розірваність: 1) змінити першу частину освітнього простору (зміст формальної освіти), наблизивши її до другої; 2) змінити другу частину освітнього простору, наблизивши її до першої.

Звичайно, існує також комбінація цих способів.

Зміна першої та другої частин освітнього простору для подолання їх змістової розірваності, своєю чергою, може здійснюватися у двох напрямках: 1) збільшення часу перебування учня у просторі формальної освіти (тобто під впливом інформації, що відповідає шкільним навчальним програмам); 2) наближення змістової наповненості просторів формальної та позаформальної освіти.

Один із шляхів реалізації першого напрямку (часового) відомий давно. Він полягає у поміщенні учня у спеціалізовану школу з поглибленим вивченням тих чи інших предметів, де він більше часу витратить на формальну освіту, чи поміщенні його в школу цілодобового перебування, тобто школу закритого типу з інтернатом. У такий спосіб простір позаформальної освіти учня штучно зменшується, обмежуючись простором території школи, перебування в якому цілодобово контролюють педагоги. Простір формальної освіти, натомість, збільшується, оскільки учень гарантовано здобуває формальну освіту ще й самостійно після уроків, наприклад, виконуючи домашні завдання. Відомо, що навчально-виховний процес у таких закладах є значно ефективнішим, ніж у масових школах неповного дня. Саме завдяки цьому ефекту, на мою думку, досягали успіху згадані педагоги-новатори, які працювали з ізольованими учнівськими колективами. Натомість перенесення створених ними дидактичних моделей у масові школи одразу приводило до втрати усіх переваг цих моделей.

Другий напрям подолання розриву між простором формальної та позаформальної освіти (змістовий) був реалізований у СРСР. Радянська освіта формувалася в суспільстві, де інформаційний (а відтак і освітній) простір країни не лише жорстко контролювався, а й формувався згори жменькою членів правлячої партії<sup>13</sup> і був старанно відокремлений від решти світу. У строгій відповідності до централізованого характеру управління всіма сферами життя зміст формальної, неформальної та навіть інформальної освіти теж жорстко визначався керівними органами за схемою:

1. Уніфікований тип масової школи, а саме: "єдина трудова загальноосвітня політехнічна школа" для виховання "будівників комунізму".

2. Перелік шкільних дисциплін точно відображав галузі науки і культури, що їх КПРС вважала потрібними (важливими) для комуністичного суспільства. Предмети № 1: математика, фізика, хімія, біологія, географія, трудове навчання, креслення, побудовані як спрощений "зліпок" із відповідних галузей науки і техніки (фізико-ма-

<sup>13</sup> У найкращому випадку це 16 млн комуністів із 270 млн громадян, тобто неповні 6 (шість) % популяції. Насправді ж, урахувавши жорстку внутрішньопартійну ієрархію та систему "відповідальної" партноменклатури, інформаційний простір країни реально формував ледве чи не 1 (один) відсоток громадян (О.Г.).

тематичні, хімічні, біологічні, географічні науки, технічне креслення, технологія обробки матеріалів); предмети № 2: суспільствознавство, всесвітня історія та історія СРСР, російська мова та російська література (із зарубіжною як складовою останньої) – виховні, необхідні для формування суспільної свідомості "нової спільноти – радянського народу"; предмети № 3: національні мови та літератури й національні історії (у вигляді 1-годинних курсів історій відповідних союзних республік) – данина офіційній тезі про небувалий національний розквіт нацменшин у складі СРСР; предмети № 4: іноземна мова, музика, образотворче мистецтво і фізкультура – другорядні, "загальнорозвиткові" чи "загальнокультурні".

3. Зміст та порядок викладання предметів визначали єдині програми, укладені вибраними радянськими науковцями – членами Академії наук (як, наприклад, математик Колмогоров чи фізик Кікоїн) і будувалися теж як "зліпок" зі структури та змісту відповідних курсів наук для вищих навчальних закладів. (Як, скажімо, курс загальної фізики за редакцією Лансберга чи курс загальної хімії за редакцією Глінки – для ВНЗ).

4. Конкретизований зміст навчальних предметів за роками навчання визначався затвердженими МінОсвіти підручниками, написаними знову ж таки вибраними авторами (авторськими колективами) за єдиними програмами і на практиці, незважаючи на позірну різноманітність (у кращому випадку – два-три підручники різних авторів) зводився також до єдиного підручника.

5. Неформальна освіта забезпечувалася через розгалужену мережу позашкільних закладів освіти (спортивних клубів і секцій, бібліотек, технічних, мистецьких, музичних та інших гуртків тощо), зміст освіти у яких теж формувалася з центру, доповнюючи та розширюючи зміст формальної освіти, а в історико-ідеологічній частині – просто дублюючи його.

6. Простір інформальної освіти переважно теж був централізованим і організованим за затвердженими планами, охоплюючи, зокрема, систему книговидавання, випуску кінофільмів, театральних постановок, виставок, радіо- і телепередач та інших освітніх змістів, що доповнювали, поглиблювали та поширювали зміст формальної та неформальної освіти.

У такий спосіб досягалася небачена доти "когерентність" формальної та позаформальної освіти, зміст яких повторював, розширював та поглиблював одна одну. Для тоталітарного суспільства із його замкнутим інформаційним простором (знаменита "залізна завіса") така схема чи модель функціонування освіти на основі навчальних програм є не просто природною. Вона є ще й найефективнішою, адже учень і в школі, і поза школою перебував під

впливом, грубо кажучи, "одних і тих же" змістів. Ця ефективність є безперечним і визнаним за кордоном здобутком освіти СРСР, що досі ностальгічно (і цілком виправдано) згадується багатьма працівниками освіти.

Але тут слід зробити дві важливі зауваги. По-перше, навчальні програми шкільних предметів мали в СРСР не просто роль шкільних навчальних програм, а були також своєрідним змістовим стрижнем (матрицею), який задавав змісти позаформальної освіти усіх громадян країни. По-друге, ефективність радянської формальної освіти була заслугою не самої цієї освіти як такої, а визначалася, говорячи модним терміном, "синергетичним" ефектом впливу на учнів синхронізованих, узгоджених і взаємодоповнюваних – власне когерентних – за змістом просторів формальної та, головним чином, позаформальної освіти.

#### IV.

Під час суспільно-політичної та економічної трансформації суспільства з тоталітарного в демократичне ця ефективність почала стрімко падати. З точки зору викладеного вище розрізнення просторів формальної та позаформальної освіти з'явилася низка чинників, що зруйнували когерентність колишнього радянського простору формальної, неформальної та інформальної освіти:

1. Зникло централізоване планування розвитку всіх галузей економіки, зокрема централізований плановий розвиток сфери культури, тобто: єдині плани книговидавання, кінопродукції, театральних постановок, виставок; єдині теле- і радіопрограми тощо. Змістове наповнення простору інформальної освіти перестало відповідати окресленим наперед (згори) програмовим схемам і стереотипам, прийнятим у колишньому СРСР.

2. Зникло планове фінансування мережі позашкільних закладів освіти через неосвітні галузі (садочки, гуртки, клуби, масово зняті з балансу промислових та інших підприємств), що призвело до фактичного розпаду цієї мережі. Розвиток мережі цих закладів неформальної освіти продовжився у спонтанний, комерційно орієнтований спосіб.

3. Змінився ринок праці, причому у двох площинах: а) територіально-географічній – більшість ринків праці опинилися за східним і північним кордоном України (Росія, Білорусь, Прибалтика, Середня Азія, Далекий Схід), натомість почали відкриватися ринки за її західним кордоном (Європа, Америка); внутрішній ринок праці почав різко зменшуватися (безробіття); б) структура ринку праці почала мінятися у напрямі скорочення кількості працівників у виробничій сфері та збільшення кількості працівників у гуманітарній та сфері обслуговування. Унаслідок цього втратила

сенс радянська концепція єдиної трудової загальноосвітньої політехнічної школи.

Підсумовуючи, можна сказати, що колишній замкнений ззовні та жорстко регульований ізсередини радянський інформаційний простір повністю змінено, а відтак – зруйновано "реально-ідеальний простір освітнього спілкування" (який за концепцією Ф. Михайлова є основним змістотворчим освітнім чинником). Спонтанний і неконтрольований урядом розвиток інформаційного простору спричинився до радикальної зміни його змістового наповнення через:

- втрату низки змістових сегментів простору (радянські теле- і радіопрोगрами, комуністична пропаганда, єдина система кінопрокату тощо);

- появу інших змістових сегментів простору (криміналітет і насильство, екстрасенсорика, парапсихологія, релігія, мильні опери, кодуюча реклама, катастрофи, порнографія, кабельне телебачення, відео- та Інтернет-клуби тощо);

- входження у наш інформаційний простір змістових сегментів з інших країн (зарубіжні теле- і радіоканали, зарубіжна періодика, книги, кінофільми тощо).

- збільшення обсягу інформаційного простору на порядки (цілодобове замість денного теле- і радіомовлення на десятках каналів замість колишніх кількох, Інтернет, мобільний телефонний зв'язок).

За цих умов формальна освіта перестала відповідати (узгоджуватися, доповнюватися, розширюватися, синхронізуватися), тобто припинила бути когерентною за змістом позаформальній (неформальній та інформальній) освіті. Висловлюючись застарілою термінологією, зміст формальної освіти перестав відповідати "вимогам життя".

## V.

У демократичному суспільстві інформаційний простір країни формується практично всіма індивідами та суспільними групами, тобто розвивається більш-менш спонтанно (хаотично). У таких умовах жорстко контролювати з центру процес навчання у школах, затверджуючи єдині програми, просто не має сенсу, оскільки значення самих програм залежить винятково від їх результативності, тобто від того, наскільки вдалою методично є схема викладання навчального предмета. З огляду на те, що суб'єктами процесу навчання-учіння є не лише учні, але й учителі (як особистості), єдина програма може "підійти" лише частині з них. Іншим вона може просто не подобатися або й бути взагалі неприйнятною. У цьому разі вчителі ретворюються на виконавців програми (урокодавців). Невдала програма призводить до того, що в умовах переорієнтації суспільства в освіті на результат різко зростає роль альтернативної комерційної освіти, представленої інститутом репетиторства. Якщо в Радянському Союзі інститут репе-

титорства обслуговував відносно невеликий сегмент простору формальної освіти – частину абітурієнтів вищих навчальних закладів, загальна кількість яких складала близько 25 % усіх випускників шкіл, то нині інститут репетиторства впевнено розростається навколо випускників шкіл, котрі готуються до зовнішнього незалежного тестування. Відомим є нове явище, якого не було в радянській освіті: учні 11-х, а то й 10-х класів загальноосвітніх шкіл практично припиняють вчитися на уроках у школі, оскільки вся їхня увага скерована на окремі предмети, з яких вони проходять у репетиторів індивідуальну підготовку до вступних іспитів або незалежного оцінювання. Увесь дослівно процес навчання стає зайвим, не маючи ніякого значення. Чи не тому Міністерство освіти і науки України на додачу до результатів зовнішнього незалежного оцінювання та вступних іспитів, під час вступу у вищі навчальні заклади упровадило ще й конкурс атестатів – щоб стимулювати учнів до отримання високих оцінок з усіх шкільних предметів?

З точки зору когерентності, у нових умовах суспільно-політичної трансформації основний спосіб впливу держави на простір позаформальної освіти полягає не стільки у його централізованому обмеженні (про закриття та відродженість від решти світу тут мова просто не йде), скільки у збільшенні присутності в ньому (збільшенні частки) замовлених державою змістів – у всіх змістових сегментах. Крім того, у демократичних країнах, зважаючи на значно меншу частку "державних змістів" в інформаційному просторі країни, держава є не єдиним визначником стандартів освіти. Це відображається у наявності затверджених типових навчальних планів для шкіл різного ступеня та державних екзаменаційних стандартів, а також у затвердженні лише рамкових програмних основ (стандарту змісту) освіти кожного ступеня. Конкретизований же зміст освіти (навчальні програми та підручники) формується різними суб'єктами на ринковій основі – без грифу "Затверджено" та державного фінансування видання. Тобто видавництва друкують підручники за свій коштів і виставляють їх на ринок, а вчителі вільно вибирають на ринку те, що їм найбільше підходить, або й не вибирають нічого, використовуючи власні – авторські. Методичні розробки та інші результати наукових досліджень в освіті – прерогатива винятково науковців. Міністерство лише забороняє якісь явно шкідливі речі та не втручається у методику викладання – ані через диктат програм (що, фактично є основним методом навчання), ані через диктат "методичних рекомендацій", ані через диктат державних тендерних конкурсів підручників. Міністерство освіти, натомість, перемикається на контроль за виконанням держстандартів і посилення своєї присутності (регулювання) в інформаційному просторі країни (просторі фактичної чи повної освіти).

Стаття надійшла в редакцію 23.09.2010 ■