

технологій следующие:

- диалог учащегося с преподавателем;
- включенность учебной установки - задачи в контекст жизненных ценностей, планов и намерений обучаемого;
- усвоение материала в условиях игровой, творческой, продуктивной деятельности, имитирующей различные сферы жизни человека и, безусловно, учет новых образовательных компьютерных и иных Интернет-технологий.

Применение указанных технологий должно протекать в условиях саморазвития преподавателей.

Такого и иного рода проекты способствовали бы в будущем и повышению интереса в изучении иностранных языков, и становлению не только нового образовательного направления в образовании, но и осознанной, грамотной, научно подкрепленной языковой политики в России.

1. <http://rs.gov.ru/node/19352>
2. <http://www.english.language.ru/schools/sa96.html>
3. <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit04.php>
4. <http://www.philol.msu.ru/faculty/press-center/releases/lateum1/>
5. <http://www.business-perevod.ru/izuchjenije-jazykov.htm>

Марк Елькін

Методологічні основи становлення нової парадигми освіти в Україні

Автор розкриває методологічні основи становлення нової парадигми освіти в Україні, зосереджуючи увагу на становленні світоглядницької парадигми освіти, яка передбачає відмову від парадигми вузько-сцієнтиської, знаннєвої.

Author reveals the methodological foundations of the new paradigm of education in Ukraine, focusing on establishing worldview paradigm of education, which includes a waiver of paradigm narrowly stsyentyzmus and knowledge training.

Те що педагогіка є значимим елементом культури не викликає і не викликає сумнівів і не вимагає особливих доказів. Культура ж, в свою чергу, є особливим типом цілісності [10, с. 130], яка об'єднує об'єктивне і суб'єктивне, індивідуальне і загальнолюдське, унікальне та універсальне. Сьогодні важко уявити життя людини і сучасну цивілізацію, які були б обділені досягненнями науково-технічного прогресу. Однак для на фоні запевнень про єдність науки, культури і освіти в наші дні, як справедливо відзначає В.Н. Порус, все частіше вимальовуються контури важливого розриву між ними: науковий прогрес уже не сприймається суспільством як безспірний доказ культурного розвитку: наука і культура стають байдужими одна одній» [8, с. 5-14]. Сучасна наука, будуючи образ світу, який складається з теоретичних абстракцій – висловлює ту ж думку С.С. Гусев, - стає в певному сенсі «культурним маргіналом», губить зв'язок з вихідною задачею, для вирішення якої вона виникла – задачею захисту людей від байдужості всесвіту: «У тих можливих світах», якими оперує сучасне наукове знання, немає місця людині носію культури» [4, с.301]. Чим же викликані на стільки песимістичні тона і така категоричність суджень методологів? Перш за все, самим характером розвитку науки і засобами її прискорення в бутті людини, станом «техногенної цивілізації». Логіка та історія техногенної цивілізації, її здобутки і наслідки достатньо вивчені наукою, описані науково-популярною, публіцистичною, художньою літературою. В

напрямку міждисциплінарних наукових досліджень вчені та філософи обговорюють питання «альтернативної цивілізації»; проблеми і шляхи переходу від існуючої до якісно нової світової цивілізації, здатної долати глобальні проблеми сучасності, котрі загрожують людству катастрофою. Постає питання про етос науки, про наукову раціональність в гуманістичному вимірі [10, с. 3].

Для світоглядного самопізнання освіти важливі і ці напрямки, і осмислення механізму становлення техногенної цивілізації в антропологічному вимірі. Його суть полягає в тому, що поступом науково-технічного прогресу наука і техніка вирвалися в стихію власного саморозвитку і поступово втратили вихідний корінний зв'язок з людиною, з людським змістом і якістю буття. Порушилась «людина мірність» науки і техніки, порвалися вузли, які пов'язували науку з моральністю, духовністю, доброчинністю. Другими словами, сама по собі наука не орієнтує і не орієнтується на людське в людині. І людина, спираючись виключно на зміст науки, не зрощує свою людську якість, навпаки, все більше і більше віддаляючи, втрачає її.

Витоки такого становища пов'язують з утвердженням такого сцієнтизму у Новочасній культурі, чому сприяли три основоположних фактори трансформації культури. По-перше, наука в цілому стала сприйматися через призму природознавства. Модель природничо-наукового знання виявилась моделлю науки як такою. По-друге, культура тепер могла впливати на життя,

лише проходячи – за образним виразом В.Біблера, - «через вузьке горлечко науки». І, по-перше, освіта вибудовувалась виключно за моделлю науки. Природничонаукова картина світу стала пануючою світоглядною формою і одночасно – «перетвореною формою» цілісного світогляду, написана людиною, виявилась зовсім полишеною людської присутності, антропного змісту однак, зайняла свої міцні позиції і в сфері освіти, замінивши собою цілісний світогляд.

Істориками і методологами науки описані основні ступені саморозвитку науки, охарактеризовані провідні форми організації наукового знання, найважливіші засоби і методи його отримання. Серед них: науковий факт, теорія, гіпотеза, проблема, експеримент, методи індукції, дедукції, аксіоматизації та ін. Навчальний процес, «моделюючий» велику науку, знайоме учнів зі змістом природничо-наукових законів, логікою висновку і доказу основоположних наукових істин. Суттєвим для її навчальної моделі стало й те, що освіта не зуміла втримати у собі головне для великої науки – культурне пізнання, яке відкриває шлях творчості, наукового пошуку, самореалізації у відкритті істини. Сенсом освіти в знаннєвій парадигмі стає «... особлива» «перемотка» всезагальних знань і вмінь у голову і руки учня – в найбільше компактній, ущільненій, «знятої» (в підручнику) формі». Підручник стає головним «медіатором» між знанням (людства) і незнанням (учня), основним посередником між учнем та вчителем [3, с. 342-343]. Разом з тим, знаннєва парадигма відтворює в освіті й те, що характерно для образу науки, однак, небажане для образу освіти. Мова йде про те, що в науці щезає людська суб'єктивність, виражена екзистенціалами – почуттів, емоцій, вірувань, радощей, захвату, жаху, болю, надії, совісті та ін. Внутрішній світ і суб'єктивний досвід тих, хто творить і тих, хто сприймає наукове знання не являє собою цінності для науки. Більш того, подібний суб'єктивний досвід свідомо викидається з її методологічних контекстів – як непотрібний, який затуманює шлях до наукового факту та наукової істини. Виховний процес освіти, орієнтованої на таку наукову парадигму, стає своєрідним «додатком» і органічно не вписується в навчальний процес. Цілісність світогляду замінюється зчитаною з архітекtonіки науки предметною навчальною картиною». Світоглядна парадигма свідомості – «знаннєвого». Складною проблемою освіти стає штучно створений «міжпредметний зв'язок» навчальних дисциплін.

На жаль, знаннєва парадигма достатньо міцно ствердилась і стала пануючою у сфері освіти. Хоча живий досвід плекання науки свідчить про «скрите-зворотне» - необхідної гармонії науки і світогляду. Звернення до біографії видатних вчених відкриває багатогранність світу їх ціннісних інтересів. Дослідниками і очевидцями відмічається дивовижна близькість інтересів

вчених, які представляють природознавчі, гуманітарні, загальнокультурні цінності. Загальні початки такої гармонії лежать в природі творчості людини – натхненні, осяянні, інтуїції, котрі відкривають шлях до Істини і Краси. Безперечно, ці цінності не вміщуються у вузькі межі предметного ділення навчальних дисциплін моделі знаннєвої парадигми освіти. Разом з тим, знаннєва парадигма достатньо інертна і ще достатньо сильна сьогодні. Відповідно, звернення до її історичних джерел та характеристик може пролити світло на розуміння загальних закономірностей цього стилю мислення, що реалізуються в культурній історії основ самовизначення людини [2, с. 280].

При цьому закономірно постає запитання: чи може знаннєва модель освіти, при відповідному визнанні до цього сутнісного компоненту свідомості, задовольнити його сучасний запит і гармонічно вписатися в якості проективної методології, в еволюціонуючу логіку педагогіки? Відповідь практики однозначна – ні. Та й теоретики педагогічної думки, звертаючись до філософії освіти, спрямовують немалі зусилля на розкриття таємниць ЗУН-ів (знань-умінь-навичок), ускладнюючих креативні пошуки та знахідки в освіті. На спроби їх гармонізації та спів виміру з основоположеннями творчого розвитку особистості в концептах гуманістичної парадигми освіти. Однозначне «Ні» ставить зустрічне питання – про додатковість і переорієнтацію знаннєвої моделі, і тих педагогічних технологій, які можуть сприяти практичній реалізації цих інновацій, про культурно відтворювані освітні традиції, які «працюють» на гуманістичну парадигму. І, забігаючи наперед, відзначимо, що всі ці запитання до «світоглядної» складової освіти.

Разом з тим, сама ставка на примат знання в освіті повністю відповідає певній методології і парадигмі мисле діяльності: настановам дослідницької свідомості, які виникають на фоні цілком визначеної культурної історії. Переростаючи в своєму власному саморозвитку межі обмеженої історично заданої ментальної моделі, вони можуть повністю самостійно вписуватись в просторово-часові локалізації стихії саморуху логічного розуму. Методологічні настанови Просвічення, модернізму, класичного Розуму репрезентують, розкривають і розвивають цю парадигму. В культурно-логічному вимірі сучасності, в цілому, ця парадигма представляє собою «віджите», хоча зберігає своїх прихильників і може бути представлена в умовах сучасності. В ній зберігається багато цінних елементів, знахідки, але вони вимагають методологічної реконструкції – теоретичного переосмислення та переінтерпретації в контекстах такої що оновлюється парадигми методологічної свідомості [1, с. 139].

Для практики мало оголосити реформи «особистісно-орієнтованого навчання»,

«педагогіки співробітництва», «ненасилля», «гуманізації освіти», важливо змістовно виконати і методологічно осмислити, вивірити їх на шляху подолання виключності знаннєвої парадигми затвердження в освіті парадигми світоглядницької. Настава на світоглядницьку структуру особистісної свідомості як учителя, так і учня, означає, перш за все, переорієнтацію уявлень про провідні цілі, які він перед собою ставить і ті результати, яких він очікує, не пов'язані з виключністю знань – цією, безперечно, найважливішою ціллю і задачею навчання. Ними виявляються і ті елементи свідомості, які практично «унікають» від цілеспрямованої уваги педагога знаннєвої парадигми «мислення за іншого». Вони стають найважливішими елементами парадигми світоглядної. Ці стани свідомості рефлексивного представлені в філософській літературі, але, на жаль, ще не стали мисленнєвим активом діяльності педагогів. Хоча чисельні реформи сучасної освіти і, перш за все, її практика в різних формах активують саме ці особисті структури, що зчитується, перш за все, в унікальному педагогічному досвіді майстрів [6, с. 230].

Мова, за суттю, йде про особисті структури світогляду, що включаються в духовний ріст особистості що формується і процеси професійного самоудосконалення педагога. В світоглядній парадигмі освіта розкривається онтологічно і може бути представлена образною моделлю «двох світів», двох «мікрокосмів буття», «двох світоглядів». В ідеалі перший – світ багатого світоглядного, життєвого досвіду Вчителя, духовно оздоблюю чого предметні знання і того що надає цим знанням особливий ціннісний сенс. Другий – світ світогляду що формується в учня особистості, яка лише набирає свого життєвого досвіду і відкритої своїми безкінченними проблемами зовнішньому світу. Вчитель не апліцює свій досвід і свої знання учню. Він відкриває світи. Він – провідник і організатор саморозвитку самопізнання та самореалізації учня, помічник у вирішенні його особистісних проблем. Знання в цій моделі організуються в особистісно організовану систему. Вони проживаються і «творяться». Учнем за участі Вчителя, набираючи глибокого особистісного сенсу, розвиваючись унікальною архітектонікою своєї будови. Своім світоглядом, багатим життєвим досвідом та особистісним відношенням до учня вчитель «проростає» у відношенні до учня своєрідним містком, який веде його в світ знань, культури, людського досвіду. Він стає необхідним на шляху учня у велике самостійне життя – зустрічі з великим світом. В цьому плані знання предмету, який вивчається лише невеликим епізодом світорозуміння, світосприйняття і світовідчуття, а особистий досвід вчителя, що організує і відношення до предмету який вивчається, і світовідношення [2, с. 285].

Отож поряд зі знаннями в навчально-виховний процес включаються ті світоглядні структури, котрі не тільки сприяють успішному нарощуванню знань, але й закріпленню цих знань в якості особистісно значущих (не абстрактних!) умінь і навичок. Такі феномени свідомості, які заявили себе в історії філософської думки в якості її базових категорій: розум, віра, надія, любов, переконання. В різній мірі і ступені ці стани свідомості притаманні кожній людині і можуть бути розглянуті в онтологічному руслі дослідження. Вони по-різному проявляються і можуть взаємодіяти в навчально-виховному процесі, виявляючи свою залежність від вікової психології та індивідуальних особистісних якостей учасників педагогічного процесу. Однак кожна з цих особистісних світоглядних структур суттєва для освіти і становить її потенціал. В цілісності вони організують знання в особистісній світоглядній структурі свідомості, проливають світло на методологічне осмислення цілісності навчально-виховного процесу, сприяють розумінню світоглядної значущості в цьому процесі та окремих навчальних дисциплін [5, с. 139].

В цьому ракурсі, наприклад, знімається дискусія питання про статус навчального предмету математики для гуманітарної освіти. «Математика розум в порядок приводить», - афористично пояснює сумніви М.Ломоносов. Для світоглядної орієнтації освіти важливе не те, що гуманітарію в майбутньому, можливо, не прийдеться доводити геометричні теореми і вирішувати алгебраїчні задачі, тобто набувати виключно знаннєві математичні навички ..., а те, що в цих навчальних вправах стає гнучким, утворюється розум людини і ця гнучкість розуму – як якість особистості – ще не раз проявиться у різних формах індивідуального досвіду на її життєвому шляху. Разом з тим, відповідальне ставлення до навчальної дисципліни математики виховує волю людини і його віру в свої власні сили, дисципліну і самореалізацію, насамкінець, відчуття гармонії і любов до краси людської думки. Через працю і особистісний навчальний пізнавальний досвід розкриваються таємниці та цінності – істини, Гармонії, Краси. Так опосередкувало вивчення математики орієнтує на серцевинні світоглядницькі якості особистості – Віру, Надію, Любов. І цей потенціал навчального предмету в руках педагога. Це стосується й інших світоглядницьких структур особистості свідомості, інших навчальних предметів. Відзначимо ще раз «важливість для світоглядницької парадигми освіти цілісності навчального процесу, узгодженості та додатковості навчальних дисциплін, їх спрямованості на формування особистісних світоглядницьких структур свідомості» [6, с. 226].

Відзначимо співзвуччя цих ідей з думками В.Розанова в «Сумерках просвещения», який передбачав у свій час «проблему і таємницю

справи освіти» в її «не одухотвореності, безкультурні ... в розвінчанні бюрократичних форм, застосовуваних до духовного впливу вчителя на учня, культурного сприйняття учнем цих впливів; у випрацюванні духовних, ідеальних способів впливати на духовні, на ідеальні сторони в хлопчику, юнаку, дівчині».

«Природничі науки, - нам говорять, приклади знання»; але, Боже мій, - вигукує Розанов, - хіба вихованці Інституту шляхів сполучення, хіба наші «лікарі», відмінно знаючі одні – механіку і математику, інші – фізіологію, - сутність типу людей, маючи котрих нам залишається нічого ще побажати? Дайте нам освічену людину, дайте нам людину не слів гуманну – ось чого ми днем з вогнем не можемо знайти; а вже чи буде він інженер, чиновник, учитель – це справа другорядна» [6, с. 172-173].

Таким чином, становлення світоглядницької парадигми освіти в українському соціумі передбачає відмову від парадигми вузько сцієнтистської, знанневої. В цьому плані сучасна освіта узгоджується з переорієнтаціями самої науки в її гуманістичний вимір. Уже на останню третину ХХ століття, коли техногенна цивілізація зіштовхнулася з глобальними проблемами сучасності, стала очевидно помилковість її світоглядних настанов, в основі яких значилась особлива цінність науки і техніки, переконання у можливості вирішити соціальні проблеми, спираючись виключно на науковий розум. При цьому світоглядна орієнтація освіти не може спиратися на позиції антисцієнтизму, які посилювались з крахом логіки класичного розуму. Шлях розвитку і кореляція відношення світогляду, освіти, науки полягає не у відмові від науково-технічного прогресу, а в наданні йому гуманістичного виміру. І в якості одного з аспектів цього положення формується проблема нового обліку науки, що включає в себе у явному вигляді гуманістичні орієнтири та цінності [7, с.29].

Постає проблема переосмислення основ науки – її ідеалів і форм, які включають доказовість і обґрунтування знань; пояснення і опис; побудову та організацію знання. Змінюється образ пізнавальної діяльності, який має соціокультурну обумовленість та випробовуючий вплив світоглядницьких структур, світоглядницьких настанов і цінностей, які лежать, як вже відзначалось, у фундаменті культури історичної

епохи. Змінюється наукова картина світу. В самому природознавстві з'являється необхідність врахування особливості систем які історично змінюються. Ідеї еволюції та історизму стають основою синтезу картин реальності, які випрацьовуються в фундаментальних науках. Орієнтація сучасної науки на дослідження складних, які історично розвиваються систем суттєво перебудовує її норми та ідеали. В центр систем які історично розвиваються наукою ставиться людина.

Таким чином, техногенна цивілізація сьогодні вступає в ту полосу прогресу, коли гуманістичні орієнтири стають вихідними у визначенні стратегій наукового пошуку [2, с. 297].

Підсумовуючи, треба відзначити, що такі трансформації норм та ідеалів фундаментальної науки, зі свого боку, виявляють і розкривають освітній потенціал світогляду і роблять очевидним головний висновок, який стосується української освіти: цей досвід не може не враховуватись в навчально-виховному процесі. Але при цьому постає нова, достатньо складна проблема методології та методики освіти: когнітивних практик і механізмів трансляції цих інновацій і досягнень сучасної науки в освітній процес. В логіці світоглядницького підходу до освіти спільномірні різні підходи, моделі, варіації змістовних модулів знань, які забезпечують механізми такі трансляції. Сам цей механізм спирається на креативність навчально-виховного процесу, методологізацію педагогічної праці та професійного зростання педагога. Спирається на творчу співдружність в справі освіти педагога і вченого. При цьому постає проблема пріоритетів методологічної свідомості та їх обґрунтування в контексті формування світогляду в українському соціумі, на чому ми і зосередили увагу в попередньому викладі.

1. *Аносов І.П.* Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. *Арутюнян М.П.* Феномен мировоззрення: монографія / М.П. Арутюнян. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. – 322 с.
3. *Библер В.С.* На гранях логіки культури. Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М., 1997. – С. 342-343.
4. *Гусев С.С.* Черты культурной маргинальности в науке / С.С. Гусев // Наука в культуре. – М., 1998. – С.301.
5. *Наумов Б.Н.* Теоретические основы целостности педагогической деятельности / Б.Н. Наумов. – Харьков: Основа, 1994. – 196 с.

Світлана Єрмоленко

Добір ефективних методів навчання української мови (на матеріалі творчості Валер'яна Підмогильного)

У статті обґрунтовуються теоретичні засади добору ефективних методів навчання української мови на матеріалі творчості Валер'яна Підмогильного.

The article gives grounds for theoretical principles of selection of efficient teacher training technique for