

О.І. Гірний¹, Р.І. Швай²¹Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти²Національний університет "Львівська політехніка"СУЧАСНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА В УКРАЇНІ – ЕВФЕМІЗМ
ЧИ ПОНЯТТЯ З КОНКРЕТНИМ ЗМІСТОМ

У статті обговорюється зміст сучасної освітньої парадигми в Україні як чинник, що впливає на структуру і зміст дидактики фізики.

Ключові слова: парадигма, зміст, структура.

"Система освіти звичайно відповідає суспільно-економічному устрою держави. Коли в суспільстві розпалюється політична боротьба, що підриває державний устрій, це відбивається також на системі освіти. З'являються спроби змінити її у той чи інший бік".

Григорій Ващенко [1]

"Це не випадково, що неправди та напівправди напливають однаково – як справа, так і зліва, оскільки кожна зміна має свої особливості ... Це є світ, в якому ніколи не можна вірити носіям змін і ніколи не можна вірити, що інші, особливо провідники — знають що роблять..."

Майкл Фуллан [4]

Слово "парадигма" означає певну теорію (метатеорію), яка допомагає порозумітися в рамках однієї наукової спільноти або ще означає прийняту модель чи зразок [3, с.45]. Як зразок "парадигма рідко є об'єктом копіювання... вона є об'єктом подальшої розробки та конкретизації у нових чи важчих умовах" [5, с.49].

Виходячи із значення "парадигми", термін "сучасна освітня парадигма" означає освітню теорію або модель чи зразок освіти, прийняту в українському науковому середовищі. Кожна ж освітня (чи педагогічна) теорія та відповідні зразки (моделі) ґрунтуються на певних онтологічних, антропологічних та епістемологічних поглядах.

До недавнього часу базою педагогічної (освітньої) теорії була діалектико-матеріалістична онтологія й антропологія, а також епістемологія, побудована на "теорії відображення". Що ж стосується "сучасної освітньої парадигми", то у філософії освіти можна вирізнити, щонайменше, п'ять пар "сучасних парадигм", що мають пряме відношення до освіти.

1. В онтології та епістемології вирізняють два різні погляди на місце людини у світі: космоцентризм і антропоцентризм.

Для філософа, який мислить космоцентрично, людина є справді "найвищою" та найобдарованішою істотою на світі, але тільки частиною цього світу. Її [людини] зміст є незрівнянно багатшим, ніж зміст усіх інших речей, але екзистує вона, у принципі, в такий же спосіб, як і інші частини космосу. Причому все, що можна знайти в людині – аж по розум і свободу включно – існує також і деінде, в ембріональній формі. Звідси випливає методологічний принцип: від того, що зовсім загальне й просте, тобто, між іншим, від загальної онтології, діалектики й логіки.

Антропологічні мислителі, натомість, бачать людину як цілком специфічну істоту, котра екзистує у зовсім інший спосіб, ніж усе інше. "З цієї точки зору бажання зрозуміти людину, виходячи з природи, немає сенсу. Починати слід, радше, з людини, якщо хочемо філософствувати на тему світу. Тут немає ніякої зазальної онтології; є щонайбільше дві зовсім різні онтології: онтологія людини та онтологія світу" [6, с.207].

Провідна донедавна філософія в Україні – марксизм-ленінізм – був принципово космоцентричним ученням. Його система спирається на дуже загальне подання теорії буття, яку називають "діалектичним матеріалізмом" ("діамат") і яка ніби то має всезагальне застосування. Людина є частиною світу. Усі закони "діамату" обов'язково стосуються також і її. Постійно підкреслюється, що всі властивості людини з преформовані на нижчих "щаблях" буття.

Постмарксистські (чи – немарксистські) ідеології мають схильність до антропоцентричного підходу, як наприклад, філософії-екзистенціалісти.

Постає питання: **яка саме філософія (чи ідеологія) у методологічній частині у нас зараз є основою "сучасної освітньої парадигми"?**

2. У філософії виховання також вирізняють дві різні парадигми: аксіоцентризм і пайдоцентризм.

Вихідним пунктом першої з них (яку ще називають "консервативною" чи "традиційною" освітньою доктриною) є трансцендентно-спільнотні цінності. Ця позиція опрацьовувалась такими теоретиками виховання, як Платон, Арістотель, Св.Тома, Й.Гербарт, В.Гегель, К.Сосніцький, Р.Навровичинський, Б.Вольневич, Д.Добсон. До неї ж можна зарахувати таких видатних українських педагогів як Г.Ващенко та В.Сухомлинський.

Центральним пунктом другої парадигми є потреби дитини та ідея самореалізації. Цю парадигму окреслюють ще як "прогресивну", "дозвільну" чи "пермісивну" освіту. Її представниками є Ж.Ж.Руссо, А.Нійл, К.Роджерс, М.Ліпман, Т.Гордон, Г.Шонебек. Радикальним різновидом пайдоцентризму є "антипедагогіка". "З точки зору аксіоцентризму пайдоцентризм є педагогічним анархізмом, а антипедагогіка – його крайньою формою" [7, с. 26].

Із суспільно-політичної точки зору Освітня доктрина України виразно проклямує "входження у європейський та світовий освітній простір". В освітньому ж просторі, наприклад, об'єднаної Європи (Європейська Унія) зараз аксіоцентризм (у вимірі як національних, так загальноєвропейських культурних цінностей) конфронтує з пайдоцентризмом.

Звідси питання друге: **який із цих – протилежних за суттю – поглядів (аксіоцентризм і пайдоцентризм) є в основі "сучасної освітньої парадигми" в Україні?**

3. Аксіоцентризм і пайдоцентризм – як і будь-які інші філософії освіти – ґрунтуються на різних антропологічних підходах щодо природи людини, її можливостей, механізмів функціонування суспільства тощо.

В аксіоцентризмі приймається, що людина за своєю природою має різні й амбівалентні моральні схильності, тобто схильності як до добра, так і до зла. Схильності до зла можуть проявлятися у двох формах: поміркованій (коли зло ми чинимо через слабкість нашої волі) і радикальній (коли прагнемо чинити зло, заради нього самого). Одні аксіоцентристи (як Г.Ельзенберг) виходять із того, що людина має слабку волю, інші (маніхейці) – що має злу волю. А.Шопенгауер вирізняв три основні стимули людських дій: егоїзм, співчуття і злоба. Егоїзм прагне власного блага, співчуття – блага інших, злоба прагне зла для інших. Злоба проявляється у діях, спрямованих на (незаслужене) страждання інших та у радості від цього страждання. Комбінація цих трьох стимулів визначає характер людини.

Головна течія пайдоцентризму виходить із цілковито протилежних антропологічних передумов, сформульованих ще Ж.Ж.Руссо, а саме того, що людина за своєю природою – добра. І чим вона є ближчою до природи, тим вона краща, що у часи Ж.Ж. Руссо означало "менш цивілізована". У ХХ столітті прийнято іншу парадигму: ближчими до природи стали вважати людей молодшого віку. Добрий характер їхньої поведінки забезпечує спонтанність і добровільність – риси, що ними відрізняються, в основному, діти. Так, фактично виник своєрідний "культ молодості": старші люди стараяться по-різному наслідувати молодість, намагаються за всяку ціну "омолодитися" косметичними засобами, переймають молодіжний стиль одягу, сленгові звороти, способи поведінки тощо. Одночасно вважається, що харак-

тер людей погіршується внаслідок поганого впливу суспільних інститутів.

Друга течія пайдоцентризму впливає, як і в аксіоцентризмі, із амбівалентного характеру людської природи, як наприклад, у пізньому періоді (після 1920 р.) психоаналізу З.Фрейда.

Пайдоцентризм також вважає, що люди за своєї природою розсудливі.

Відтак, питання третє: **які антропологічні погляди покладено в основу “сучасної освітньої парадигми” в Україні?**

4. Відповідно до різних антропологічних уявлень, аксіоцентристи і пайдоцентристи абсолютно по-різному інтерпретують давно відоме педагогічне гасло – “школа покликає готувати дитину до життя”, оскільки саме уявлення про те, яким є і яким повинно бути життя людини – у них різне.

Згідно аксіоцентризму, життя – це, насамперед, участь у традиції, відігравання (суспільних) ролей і змагання: зі самим собою, людьми, природою і долею. Воно також полягає у послідовності, в умінні справлятися з невдачами, стражданнями й успіхами.

У пайдоцентризмі вважається, що аксіоцентричне визначення життя слід доповнити ще такими важливими елементами суспільного життя, як визиск, насильство, жорстокість, поневолення, знування, несправедливість, нещирість тощо. А на їхню (пайдоцентристів) думку має бути навпаки: життя людини має бути вільним від традиції та радісною пригодою, в якій безперервний власний розвиток гармонійно поєднується зі співпрацею з іншими. І, головним чином, держава та наддержавні інституції зобов'язані створити відповідні умови для реалізації цієї моделі життя. Цю ж модель потрібно реалізовувати і в школі. На практиці це означає покладання значного акценту на гру та ігровий характер навчання.

Полемізуючи з таким підходом, аксіоцентристи вказують, що у школі можна справді створити умови, наближені до гри, однак у реальному житті нічого подібного створити не можна. Життя не можна так легко розписати, як програму школи, де все пристосоване до індивідуальних потреб учня.

Тому постає питання четверте: **до якого життя повинна готувати українських учнів українська школа – згідно “сучасної освітньої парадигми”?**

5. Одним із найважливіших чинників, що визначає приналежність системи освіти до того чи іншого культурного простору, є об'єктивність оцінювання результатів учня вчителем. (На наш погляд, ця теза – надто у світлі теперішнього експерименту з центрами незалежного тестування – є очевидною.)

Умовою досягнення свідомої неупередженості під час оцінювання є, серед іншого, наявність волі та відповідних зусиль бути неупередженим. Той, хто оцінює – залежно від ситуації – має виробити певні елементи самоопанованості, аскетизму чи нонконформізму, або, іншими словами – володіти певним рівнем педагогічної культури чи духовної культури взагалі.

Деякі елементи цієї культури міцно пов'язані з авторитетом учителя. Якщо учитель і школа мають великий авторитет серед учнів, то проблема упередженості оцінок, як правило, відходить на другий план. У свідомості учнів ця проблема, в принципі, не виникає, майже автоматично приймається, що оцінки вчителя є неупереджені. Однак, щоб утримати свій авторитет, треба відповідно себе поводити.

Позиція, що спирається на авторитет, називається в освіті “дидаскалоцентризмом” (відображений, зокрема, у відомому гаслі української національної педагогіки “школа вчителем стоїть”) або “традиційною школою”. Прихильники цієї позиції твердять, що виховання відбувається виключно через авторитет.

У пайдоцентризмі авторитет учителя замінюється партнерством, що регулюється, серед іншого, різними правами та кодексами учня. Тут центральною стає точка зору учня, а не вчителя. Відомо, що дослідники в системі освіти

все частіше у своїх опитуваннях цікавляться саме тим, що думають учні, а не тим, що думають учителі – зокрема, щодо оцінок. Учень очікує та домагається неупередженого оцінювання, яке не кривдить, але може його у той чи інший спосіб фаворизувати. У багатьох випадках учень вимагає від учителя добру оцінку. У крайньому пайдоцентризмі взагалі відмовляються від будь-яких оцінок.

Наступне питання: **в основу “сучасної освітньої парадигми” в Україні покладено пріоритет авторитету вчителя чи партнерство?**

Подані у запитаннях альтернативні концепції та погляди можна коротко представити у вигляді шести базових альтернатив (див. таблицю), довільна комбінація яких дає не що інше, як ту чи іншу “освітню парадигму”. Таким чином кількість можливих парадигм може бути доволі великою.

Альтернативні теорії, концепції, погляди – складові парадигми		
Онтологічна теорія	Космоцентризм: людина – складова частина світу	Антропоцентризм: людина – особлива частина світу
Методологічна концепція	Від загальної онтології, діалектики, логіки – до онтології людини	Від онтології людини до онтології світу
Етико-психологічна (виховна) концепція	Аксіоцентризм: реалізація трансцендентно-спільнотних (суспільно-значущих) цінностей	Пайдоцентризм: реалізація індивідуальних цінностей і потреб дитини
Антропологічна теорія	Амбівалентна (позитивно-негативна) природа людини	Позитивна природа людини
Модель життя	Участь у традиції, змагання з самим собою, природою, людьми, долею	Радісна пригода, ігровий характер
Модель стосунків “вчитель-учень”	Авторитет учителя (школа вчителем стоїть)	Партнерство вчителя й учня

Підсумовуючи, зазначимо, що однозначних відповідей на поставлені п'ять питань у нашій теперішній педагогічній літературі немає. Відтак, можна стверджувати, що термін “сучасна освітня парадигма” не має визначеного змістового навантаження і як такий, відповідно, поки-що не може виступати чинником у побудові дидактики фізики та й будь-якого іншого шкільного предмета. У крайньому випадку, поки-що можемо говорити лише про пошуки чи побудову освітньої парадигми в Україні.

У відношенні до дидактики фізики такі чинники, як освітня парадигма та стандарт освіти, є не єдині і, можливо, навіть не головні. Адже із загальної (чи, іншою термінологією – філософської) методології відомо, що поняття “зміст” і “метод” є поняттями одного порядку, різницю між якими виявити буває надзвичайно складно, а часом і неможливо. “У тому, що можна назвати результатом думки, важко відрізнити те, що можна назвати методом, від того, що є просто виголошуванням певного змісту. Метод є чимось, що повторюється та застосовується у різних ситуаціях. Але й виголошений зміст можна багаторазово повторювати й видобувати з нього все нові й нові висновки. А якщо цей зміст загальний..., тоді його вдається застосовувати до різних передумов і він може трактуватися як метод мислення” [2, с.11]. Саме тому у випадку точних наук про природу, провідною з яких є фізика, на дидактику її як навчального предмета (тобто на сукупність методів її культивування та навчання) впливають, передусім, її власний зміст, внутрішня логіка та структура.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні // Український освітній журнал. – Львів: ЛОУНМІО, 1995. – №1. – С.2-28.
2. Гжегорчик А. Життя як виклик. Вступ до раціоналістичної філософії. – Warszawa: Scholar – Львів: ЛОУНМІО, 1997. – 264 с. (переклад з польської).
3. Український педагогічний словник / За ред. С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Фулан М. Сила змін. Вимірювання глибини освітніх реформ: Пер. з англ. – Львів: Літопис, 2000. – 270 с.
5. Кун Т. Структура научних революцій: Пер. с англ. – М.: ООО «АСТ», 2001. – 608 с.
6. Bochenski J.M. Lewica. Religia. Sovietologia. – Warszawa: AWM, 1996. – 403 s.
7. Zubelewicz J. Dwie filozofii edukacji: asiocentryzm i pajdocentryzm. – Warszawa: OWPW, 2003. – 169 s.

The modern educational paradigm's content as the factor of influence on the didactic of physics structure and content in Ukraine are discussed in this article.

Key words: paradigm, contents, structure.

Отримано: 20.04. 2006.

УДК 37.033:502

В.В. Гузь¹, А.І. Павленко²

¹Мелітопольський державний педагогічний університет
²Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ І МИСЛЕННЯ У ПРИРОДНИЧОНАУКОВІЙ ОСВІТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті аналізується роль екологічного мислення у формуванні екологічної культури старшокласників.

Ключові слова: екологічне мислення, екологічна культура, природничонаукова освіта.

Екологічні проблеми на сьогодні відносять до глобальних проблем сучасності. Національна доктрина розвитку освіти визначає екологічну освіту і формування екологічної культури серед своїх пріоритетів. Державні стандарти базової і повної середньої освіти у змісті освітньої галузі «природознавство» передбачають своїм завданням формування екологічної культури і екологічності мислення старшокласників.

Екологічна культура визнається дослідниками важливою органічною складовою як всієї культури суспільства, так і загальної культури особистості (І.Д.Зверев, В.С.Крисаченко, С.Г.Лебідь, С.М.Ніколаєва, О.В.Плахотник, Г.П.Пустовіт, І.Т.Суравегіна та ін.). На сучасному етапі екологічна культура розглядається як новий тип культури, адекватний сучасній екологічній ситуації (С.Г.Лебідь). Функція екологічної культури, як і культури взагалі за Т.Парсонсом, полягає у збереженні деякого зразка, еталона, норми певного типу відношення до природи, а також характеру діяльності, що витікає з нього. Але проблема в тому, що сучасна екологічна ситуація і її оцінки змінюються настільки швидко, так само як і самі екологічні знання і освіта, що зразки, еталони і норми досить швидко зазнають змін.

Досвід постчорнобильського періоду у нашій країні свідчить, що людина, яка не володіє екологічними знаннями, інтелектуальними вміннями і навичками, зорієнтована за умов несформованого екологічного мислення виключно на готові екологічні еталони і зразки діяльності на побутовому рівні і «здоровий глузд», не здатна ефективно адаптуватися до нової екологічної ситуації [8].

Завданням даної статті є визначення співвідношення понять «екологічна культура» і «екологічне мислення», місця і ролі екологічного мислення у процесі формування екологічної культури учнів при вивченні природничонаукових дисциплін в старшій школі.

Культура, як предмет вивчення, знаходиться у полі зору інтересів філософів з XVII століття, хоча як науковий термін і відповідне наукове поняття «культура» з'явилося в епоху Просвітництва (друга половина XVIII ст.). За свідченням А.С.Карміна і О.С.Новікової термін культура у науці з самого початку був засобом, з допомогою якого виражалась ідея культури як сфери розвитку «людяності», «людської природи», «людського начала у людини» – на протилежність природному, стихійному, тваринному буттю [3, с.13]. Існує дуже багато визначень поняття культури з точки зору розгляду різних її аспектів (за деякими оцінками кілька сотень). Так само існують різні підходи і до визначення екологічної культури.

Поняття культури багатоаспектне, існує дуже велика кількість визначень поняття культури. Філософський словник визначає загальне поняття культури (лат. *cultura* – обробка, облагородження, виховання, освіта) як сукупності усіх видів перетворюючої діяльності людини і суспільства, а також результати цієї діяльності. Культура закріплюється в матеріальних і духовних цінностях, знакових системах,

акумулюючи в них певні знання, значення, творчі здібності, уміння людини і забезпечуючи їхнє соціальне наслідування. У вузькому розумінні культура – це система освіти і виховання як специфічний спосіб наслідування здобутків людства з метою соціалізації особи, її професійної підготовки і всебічного гармонійного розвитку [9, с.249]. Таким чином, з погляду на останню частину визначення, можна стверджувати, що екологічна культура старшокласників – це система екологічної освіти і виховання, як специфічний засіб наслідування здобутків людства у взаємодії в системі «людина – суспільство – природа» з метою соціалізації особистості.

Великий психологічний словник визначає культуру (англ. *culture*) як цінності, норми і продукти матеріального виробництва, характерні для даного суспільства. Складовими культури є знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї і деякі інші здібності і звички, засвоєні людиною, як членом суспільства. Культура все перетворює в знак, засобами якого транслюється досвід культури. Відношення організму і середовища, людини і культури слід визнати взаємно активними, комунікативними, діалогічними. Діалог може бути дружнім, напруженим, конфліктним, він може переходити і в агресію [1, с.251-252]. Цікавим для розуміння сутності екологічної культури, на наш погляд, є наведене у словнику поєднання двох філософських метафор стосовно культури взагалі: культура – це середовище, що вирощує і живить особистість (П.Флоренський); культура – це зусилля людини бути (М.Мамардашвілі).

Б.Т.Ліхачов екологічну культуру особистості і суспільства розглядає у зв'язку з більш загальними поняттями – екологічною свідомістю, причому екологічна культура є похідною від екологічної свідомості. В основі побудови екологічної культури повинні бути екологічні знання, а складовими компонентами – глибока зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотна її реалізація, багатство морально-естетичних почуттів і переживань під час спілкування з природою [5].

В.С.Крисаченко з позицій діяльнісного підходу розглядає екологічну культуру у двох аспектах, взаємопов'язаних між собою: по-перше, як сукупність певних дій, технологій освоєння людиною природи, які повинні забезпечувати стійку рівновагу у системі «людина – довкілля», і по-друге, як теоретичну галузь про місце людини в біосфері як суб'єкта діяльності і дедалі зростаючий у своїх можливостях чинник регуляції стану біосфери [4, с.9]. Екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованої на організацію і трансформацію природного світу (об'єктів і процесів) відповідно власним потребам і намірам [4, с.14-15].

Г.П.Пустовіт у контексті екологічної освіти і виховання учнів в основу поняття «екологічної культури» покладає діяльнісний підхід і вважає екологічну культуру предметом, який у процесі філософського розгляду відображає взаємозв'язки і взаємозалежності в системі «природа – людина – суспільство». Серед важливих властивостей