РОМАНЕНКО М.І.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

НАУКОВА МОНОГРАФІЯ

Дніпропетровськ

Видавництво "Промінь" 2001

Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. - Наукова монографія. - Дніпропетровськ, Видавництво "Промінь", 2001.

Рецензенти: Капітон, д. ф. н., професор Панфілов В.О., д. ф. н., професор.

Наукова монографія є узагальненням кількарічної роботи освітян області над виконанням завдань наукової проблеми "Педагогіка особистості - основа гуманізації освіти". Вона містить як теоретико-методологічні узагальнення, так і зразки практичних педагогічних технологій з питань гуманізації різноманітних аспектів освітньої діяльності. Призначена для науковців, вчителів, освітянських управлінців, усіх, хто цікавиться проблемами модернізації вітчизняної освіти.

Зміст

Вступ

Розділ 1. Гуманізація та авторитаризм у вітчизняній системі освіти

Розділ 2. Гуманізація змісту та спрямованості освіти

Розділ 3. Гуманізація організаційних основ освіти

## Вступ

Людська цивілізація ХХ1 століття, за загальним визначенням - "століття освіти", вперше в своїй багатотисячолітній історії виходить на практичну реалізацію завдання, яке до цього часу мислителі-гуманісти ставили лише в теоретичних роздумах та утопічних мріях - завдання використання суспільних ресурсів на потреби розвитку та життя людини. Людина з об’єкту гри сліпих сил суспільства перетворюється на його повноправного господаря, основну мету і зміст соціального розвитку.

Чи не наймогутніше знаряддя такого перетворення - освіта. Освіта, орієнтована на розвиток особистості, максимально адаптована до її потреб та інтересів по суті моделює на рівні цінностей, особистісних рис та життєвих пріоритетів кожної людини гуманно-центричний соціальний устрій, який нашими спільними зусиллями має скластися вже в недалекому майбутньому.

Відтак процес гуманізації освіти визначає основний напрям її розвитку у сучасному суспільстві. Особливе значення розвиток гуманістичних орієнтирів освіти має для нашого суспільства, яке щойно позбавилося авторитарного соціального устрою і ще багато в чому сповідує його принципи та ідеали. В таких умовах розуміння конкретних завдань, які стоять перед нашою освітою в контексті демократичної модернізації нашої країни є необхідною умовою успішного здійснення як освітянських, так і загальносистемних реформ.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає основні напрями трансформації вітчизняної освіти в сторону особистісного навчання та виховання, задаючи нові орієнтири навчання та виховання гуманно-центричного характеру. Освітяни Дніпропетровської області вже кілька років працюють над головною науковою комплексною проблемою "Педагогіка особистості - основа гуманізації освіти". Узагальнення практичного досвіду цієї роботи ми і даємо в даній монографії.

## Розділ 1. Гуманізація та авторитаризм у вітчизняній системі освіти

Визначаючи основну змістовну характеристику нової філософсько-освітньої парадигми ХХ1 століття, практично всі дослідники фокусують увагу на її гуманістичній спрямованості. Гуманізація освіти, навчання. Виховання, школи міжособистісних стосунків учасників освітніх процесів, управління освітою тощо - це далеко не повний перелік різноманітних аспектів реального глобального процесу, який на наших очах змінює лице освіти. Немає ніяких підстав сумніватися в реальності гуманізації освіти і правомірності вживання цього терміну як характеристики основної тенденції розвитку сучасних освітніх систем. Однак, на нашу думку, дана характеристика не є ні вичерпною, ні специфічною.

Справа в тому, що гуманізація освіти - і як процес, і як конкретика навчання та виховання - існувала фактично завжди з часу появи людського суспільства. Навіть побіжного погляду на історію розвитку освіти, починаючи від найдавніших часів, досить, щоб на кожному етапі цієї історії знайти і ознаки цього процесу, і ті позитивні зміни в суспільстві, до яких він приводив. Деякі історичні епохи - антична, Відродження чи Просвітництво - взагалі в цілому визначаються як часи утвердження гуманістичних освітніх ідеалів.

Звичайно, ми не можемо говорити про лінійний розвиток процесу гуманізації освіти. Періоди культурного розвитку змінювалися часами загального руйнування і лихоліття; середньовіччя відійшло від багатьох гуманістичних ідеалів античних часів; та й наслідки освітньої революції в Х1Х - ХХ ст., розвиток науки і техніки далеко не завжди сприяли гуманістичному розвитку суспільства і освіти. Багато хто у зв’язку з цим взагалі відкидає можливість морально-етичного прогресу людства. Ми не поділяємо таких радикальних поглядів, але теж вважаємо процес гуманізації і освіти і суспільства в цілому в тому вигляді, в якому він до цього часу здійснювався, досить непевною і невизначеною характеристикою.

Маються на увазі передусім дві речі. По-перше, гуманізація освіти в цілому, тобто покращання умов освіти для людини, збільшення уваги до її потреб тощо в тій чи іншій формі відбувалося завжди - а тому не може бути сутнісною характеристикою сучасного етапу розвитку суспільства і освіти. По-друге, процес гуманізації в цілому до цього часу цілком мирно вживався з антигуманними характеристиками освітніх систем. Іншими словами, цей глобальний процес і в ХХ ст. не привів до створення освітніх систем, що дійсно сповідують гуманні ідеали та цінності - хоча б par excellence. Маючи і гуманістичні риси, освітні системи все ж за загальними характеристиками мали в цілому відчужену від людини та її сутності природу. Гуманістична освіта завжди була лише сегментом в цілому антигуманних чи байдужих до людських потреб освітніх систем, причому, як правило, периферійним сегментом. Звичайно, і ця периферійність була різною. Гуманістична освіта могла бути лише "променем в темному царстві" авторитарної освіти, а могла вирости і до цілого архіпелагу живильних оаз. Проте і до цього часу гуманістичні ідеали не визначають суті освітніх систем, і особливо - масової освіти.

Це цілком очевидно можна побачити і у вітчизняній освіті сьогоднішнього дня. Попри всі гуманістичні реформи і нововведення, вона в цілому залишається авторитарною, мало пов’язаною з реальними потребами людини і суспільства, з великим рівнем соціальної диференціації і практично відсутніми механізмами громадської саморегуляції. Характеризуючи вітчизняну освіту як із структурно-функціонального, так і з цінністно-орієнтаційного боку, можна виділити кілька її фундаментальних особливостей, які заважають реалізації дійсно гуманістичних освітніх ідеалів.

1. Освіта, як і протягом останніх століть, розглядається майже виключно з кадрово-професійної точки зору. Незважаючи на квазігуманістичну риторику останніх років, і державне планування в цій сфері, і домінуюча громадська думка зорієнтовані на підготовку хороших професіоналів для економіки та інших сфер життя країни. Наслідок такої стратегії згубний як для країни, так і для системи освіти, як це не парадоксально, передусім з прагматично-утилітарної точки зору

Напівзруйнована кризою економіка дійсно зараз не вимагає і не буде вимагати в найближчому майбутньому великої кількості спеціалістів високої і просто хорошої кваліфікації. Більше того - технологічний рівень виробництва в українському суспільстві не дає підґрунтя і для "соціального замовлення" щодо високого рівня масової освіти. Орієнтуючись саме на кадрово-професійну функцію освіти, державна стратегія цілком справедливо ігнорує власне потреби освітнього розвитку: адже нинішня система освіти практично повністю задовольняє сьогоденні потреби економіки і українського суспільства. Велика кількість високоосвічених і кваліфікованих кадрів навіть залишається непотрібною для народного господарства. Навіщо ж їх ще готувати - щоб вони поповнювали ряди безробітних чи виїжджали за кордон?

Саме така логіка і визначає зараз кризу вітчизняної освіти в умовах більш-менш повного задоволення кадрових потреб держави і суспільства і відповідно - досить спокійного ставлення останніх до освітніх проблем. Як результат - ми значно відстаємо від розвинених держав по долі спеціалістів з вищою освітою; пристойний рівень загальної середньої освіти забезпечує лише незначна кількість елітарних чи експериментальних закладів; професійно-технічна освіта напівзруйнована, дошкільна і позашкільна освіта ледь зводять кінці з кінцями.

Такі наслідки дає кадрово-професійний підхід на практичному рівні. На гуманітарному ж рівні він визначає відсутність особистості в системі освіти. Освітні заклади навчають учнів. Студентів, спеціалістів, професіоналів - але не особистостей. І це - чи не найбільша втрата для суспільства, адже без уваги залишається основне джерело його розвитку - здібності та творча енергія людей. Зниження потенціалу розвитку окремих індивідів автоматично веде до зменшення креативної здатності всього суспільства. Кадрово-професійна система освіти - це антиособистісна, а відтак - антигуманна система освіти, що стримує розвиток і індивіда, і суспільства.

2. Основним завданням вітчизняної освіти до цього часу є надання знань. Знову ж таки, попри модернові розробки педагогічної науки та Міністерства освіти і науки, переважна більшість освітніх закладів та педагогів вважають своїм основним обов’язком "дати дітям знання". Відповідно навчальний процес зорієнтований на оптимізацію передачі знань від учителя до учня, їх засвоєння та систематизацію самим учнем; критерії оцінки та контролю всього навчання націлені на виявлення обсягу знань та навичок по їх використанню. Виходячи з цих же засад оцінюється і робота освітніх закладів та педагогів, формулюються навчальні програми, розробляються та впроваджуються методики. Знання учнів продовжують залишатися самоціллю роботи педагогів, і на практиці це приводить до дуалізації навчання в школі. "Інтелектуали" навчаються, щоб поступити до вузів, а основна маса учнів просто "відбуває номер", оскільки вважає, що їм для подальшого життя ці знання просто не потрібні. Фактично загальноосвітня школа втратила своє самостійне значення як етап розвитку людини, і навіть елітарні гімназії та ліцеї просто "натаскують" своїх учнів для вступу до вузів.

Педагоги, які обстоюють доцільність орієнтації навчального процесу в першу чергу на знання, підкреслюють свою практичність. Насправді така освіта в сучасних умовах вкрай непрактична - і в особистісному, і в суспільному вимірі.

В сучасному суспільстві знання змінюються дуже швидко, і ні школа, ні вуз не можуть забезпечити людині обсяг знань і навичок, достатніх для успішної діяльності бодай протягом кількох років по їх закінченні, не кажучи вже про все життя. Спроба вийти з цієї ситуації за рахунок збільшення самого обсягу знань приводить лише до ускладнення навчальних програм і перевантаження учнів. До негативних наслідків такого підходу можна віднести скорочення у дітей вільного часу, необхідного для саморозвитку; різке погіршення їх здоров’я; перевантаження пам’яті величезною кількістю непотрібної інформації; вкорінення орієнтації на репродуктивні форми діяльності. Фактично величезні зусилля діти витрачають марно або з низькою віддачею, намагаючись запам’ятати і систематизувати інформацію, яка ніколи не стане їм у пригоді. Ці безрезультатні зусилля - втрата і для суспільства, і для індивіда.

Проте з гуманітарної точки зору найгірше в цій ситуації те, що знання в якості самоцілі навчального процесу витісняють з нього людину. Учні перетворюються просто в інструмент досягнення абстрактних і в принципі чужих їм завдань - виконання програми, засвоєння матеріалу, успішної здачі теми чи у відповідності з планом успішно проведеного уроку. В умовах подібного підходу до організації навчання учні практично не мають можливості стати його повноправними суб’єктами і приречені залишатися безправними і пасивними об’єктами, яких пристосовують до "засвоєння знань". Різко суперечить гуманістичним принципам освіти виведення критеріїв оцінки навчального процесу за рамки індивідуальних рис учня. Орієнтири навчання знаходяться виключно у сфері зовнішніх по відношенню до учнів явищ - адже знання і їх конкретні форми - програми, предмети, теми - абсолютно індиферентні до особливостей дітей. Тому звужуються і можливості індивідуального навчання, яке є одним з основних пріоритетів гуманістичної освіти.

3. Система критеріїв оцінки успішності навчального процесу - і об’єктивна, у вигляді державних стандартів і програм; і суб’єктивна, у вигляді навчальних орієнтирів педагогів та керівників освіти - практично ігнорує особистість, потреби її розвитку, характерні особливості, внутрішню мотивацію тощо. Основою оцінки навчання учня є сума знань, навичок, умінь, що мають застосовуватися до кожного учня як однаковий стандарт. Фактично наша шкільна освіта виходить з досить вірного положення - з того, що є певна сума знань та навичок, які необхідні для кожного індивіда для нормальної соціалізації в суспільстві та досягнення життєвого успіху. Але ж існує і інша детермінанта організації навчального процесу. Учні різні за здібностями, схильностями, темпераментом, світосприйняттям тощо. І ці відмінності як мінімум не менш важливі, ніж те, що їх об’єднує в процесі навчання. З нашої точки зору - так і більш важливі, оскільки саме вони визначають специфіку формування особистості і автоматично не враховуються соціальним оточенням - а тому мають враховуватися школою як спеціалізованим і керованим соціальним інститутом навчання та виховання.

Реально ж індивідуалізація навчання в нашій школі знаходиться в ембріональному стані. Ми навчаємо усіх дітей за однаковими програмами, підручниками, методиками, виходячи з одних і тих же орієнтирів навчання та виховання і опираючись на одні й ті ж критерії оцінки. Державні стандарти, програми регламентують весь навчальний процес повністю, практично не залишаючи вибору для індивідуального і диференційованого навчання. До цього ж веде і переповнення класів, перевантаження навчального матеріалу, вчителів та учнів. Навіть елітарні ліцеї та гімназії і спеціалізовані заклади, де частина цих проблем вирішена, не можуть забезпечити достатнього рівня індивідуалізації навчання, оскільки програмні орієнтири і змісту навчання, і критеріїв оцінювання залишаються тими ж. В цілому саме ці програмні орієнтири і вкорінена в них педагогічна практика формують в нашій школі стандартизоване навчання, яке знищує індивідуальність.

Ще один вкрай антигуманістичний наслідок такої ситуації - це штучне піднесення вчителя над учнем, надання першому авторитарної влади. Сам педагог отримує значні можливості авторитарного тиску на учня. Адже він має в своїх руках стандарт оцінювання учня і може застосовувати його, виходячи з власного розуміння ситуації. В той же час учню будь-який вплив на цей стандарт недоступний і він по суті опиняється в повній залежності від учителя. Не перелічити скільки колізій, драм і навіть трагедій виникає внаслідок цього у наших школах. Буцімто об’єктивні оцінки в руках авторитарно налаштованих педагогів зламали не одну тисячу учнівських доль, сприяли спотворенню психіки та системи життєвих цінностей не одного покоління наших співвітчизників.

4. Оцінюється рівень знань, умінь учня, а не те, як вони впливають на його розвиток. Безумовно, це прямо суперечить гуманістичному ідеалу. Останній орієнтує навчальний процес на максимальний розвиток особистості з включенням механізмів саморегуляції цього розвитку на рівні внутрішньої мотивації індивіда. Тому в ідеалі гуманістична школа повинна оцінювати і діяльність педагогів, і успіхи учнів з точки зору того, наскільки вдалося розвинути здібності, задатки, потенційні схильності останніх.

На практиці ситуація зовсім інша. По суті нинішня система оцінювання - навіть у її 12-бальній модифікації - орієнтує вчителя на ігнорування особистості учня. Оцінка продовжує залишатися зовнішньою по відношенню до внутрішньої мотивації процесу навчання, оскільки ніяк не пов’язана з механізмами саморозвитку. Більше того - для учня вона є зовнішнім механізмом примусу, мірилом стандарту, до якого потрібно пристосовуватися, навіть шляхом обмеження власних інтересів і потреб реалізації своєї особистості. Не навчальний процес для розвитку особистості, а особистість для навчального процесу - таке одне з найбільших антигуманістичних викривлень вітчизняної школи.

На нашу думку, основною методологічною помилкою в цій ситуації є уявлення про наявність якоїсь абстрактної суми знань, абсолютно індиферентної до потреб розвитку індивіда, яку повинна дати наша школа. Величезне число вітчизняних педагогів переконані, що діти не зможуть жити без певного обсягу знань з математики, історії чи рідної мови і вперто та наполегливо вбивають знання зі свого предмету в нерозумні дитячі голови. В той же час постійний життєвий досвід свідчить про те, що і знання, і навички, і розвиток здібностей мають виключно особистісний вимір, а відтак 90 відсотків того, чому учнів навчають у школі, є просто пустою тратою часу та сил - і для дітей, і для вчителів, і для суспільства. При цьому розмови про абсолютний і гармонійний розвиток, який буцімто переслідується подібним навчанням, абсолютно безпредметні. Гармонійний розвиток - це не всезнайство, і добитися його можна навіть без спеціального вивчення вузько профільних дисциплін. Серед геніїв загальнопланетарного значення ми маємо як людей з енциклопедичними знаннями, так і досить вузьких спеціалістів і навіть людей без спеціальної освітньої підготовки. А об’єднує їх лише одне - успішний розвиток власних здібностей, талантів, внутрішніх сил, і на цій основі - успішна реалізація власного життєвого призначення.

5. Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на постійній опіці учителя над учнем. Як варіант цієї тези, пом’якшений останніми гуманістичними новаціями - необхідність постійного спілкування учителя та учня в процесі навчання з ініціативи першого. Наші педагоги переконані в тому, що їх прямий обов’язок - постійно контролювати і наставляти учня. Відповідно формується і уявлення про ідеальні параметри об’єкту такого впливу. Вітчизняна педагогіка орієнтується на культивування слухняного учня. І це зрозуміло - адже саме слухняну дитину легше опікати, з нею немає проблем при організації навчального процесу, відповідно хороша дисципліна, та й учителю не потрібно собі ламати голову над якимись особливими підходами до організації навчання та виховання.

Інша справа - неслухи. Якої крові вони коштують нашим педагогічним колективам, скільки сил, часу, здоров’я вчителів витрачається на боротьбу з ними! І хоча певні успіхи у цій боротьбі є, до честі нашого генофонду, примусити дітей до постійного послуху не вдавалося ніде і ніколи. Ця боротьба приречена на невдачу з самого початку, оскільки прояви самостійності у всіх сферах життєдіяльності - абсолютна умова успішного розвитку особистості. Тому не дивно, що шкільні неслухи набагато краще розвиваються і звичайно досягають в житті більшого успіху, ніж учні, що слугували в школі взірцем поведінки - попри гірші, як правило, знання.

Вітчизняна школа поки що працює всупереч природній схильності дітей до максимальної самостійності в процесі формування особистості. Більше того - більшість педагогів вважають прояви такої самостійності шкідливими цілком свідомого будують свою роботу таким чином, щоб їх максимально обмежити. Тому ми й бачимо в наших школах тотальний учительський контроль на всіх ланках навчального процесу, який виснажує у взаємній боротьбі обидві сторони. А між іншим, цілком достатньо було б обмежитися ненав’язливим контролем лише у вирішальних пунктах навчання, зосередивши зусилля на мобілізації механізмів самоуправління учнів в процесі розвитку їх самостійної активності на уроках чи у громадському житті школи. Визначення вчителем у повному обсязі всієї роботи у навчанні та вихованні учнів, детальна регламентація навчально-виховного процесу не тільки ускладнює управління ним для вчителя, а й викликає втрату інтересу з боку учня до речей, які нав’язуються йому ззовні. Цілком природній і опір дітей такій організації діяльності школи - адже таке навчання не має точок опори у внутрішній мотивації особистості. А найголовніше, з точки зору гуманістичної освіти, з раннього віку подавляється активність особистості по самостійній організації і власної пізнавальної діяльності, і навколишнього соціуму. Існуюча системи освіти в принципі ворожа завданням формування механізмів самоосвіти - як на рівні особистості, так і на рівні учбового закладу.

6. У школі вчитель навчає учня і є визначальною стороною навчального процесу. Визначення форм, напрямків, методів, змісту навчання - абсолютна чи переважно прерогатива педагогічного колективу. Крайній варіант такої точки зору, далеко не рідкісний серед вітчизняних педагогів - що учні взагалі у всьому повинні підкорятися вчителям і не мають ніякого відношення до організації навчального процесу. Між іншим, така установка суперечить навіть найбільш загальним принципам організації буття, визнаним, в тому числі, і марксистською філософією. Будь-який результат у природі, суспільстві, і звичайно ж у роботі освітнього закладу - це завжди не наслідок односторонньої дії, а наслідок взаємодії. Взаємодія вчителя і учня це основа організації навчального процесу, і її повне ігнорування - це взагалі освітній нонсенс.

Цей нонсенс ще досить частий у нашій школі, проте поступово відходить у минуле. В будь-якому випадку, вже не так уже й багато вчителів, які вважають, що думкою учнів при організації навчання можна повністю знехтувати. Але продовжує домінувати точка зору, що вчитель - це основний компонент освітньої системи, її рушійна сила і детермінанта. Між тим школа в першу чергу створюється для освіти і розвитку дітей, і педагоги в ній - це лише персонал, який має забезпечити вище вказану мету. А тому інтереси дітей, розвиток їх сутнісних сил, самостійної діяльності, а відтак - свідома і активна участь у визначенні основних параметрів навчально-виховного процесу і всього життя освітнього закладу є безумовним пріоритетом гуманістичної освіти. В школі, що орієнтується на гуманістичні цінності, діти є визначальною стороною навчального процесу - і прямо, через участь в організації життя школи, і опосередковано, через врахування пріоритетності їх інтересів в діяльності педагогічних колективів.

Сучасна вітчизняна школа дуже далека від орієнтації на потреби дитини і тим більше організації співпраці з учнями для формування гуманно-центричних основ власної діяльності. Це є однією з причин відчуження учнів у навчальному процесі, що в свою чергу потребує авторитарних методів управління та комунікації учасників освітнього процесу.

7. Школою управляє педагогічний колектив, реально тільки на ньому лежить відповідальність за організацію шкільного життя. Зовні здається, що подібний підхід має полегшувати життя учнів - адже з них знімається тягар відповідальності за те, що відбувається в школі. Діти, гіпотетично, економлять час і сили, які мали б витрачати, якби реально приймали участь у управління школою. А навички такого управління вони можуть отримати і в процесі рольових ігор чи спеціального навчання - адже для цього не обов’язково реально управляти, досить і імітації управлінської діяльності.

Насправді подібний підхід глибоко принизливий для дітей як особистостей і значно погіршує як умови їх навчання, так і перспективи саморозвитку. Глибинною підставою усунення дітей від реальної участі в організації шкільного життя є теза про те, що вони нездатні здійснювати управлінську (а в даному випадку - самоуправлінську) діяльність. Переважна більшість наших педагогів і освітянських управлінців вважають учнівське самоврядування взагалі дурницею і йдуть на його впровадження тільки під тиском громадськості або начальства. Звичайно, в таких умовах воно носить виключно формальний характер (для звітності), і саме таке учнівське самоврядування присутнє у переважній більшості вітчизняних шкіл.

Проте навіть там, де самоврядування має реальний характер і учні дійсно включені в процес організації шкільного життя, їх управлінські дії розглядаються педагогічним колективом скоріше як ділова гра, ніж як реальний вплив на навчально-виховний процес. Знайомлячись з досвідом навіть дуже хороших шкіл, де розвитку учнівського самоврядування приділяється велика увага, ми постійно зустрічалися з одними й тими ж обмеженнями, які зрештою перетворюють це самоврядування на гру - корисну, максимально імітуючи реальність, але все ж таки гру.

По-перше, ініціатива самоврядування завжди виходить від педагогічного колективу. Вчителі організовують самоврядування, в той час як потрібно починати зі створення в школі педагогічного середовища, яке його реально потребує, і з формування у учнів внутрішньої мотивації до організації такого самоврядування і активної участі в ньому. В результаті учнівське самоврядування виростає не з реальних потреб організації шкільного життя і самореалізації особистості, а з планів виховної роботи і в навчально-виховному процесі продовжує залишатися п’ятим колесом до воза. По-друге, учнівське самоврядування практично не має реальних повноважень, не підкріплених авторитетом педагогів, по відношенню до учнів, і в ньому зовсім відсутні елементи контролю по відношенню до педагогічного колективу. Навіть в школах нового типу, де впроваджуються нові форми організації навчально-виховного процесу, учні практично не мають механізмів впливу на педагогічний колектив. Учнівське самоврядування в кращому випадку щось важить для самих учнів, але нічого не значить для педагогів і тим більше - адміністрації освітнього закладу.

Саме це і визначає "ігрову" природу вітчизняного учнівського самоврядування. Не дивно, що не лише педагоги, а й учні ставляться до нього з великим скепсисом. Дійсно, в тому вигляді, в якому воно зараз існує і впроваджується, воно учням ні до чого. Адже для учнів школа - це не ігровий майданчик, а реальне життя. У них, як і у педагогів, зі школою пов’язана більша частина життєвого часу. Тут вони витрачають свої сили, утверджуються як члени колективу, отримують життєві орієнтири. Все це - реальне життя, і перетворювати управління ним у гру - значить, робити і життя школярів несправжнім, іграшковим. Ігнорування потреби учнів у реалізації своєї потреби в самоорганізації, власній життєвій активності на практиці приводить до формування безвідповідальних, інфантильних індивідів, нездатних ні досягти індивідуального успіху в реальному житті, ні стати повноцінним громадянином суспільства.

8. В школі учні зобов’язані вчитися, виконувати внутрішньо-шкільний розпорядок тощо приблизно так, як ці обов’язки виконують робітники на заводах чи службовці в установах. Ця точка зору дуже розповсюджена серед вітчизняних педагогів, і вимогливість вчителя є однією з загальновизнаних педагогічних чеснот. Вимогливий педагог - мрія шкільної адміністрації, дуже часто це -і основний показник для батьківської громадськості. Зрештою дуже часто і учнів привчають до того, що саме вимогливість педагога по відношенню до них має викликати захоплення і мотивувати хороші навчання та поведінку.

При цьому основою виправдання вимогливості (часто на межі дозволеної жорсткості в покараннях та примусі) педагогів звичайно служить те, що останній в тій же мірі вимогливий і до себе, і до своїх колег по роботі. Іншими словами, він ставиться до учнів точно так, як і до всіх інших. Антигуманний зміст такої позиції досить очевидний як мінімум у двох відношеннях.

По-перше, діти - не дорослі, і ставитися до них на основі дорослих мірок і цінностей - це просто середньовіччя. На жаль, консервування феодальних та авторитарних соціальних характеристик у нашому суспільстві привело до того, що школа дійсно дуже мало звертає увагу на психологічні особливості дитини. У зв’язку з цим чи не наймізантропічною особливістю навчального процесу у нас залишається практично повне ігнорування потреби формування внутрішньої мотивації у дітей до навчання та самоактуалізації. Відсутність цілеспрямованої діяльності по формуванню такої мотивації замінюється добре розробленою і доведеною до тонкощів системою прямого та непрямого примусу і покарань. Переважна більшість дітей у нашій школі і зараз навчається під дією зовнішнього тиску. І найгірше те, що переважна більшість педагогів не бачать ущербності такої педагогічної практики, попри все те, що вже сказано педагогічною наукою з цього приводу.

По-друге, в нашій школі не існує тієї рівноваги прав і обов’язків, яка в цілому має місце в дорослому житті. Робітник чи службовець поряд з обов’язками має цілком конкретні права, гарантовані законом і дією як структур управління, так і судовою системою, зрештою - можливостями постояти за себе самої дорослої людини. Всього цього у учнів немає. Сучасна вітчизняна школа є чи не останнім оплотом повного авторитаризму в українському суспільстві - в тому розумінні, що тут той, ким управляють (учень) абсолютно безправний перед тим, хто управляє (педагогічним колективом). По суті учні в школі зараз є типовою пригнобленою соціальною групою без реальних прав і з купою обов’язків. Чи може учень захистити себе в школі від несправедливих оцінок? Претензій вчителя?, Халтури чи недобросовісності останнього? Звичайно, ні. Навіть можливості його батьків тут досить обмежені - школа поки що практично виключена з-під впливу навколишнього соціального оточення. Натомість вчитель чи директор завжди можуть утвердити свою позицію по відношенню до учня тим чи іншим способом.

Чи варто дивуватися в такому разі досить прохолодному ставленню учнів до своїх обов’язків? Реально останні добросовісно виконуються лише при наявності відповідних прав. Якщо прав немає, обов’язки звичайно ігнорують, привчаючись уникати за це покарань шляхом хитрощів чи обману. Провокуючи це, наша школа просто морально калічить дітей, визначаючи і асоціальні орієнтири їх поведінки в майбутньому.

9. Школа є самодостатньою цінністю у суспільстві і вимагає до себе уваги сама по собі, як соціальний інститут, зовсім незалежно від того, які функції і наскільки якісно вона виконує. Дуже багато вітчизняних педагогів внаслідок цього працюють "для школи", як варіант - "для суспільства" чи "для держави". Найбільш авторитарний варіант такої позиції - це робота "на показники", які утверджують статус школи, педагога, директора, регіону, держави тощо.

При такому розумінні ролі школи перекручується сам зміст освітньої діяльності. Речі, які за своїм призначенням мають слугувати лише організації досягнення мети, самі перетворюються в цю мету, в самодостатню цінність, що визначає діяльність освітнього закладу. Таких лжецілей кожен на своєму шляху зустрічав безліч. Наприклад - хороша дисципліна, зовнішній вигляд учнів. І адміністрація школи веде запеклу боротьбу з дівчатами, що ходять у школу в брюках, чи хлопцями, що не носять галстуків, і директор особисто змиває ацетоном лак з пофарбованих дівочих нігтів. Або: збереження шкільного майна. І директор запирає новенький комп’ютерний клас, примушуючи учнів вивчати інформатику "на пальцях", чи відремонтований спортзал, виганяючи дітей у тапочках на загазовану вулицю. Або: успішність, хороші показники школи. І вчителів примушують завищувати оцінки, дітей залишають після уроків на додаткове навчання, відмінників "натаскують" на олімпіади і контрольні.

Цей перелік можна продовжувати до безконечності. На превеликий жаль, ті чи інші освітні "фетиші", здебільшого в залежності від уподобань адміністрації, присутні практично в кожній школі. І вже не школа працює для навчання та розвитку дітей, а діти стають інструментом утвердження статусу школи, директора чи міста по тому чи іншому довільно обраному показнику. Один з найгірших варіантів - це коли шкільне начальство цілком свідомо використовує дітей для забезпечення життя школи, вимагаючи грошей у батьків, пожертвувань у підприємств чи підприємців, асигнувань у місцевої влади, і витрачаючи це все для забезпечення статусних цілей, а не потреб дітей.

10. Школа має залишатися державною і управляти нею повинні державні органи, але при цьому шкільна адміністрація отримує широку автономію у своїй діяльності. Крім явної змістовної суперечності (освітні заклади не можуть отримати достатньо самостійності, якщо їх буде фінансувати держава - остання буде і контролювати використання бюджетних коштів), це положення має і досить виразний антигуманний підтекст. Справа в тому, що воно чітко виражає прагнення здійснювати освітню діяльність абсолютно незалежно від прагнень і потреб тих, чиї інтереси в рамках вказаної діяльності і мають бути задоволені. Мова йде про громадське фінансування освітніх закладів та контроль громадськості над їх діяльністю.

Справа в тому, що реально забезпечити інтереси дітей в освітньому процесі може лише той, хто в цьому зацікавлений. В першу чергу - це батьки дітей, і в цілому громадянське суспільство, зорієнтоване саме на розвиток індивіда, а не різноманітних корпоративних структур. Останнє є взагалі основною рушійною силою демократизації та гуманізації суспільства, а відтак одним з основних критеріїв вказаних процесів є вплив громадськості на функціонування тих чи інших сфер суспільного життя.

Державний контроль над освітою в нашій країні став основою консервації авторитаризму в освітній сфері. Державне фінансування та управління дає можливість школі відчувати себе незалежною від навколишнього соціального середовища. Величезні зміни в українському суспільстві дуже мало торкаються загальної середньої освіти в першу чергу тому, що школи можуть ігнорувати вимоги громадськості. Остання не має ніяких реальних повноважень в управлінні школами і не несе відповідальності за їх фінансування. А тому школи без якихось видимих для себе наслідків продовжують залишатися автономними структурами в рамках зміненого соціуму і не вважають за потрібне адаптуватися до соціальних змін.

Таке становище суперечить світовій практиці. Загальновизнано, що наблизити школу до потреб дітей, а разом з тим - і до реалізації гуманістичних цінностей в навчально-виховному процесі без контролю з боку громадськості неможливо. Разом з тим переважна більшість і педагогів, і керівників освіти переконані, що громадський контроль у школі непотрібний. Основна аргументація при цьому носить сумнівний характер. Громадськість звинувачують у некомпетентності, з якої виводять профанацію управління освітою при громадському контролі. З іншого боку, практично всі педагоги вважають, що громадськість не захоче взяти на себе фінансування освітніх закладів. При цьому освітяни демонструють взагалі небажання залежати від батьків і громадськості у фінансовому відношенні - адже це вимагає встановлення неформальних відносин з ними і гнучкої реакції на їх потреби.

Некомпетентність громадського управління є фікцією, що підтверджує хоча б і ефективність місцевого самоврядування, і дієвість виборних органів влади в демократичному суспільстві. Тим більше, що воно стосується організації шкільного життя, а не технології навчально-виховного процесу. Відсутність у батьків і громадськості бажання фінансувати освіту також не підтверджується фактами. До комуністичного перевороту практично вся масова освіта в країні фінансувалася з недержавних джерел, і зараз значна частина потреб шкіл фінансується - неформально - батьками. Але у цієї неформальності є великий недолік - батьки продовжують залишатися безправними в шкільних справах, що в принципі влаштовує шкільні адміністрації. Школа залишається поза контролем тих, хто зацікавлений у її переорієнтації на особистість дітей і зживанні авторитарної педагогіки.

Ми розглянули лише найбільш очевидні авторитарні характеристики сучасної вітчизняної школи. Вони носять масовий характер і є визначальними практично для всіх освітніх закладів - можливо, за незначним винятком. Крім цього, є й специфічні риси вітчизняної освіти, які породжені труднощами кризового періоду та відповідним менталітетом педагогів.

1. Працюємо так, як нам платять. Цей загальний лозунг нашого суспільства в освіті приводить просто до трагічних наслідків. Величезна більшість педагогів вважає просто смішною свою заробітну плату - і то цілком справедливо. Але замість того, щоб боротися за свої права чи шукати інше місце роботи, значна кількість вчителів просто халтурно відноситься до своїх обов’язків. Йти з школи вони не хочуть, бо бояться залишитися без роботи і не впевнені в своїх перспективах у конкуренції на ринку праці. Одночасно ж і не бажають повноцінно працювати за низьку оплату праці. Вже цілком явно спостерігається процес перетворення багатьох освітніх закладів в богадільні для людей, що не можуть знайти свого місця в суспільстві. Як вони навчають наших дітей? Якість освіти в масовій школі дає вичерпну відповідь на це запитання, а про розвиток дітей взагалі не може бути мови.

2. Якщо вчителі будуть з дітьми на рівних, то вони їм на голови сядуть - це точка зору дуже багатьох працівників освіти Виховані в умовах статусного суспільства з жорстким поділом на вождів та виконавців, наші вчителі (а це люди переважно віком за 40 років) взагалі не сприймають неформальних відносин з учнями. У наших школах традиційно зовсім відсутня гуманістична етика міжособистісного спілкування. І учні, і вчителі діють у формалізованій системі, де позиція кожного визначена в термінах субординації та виконання формалізованих ролей. Наші педагоги - не неформальні лідери шкільного колективу, а функціонери.

3. Виховуємо так, як виховували нас - це основа виховної діяльності більшості педагогів. Це при тому, що система цінностей у українському суспільстві змінилася на 180 градусів, причому якраз у бік розширення елементів загальнолюдської, гуманістичної культури. Шкільне виховання консервує авторитарну систему цінностей, і школа в цьому відношенні працює в напрямі, що є протилежним загальному вектору розвитку суспільства. Ціннісні орієнтири, які діти отримують у школі, не лише не допомагають їм адаптуватися до соціальних реалій, а й значною мірою дезорієнтують у дорослому житті.

Суспільні негаразди і авторитарний спадок є додатковими труднощами на шляху гуманізації вітчизняної системи освіти. Приведених даних цілком досить для того, щоб зробити висновок про її явно антигуманний і антиособистісний характер. Процеси гуманізації освіти на теренах нашої країни явно не досягли такої "критичної маси", яка б дозволила говорити про орієнтацію масової освіти на гуманістичні цінності і ідеали.

А тому і процес гуманізації освіти як загальна характеристика сучасної вітчизняної системи освіти носить абстрактний і беззмістовний характер. Він не лише не визначає її специфічних характеристик, а навіть не може розглядатися як кінцева мета розвитку освіти - чи, скажімо освітянських реформ. Адже як мета цей процес має визначатися у вигляді якогось результату. Такий результат навіть теоретично сформулювати неможливо. Що може значити, наприклад, вислів "завершення процесу гуманізації вітчизняної системи освіти"? Мало того, що неможливо визначити критерії такої завершеності, так ще й абсолютно абсурдно виглядить сама думка про те, що гуманізація якоїсь сфери людського буття може припинитися у зв’язку з вичерпанням гуманістичних ідеалів.

Тому в методологічному плані проблема встановлення змістовно-критеріальної ролі процесу гуманізації в розвиткові сучасної вітчизняної системи освіти не може бути вирішена просто посиланнями на більшу чи меншу інтенсивність цього процесу. Цілком зрозуміло, що повинна бути певна якісна визначеність нарощування гуманістичного потенціалу освіти, яка могла б бути теоретико-методологічним орієнтиром при визначенні загальної стратегії розвитку освіти і до якої можна було б прив’язати систему емпіричних індикаторів при програмуванні цієї стратегії розвитку.

На нашу думку, таку роль може відігравати не термін "гуманізація освіти", а його більш конкретна інтерпретація у вигляді терміну "гуманно-центрична переорієнтація освіти". Змістом останнього є фіксація у якості цілком конкретного орієнтиру розвитку освітньої системи такого стану, коли гуманістичні цінності та ідеали стануть основою функціонування не периферійних, а центральних її компонентів, тобто стануть визначальною основою освітньої діяльності на рівні масової освіти і більшості освітніх закладів. Гуманно-центрично орієнтована освітня система - це освітня система, в якій гуманістичні принципи організації навчально-виховного процесу визначають функціонування масової школи, а не окремих елітарних закладів, і в повному обсязі всіх сфер освітньої діяльності, а не лише в окремих компонентах освітньої системи.

Спробуємо визначити більш конкретні орієнтири гуманоцентричної переорієнтації вітчизняної системи освіти в сучасних умовах, враховуючи ї тенденції формування посткласичної освітньої парадигми, і вітчизняний педагогічний досвід.

## Розділ 2. Гуманізація змісту та спрямованості освіти

Соціальним фоном гуманізації змісту та спрямованості освіти в сучасних умовах є, безумовно, інформаційна революція. Розпочавшись на межі 1960-1970-х років, вона буквально за два десятиліття радикально змінила основні структурно-функціональні характеристики суспільства, а відтак запрограмувала і поступову зміну його соціокультурних характеристик. Перехід суспільства в інформаційну стадію розвитку став причиною принципових змін в першу чергу якраз у тих сферах соціальної життєдіяльності, які пов’язані з соціалізацією індивіда та його підготовкою до успішної інтеграції в навколишнє соціальне середовище. А відтак і школа вступила в революційну фазу свого розвитку, і інформаційна революція стала каталізатором переходу до нової філософсько-освітньої парадигми, гуманно-центричної за самою своєю природою.

Соціальні витоки цього гуманно-центризму в інформаційному суспільстві досить очевидні. Перетворившись у основний ресурс суспільного виробництва, інформація (знання) стали елементом соціальної структури, який постійно змінюється, причому все більш швидкими темпами. В таких умовах єдиною основою успішного функціонування і суспільства, і індивіда є їх готовність до змін, уміння адаптуватися до цих змін, їх програмувати і навіть детермінувати своєю діяльністю. Важливими стають не знання людини самі по собі і навіть не вміння їх застосовувати в тій чи іншій ситуації, а вміння самостійно добувати необхідну інформацію, у відповідності зі змінами оволодівати новими навичками та здатностями, в рамках нової загальносуспільної ситуації змінювати свою життєву програму розвитку. А відтак самим об’єктивним процесом розвитку інформаційного суспільства в основу його процвітання закладено розвиток особистісного потенціалу людини. Тому головною тенденцією розвитку освітніх систем кінця ХХ ст. стала переорієнтація навчально-виховного процесу на формування розвиненої особистості, створення максимально сприятливих умов для розкриття всіх потенційних здатностей індивіда і формування потенції самостійної життєвої активності у всіх соціальних сферах.

Гуманно-центричній переорієнтації школи сприяє і зміна функціонального імперативу освіти, а також її місця в соціальній системі. Інформаційне суспільство, на відміну від попередніх, інституційно і системно організовує добування знань в масштабах як всього суспільства, так і кожної його підсистеми. Ні освіта, ні наука в цьому відношенні вже не виділяються своїми функціями від виробничої сфери, більше того, можна певною мірою говорити про перетворення системи оволодіння знаннями у постійно діючий компонент функціонування усіх соціальних систем життєдіяльності. Тому специфікою шкільної освіти все більше стає не навчання як таке, а навчання певного типу - з використанням природних функцій саморозвитку індивіда. Концентрація уваги шкільної освіти на цьому аспекті своєї діяльності поступово приводить до особистісної переорієнтації всього навчально-виховного процесу.

Звичайно, все сказане зовсім не означає, що знання в школі перестали бути предметом уваги педагогів. Подібні радикальні погляди мали місце в деяких модерністських напрямах сучасної педагогіки. Значною мірою скепсис відносно нових методів навчання у вітчизняних педагогів породжений саме інформацією про ці екстремальні підходи, які постійно стають об’єктом критики - і освітян, і громадськості. Дійсно, найбільш радикальні прихильники абсолютно "вільної" освіти для дітей саме своєю діяльністю показали, що вільний розвиток без знань в наших умовах є таким же абсурдом, як набуття знань без забезпечення розвитку особистості, і тим самим підтвердили необхідність зваженого підходу до впровадження освітніх новацій.

Суть такого підходу в тому, що і навчання, і розвиток особистості, і виховання залишаються основними компонентами освітньої діяльності. Але, на відміну від попередніх епох, змінюється їх співвідношення. Якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу були знання, то зараз - особистісний розвиток і формування цілісної особистості. Ця зміна статусу проявляється в першу чергу в динаміці засобів та мети. Раніше розвиток особистості був засобом для оволодіння знаннями, а зараз набуття тих чи інших знань та навичок є основним засобом формування та розвитку особистості. Знання перестали бути самоціллю, основною метою навчального процесу, проте за ними залишається функція найважливішого інструменту досягнення мети - розвитку індивіда.

Може здатися, що подібне твердження носить виключно теоретичний характер і не має скільки-небудь помітного впливу на освітню практику. До речі, дуже багато педагогів так і вважають, практично не змінюючи навчального процесу і переносячи весь тягар особистісного розвитку у площину виховної роботи. Проте насправді це не так. Без змін у самих технологіях навчання особистісного розвитку добитися неможливо - адже саме в навчанні розвиваються сутнісні сили людини, виховання скоріше стосується формування її системи цінностей та життєвих пріоритетів.

Тому сучасна педагогіка орієнтує на зміни не лише в теоретико-методологічній, а й передусім в практичній, операційній сфері освіти. Доробки як світових, так і вітчизняних педагогів-новаторів свідчать про наявність ефективних методик навчання, впровадження яких в комплексі, разом зі змінами в системі організації життя освітнього закладу дійсно можуть стати способом гуманно-центричної переорієнтації освітнього процесу. Один з таких методів, який все більш широко застосовується для переходу до особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу - це розвиваюче навчання, орієнтоване на випереджаючий розвиток дитини.

Одна з основних проблем, з якою зустрічаються наші педагоги при впровадженні особистісного навчання та виховання полягає в пошуку надійної опори своєї діяльності в самій дитині. Це не лише практична, а й значна методологічна проблема, що викликає великі дискусії поміж прихильниками традиційно-авторитарної та сучасної, гуманоцентричної шкіл в педагогіці. І дійсно, без вирішення цієї проблеми на теоретичному рівні вся практична діяльність зависає у повітрі і слугує об’єктом постійних звинувачень у відриві від реального навчально-виховного процесу. До речі, саме це звинувачення є найбільш розповсюдженим і зараз, в період здійснення гуманно-центричних реформ у вітчизняній освіті - саме тому, що переважна більшість критиків не бачить реальних підстав для проведення цих реформ у наших школах.

Однак представники гуманістичного напряму у педагогіці, спираючись на сучасні наукові дослідження і багатющий спадок гуманістичної педагогіки, розробили досить аргументовану концепцію, яка ставить процес гуманно-центричної переорієнтації освіти на надійне підґрунтя дитячої психології. Основою особистісно орієнтованого навчання є закладене в дітях природою прагнення до власного зростання, удосконалення і розвитку власних здібностей, дорослішання. Цей висновок зовсім не є виключно теоретичним. Багато психологів зі світовим іменем довели цю тезу експериментально. Можна, наприклад, послатися на дослідження американського вченого М. Доналдсона, який при допомозі бездоганних експериментів довів існування у кожної дитини бажання навчатися в самому широкому смислі цього слова, тобто знаходити смисл в явищах та процесах навколишнього світу, і робити це, свідомо контролюючи процес пізнання.

Таким чином, теоретичною основою гуманно-центричної переорієнтації навчально-виховного процесу в нинішніх умовах є сучасний варіант концепції природовідповідності навчання та виховання. Крім принципового вирішення питання про наявність у дітей природного прагнення вчитися і розвиватися, ця концепція дає обґрунтування розвиваючого навчання, особливо на початкових стадіях розвитку дітей. У вітчизняній психологічній науці найбільшим авторитетом у цій сфері, безумовно, є видатний учений Д. Узнадзе. На основі власних експериментів і узагальнення досягнень світової психологічної науки він показав, що функції саморозвитку пробуджуються у дітей в цілком певний час і дуже важливо їх використати для формування цілісної і гармонійної особистості. В таких умовах, навіть якщо не приймати до уваги соціального контексту навчально-виховного процесу, його пріоритетом в будь-якому випадку мають стати не знання, а розвиток особистості. Іншими словами, найбільш ефективно можна навчати дітей тоді, коли використовуються функції саморозвитку, однак їх адекватне використання можливе лише тоді, коли орієнтиром навчання та виховання є не знання самі по собі, а розвиток особистості.

Гуманно-центрична переорієнтація освітньої діяльності в школі повністю трансформує зміст навчання та виховання. Оволодівати знаннями чи надбаннями культури в принципі можна і механічно, більш-менш чітко структуруючи весь процес у відповідності з напрямками чи предметами. Ефективність такого навчально-виховного процесу буде визначатися передусім органічністю поєднання різноманітних компонентів, проте і у випадку їх чисто механічної комбінації все ж буде досить високою. Що ж стосується розвитку дітей як орієнтира навчально-виховного процесу, то його взагалі не можна сприймати як наслідок якоїсь механічної комбінації напрямів діяльності. Найфундаментальнішою характеристикою особистості є її цілісність, а тому й передумовою її успішного розвитку є не просто поєднання тих чи інших напрямів освітньої діяльності, а формування найбільш адекватного потребам цього розвитку педагогічного середовища. Таким чином, гуманно-центрично орієнтована школа всю свою діяльність підпорядковує завданню формування матеріально-просторового середовища в освітньому закладі, що відповідає потребам розвитку дітей і формується на основі знання дитячої психології і реалізації принципів природовідповідного навчання, пробудження у дітей системи функцій саморозвитку та їх оптимальної реалізації. Слід ще раз підкреслити - розвиток - це цілісне явище, яке не можна просто розчленувати не певні складові. Тому, плануючи зміни у освітньому закладі, потрібно орієнтуватися на систему цих змін, а не просто впроваджувати ті чи інші "модні" інновації.

Розглядаючи гуманно-центичну переорієнтацію навчання в школі як практичний процес, передусім на основі вище викладених теоретичних положень необхідно визначити ту практичну основу, яка дозволить забезпечити цілісність усіх новаторських змін. У вітчизняній педагогіці існує досить одностайна думка, що такою основою, безумовно, є особистість дитини. Проте для практичних потреб це надто узагальнене положення. Педагоги-практики з власного досвіду вивели більш конкретну інтерпретацію даного положення. Беручи за основу діяльністний підхід до особистості дитини, відомий російський педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі вважає безпосередньою практичною основою створення особистісно орієнтованого педагогічного середовища життя дитини і притаманні йому тенденції розвитку, особливості, пріоритети.

Що є реально змістом цього життя? В першу чергу - це пізнавальна активність самої дитини, адже в ній існують не лише потенційні задатки, а й прагнення навчатися. Кінцевою метою цього навчання та виховання є процес соціалізації, тобто перетворення дитини у дорослого індивіда. Таким чином основним змістом в житті дитини є процес її становлення як дорослої особистості в процесі розвитку. І саме це життя дитини має стати об’єктом навчання та виховання. Сама ж дитина виступає творцем свого життя, тобто таким же суб’єктом навчально-виховного процесу, як і педагог. І завдання дійсно гуманно-центрично орієнтованої школи полягає в тому, щоб цю свою функцію творця власного життя дитина виконувала не лише відкликаючись на природний потяг до розвитку, а й цілком усвідомлено, з використанням власних вольових якостей і механізмів свідомої самоорганізації. Таким чином, за змістом навчальний процес у школі - це не що інше, як життя дитини у всіх її формах, організоване зусиллями педагогів і самих дітей з тим, щоб добитися адекватного дитячій природі і ефективного розвитку дитини в напрямі становлення її як дорослої особистості. Це ї є гуманно-центрично орієнтована освітня діяльність. "Гуманно-особистісний підхід до дитини, - пише Ш. Амонашвілі, - можливий лише в тому випадку, якщо педагогічний процес буде виходити з основоположних засад природи в дитині, якщо він спрямований на сприяння природі вдосконалюватися і олюднюватися в дитині".

Як бачимо, сучасна гуманістична педагогіка досить творчо вирішила віковічну дилему стосовно природи педагогічного процесу, суть якої чітко визначив майже століття тому знаменитий американський філософ та педагог Дж. Дьюі. "Історія освітньої теорії, писав він, - позначена протистоянням ідей, одна з яких виводить розвиток освіти з внутрішніх факторів, а інша - з зовнішніх; одна з яких ґрунтується на природних здібностях людини, а інша вважає освіту процесом подолання природних схильностей та їх заміщення звичками, набутими під тиском зовнішнього середовища". Сучасна гуманістична педагогіка безумовно виходить з пріоритетності внутрішніх джерел освіти та розвитку дитини, відводячи зовнішнім механізмам освіти роль організації та упорядкування внутрішньо вмотивованого процесу навчання та виховання. Зовнішній вплив на дитину може відтак бути визнаним ефективним і соціально доцільним лише у випадку, коли він узгоджується з механізмами її саморозвитку і сприяє розкриттю внутрішніх потенцій дитини. Будь-яке обмеження цих потенцій заради якихось зовнішніх цілей визнається антигуманним і таким, що не відповідає сучасним потребам як освіти, так і суспільства.

В цьому контексті вирішується і проблема методів організації життя дитини в школі. Само собою зрозуміло, що ідеалу саморозвитку найбільше відповідає наявність свободи дій у дитини в навчально-виховному процесі. Сучасне розуміння цього положення далеке від утвердження принципу вседозволеності саме тому, що свобода поведінки ув’язується з організацією навчально-виховного процесу як життя дітей. Будь-які форми соціального життя є балансом свободи та обмежень, і життя дітей тут не виняток. Само собою зрозуміло, що і діти як соціальні істоти готові приймати обмеження, але лише ті, які необхідні для оптимальної організації їх життя. Звідси зрозуміло, що принцип свободи дітей у школі виводиться не з максимального тлумачення свободи дій, а з оптимального співвідношення свободи та дисципліни - адже головне, як і в дорослому житті - не свобода сама по собі, а оптимальна для кожного система організації життя.

Слід сказати, що і в такому контексті організація вільного для дітей навчання та виховання зовсім не є простою. Адже потрібно і в загальносистемному вигляді, і в кожній конкретній ситуації чітко уявляти, які організаційні обмеження сприяють розвитку дітей, а які ні. І більше того, велике значення тут має і сприйняття дітьми цих обмежень, розуміння ними їх конструктивної ролі. На загальносистемному рівні головним фактором обмежень, який забезпечує їх сприйняття дітьми, є чіткий прояв у них турботи про організацію тих чи інших форм їх життя у школі. Іншими словами, діти мають чітко бачити смисл цих обмежень, їх гуманоцентричну спрямованість.

Що стосується конкретних ситуацій, то тут головне - забезпечити свободу вибору дітей. Діти відчувають себе вільними тоді, коли самостійно приймають ті чи інші рішення. І будь-яка сфера шкільного життя, включаючи і навчально-виховний процес, має ґрунтуватися на усвідомленому і вільному виборі учнів - тоді освітня діяльність буде сприйматися ними як смисл власного життя. Навіть заборони діти мають сформулювати для себе самі, їм має бути очевидний їх особистісний смисл. Само собою зрозуміло, наскільки значна в цьому процесі роль педагогів. Кристалізація думки дитини щодо того чи іншого аспекту свого життя в школі практично неможлива без тактовного впливу вчителя чи вихователя.

Подібний вплив вимагає хороших знань дитячої психології, гуманно-центричної системи цінностей самого педагога і в цілому у своєму практичному втіленні набагато важчий, ніж просто заборони в поведінці чи примус дітей до навчання. Проте його ефективність незрівнянно вища. Діти, як і дорослі люди, вкрай негативно сприймають зовнішній примус до будь-чого. Якщо вони не бачать у ньому особистісного смислу, не сприймають як власне рішення, то і життя в школі вони сприймають не як власне життя, а як покарання - а відповідно і навчання ними "відбувається", а не "переживається".

Змістом обмежень життя дітей в школі мають бути норми дорослого життя. Адже за самим своїм смислом життя дітей орієнтоване на перетворення у доросле життя. Діти схильні навіть стихійно організовувати своє життя за дорослими зразками, і цю схильність потрібно використовувати. В цьому контексті слід вирішувати і питання про роль гри в освітній практиці. За своєю природою гра - це найбільш властива форма життєдіяльності дітей. В дитячому віці саме в грі відбувається вільний розвиток функцій та потенцій особистості. У грі за власними правилами діти відчувають себе дійсно вільними і усвідомлюють власне життя як свій вибір. Можна говорити і про те, що гра є специфічною формою прояву активності і саморозвитку дитини. "Приведені в дію функції, - підкреслює Узнадзе, - і примушують дитину шукати форму активності, в якій вони можуть проявити себе... Такою формою є в першу чергу гра".

У зв’язку з цим гуманістична педагогіка різко розширює функції ігрових методів навчання та виховання в школі, особливо у молодшому шкільному віці. Це орієнтує освітню практику на розповсюдження різноманітних форм безпосереднього, а не формалізованого, спілкування учнів між собою та вчителем в навчально-виховному процесі. Відтак серед сучасних педагогічних технологій перевагу віддають тим, що в тій чи іншій мірі містять у собі ігрові елементи навчання - від інсценування казки у дошкільників до рольової маркетингової гри у старшокласників. І це абсолютно виправдано, оскільки саме такі форми організації навчально-виховного процесу дають можливість на практиці реалізувати принципи гуманістичної педагогіки.

Проте тут потрібне і певне застереження, яке випливає з попереднього аналізу суті життя дітей у школі. За формою це може бути і гра різної складності, проте за змістом це - розвиток дітей і їх поступове дорослішання. Звідси, як мінімум, два важливі практичні висновки. По-перше, ігрові форми навчання та виховання мають бути чітко адаптовані до тих чи інших вікових груп з відповідною пропорцією "дитячого" та "дорослого життя". В них максимально можливо потрібно закладати саме орієнтири для дорослішання - в тому розумінні, що гра має учнями в максимально можливій мірі сприйматися як елемент того дорослого життя, до якого вони прагнуть. Тому що гра просто як імітація життя, а не саме життя, дітям нецікава, а значить, вона втрачає і свою роль стимуляції внутрішньої мотивації до навчання.

По-друге, гра - як і життя - не має бути простою, безпроблемною. Гра в навчанні - це спосіб розвивати здібності дітей, і тому вона повинна містити в собі такі детермінанти розвитку - або сама по собі, або природно кооперуватися з іншими формами навчання. Ще великий російський педагог К. Ушинський попереджав: навчати граючи шкідливо, тому що, оберігаючи дитину від серйозних занять, не можна потім до них перейти. Тому при застосуванні ігрових форм навчання та виховання не можна розглядати останні як просто спосіб веселого проведення часу. Гра в навчанні - це спосіб зробити серйозну роботу цікавою і захоплюючою, а зовсім не спосіб звільнити дитину від неї. Потрібно мати на увазі, що і ставлення дітей до гри різне і визначається їх особистісним сприйняттям ролі гри у їх житті. Гра-розвага - це зовсім не гра-навчання. Перша -це дитяча імітація "справжнього життя" - і ставлення до неї відповідне. Друга - це саме життя в адаптованому для дітей вигляді, і серйозне ставлення до неї має підтримуватися педагогом і переноситися на весь навчальний процес.

З усього вищесказаного стає цілком очевидним, що вільний розвиток дитини у школі зовсім не означає, що її життя протікає стихійно. І суспільство, і педагогічний колектив, та й сама особистість зацікавлені у формуванні креативних та соціоцентричних якостей, максимально адаптованих для формування гуманістичних відносин у суспільстві. Звідси зрозуміло, що вся діяльність дітей у школі знаходиться під неослабним контролем суспільства та тих інституцій і людей, які відповідають за ціннісні орієнтири підростаючого покоління.

Проте такий контроль в гуманістичній педагогіці не розглядається як насилля над внутрішнім світом дитини чи нав’язування їй відчужених від її суті орієнтирів життєвого розвитку. Хоча до цього часу продовжуються дискусії щодо природи людини, в цілому гуманістична педагогіка виходить з наявності потенціалу добра в кожній особистості з дня народження. Іншими словами, незалежно від того, чи визнається природна основа зла в людині (частина філософів вважає, що і добро і зло є в кожній людині потенційно і можуть розвиватися в залежності від умов становлення особистості), сучасна педагогіка виходить з того, що формування особистості на ідеалах добра і любові до інших людей має природне підґрунтя в кожній дитині. І, таким чином, основне завдання гуманістичної педагогіки при формуванні орієнтирів освітньої діяльності в школі - це створити середовище, сприятливе для розвитку істинних духовних начал у кожної дитини, і, відповідно несприятливе для культивування деструктивних ідеалів та цінностей.

Відповідно орієнтирами практичної роботи педагогів є культивування тих форм і напрямів діяльності дітей, які сприяють розвитку у них гуманно-центричної системи цінностей. В цьому відношенні просто банальністю виглядить теза про те, що гуманно-центрично організований навчально-виховний процес формує у дітей гуманно-центричні ідеали і життєві орієнтири. Але, на жаль, у наших школах до цього часу ця проста істина не усвідомлюється значною кількістю педагогів, і вони продовжують виховувати дітей, а не добро в дітях, і виховувати словами, а не діями, усією системою організації шкільного життя. До цього часу у нашій освітній практиці не стало загальноприйнятою нормою звертатися до внутрішнього світу дитини для визначення орієнтирів діяльності педагогів та освітніх закладів у цілому. Як результат - навіть за змістом правильні ціннісні орієнтири вчителі та вихователі знаходять у відповідних директивних документах і потім "виховними заходами" нав’язують дітям. В такому вигляді вони, звичайно ж, сприймаються дітьми як духовне насильство, що і обумовлює неефективність виховної роботи в школі.

Тому необхідною передумовою гуманно-центричної переорієнтації школи є опора на самих дітей, їх внутрішній світ та життєві прагнення. Бачачи в дітях лише добре, педагог сприяє розвитку хороших якостей дитини, застосовує відповідні методи навчання та виховання. Тим самим він розкриває і творчий потенціал особистості, її природжену тягу до творення добра і утвердження себе як носія високих моральних цінностей. По суті опора на високий духовний потенціал дитини - єдиний спосіб створення і гуманно-центричної школи, і гуманно-центричного суспільства. Ця думка дуже добре сформульована у відомій роботі Ш. Амонашвілі "Роздуми про гуманну педагогіку": "діти не народжуються з порожніми руками, вони несуть з собою заряд створення матеріальних і духовних цінностей, вони у змозі створити їх, тому і народжуються, щоб створювати і творити. Тільки потрібно допомогти їм розкритися, і ще потрібно, щоб суспільство, суспільні явища не спотворили їх долю...

Кожна дитина є неповторність і наділена від природи особливим, також неповторним комплексом можливостей, здібностей. Є і інші, спільні для всіх можливості і здібності, але є й своя родзинка у кожного... Я її розглядаю як зернятко, у якому зберігається суть місії, і якщо допомогти йому розвинутися, вирости, створити умови доброзичливості, то дитина, ставши дорослою, принесе оточуючим її людям у чомусь якесь, хоч малесеньке, полегшення, якусь радість... Таких буде більшість. Але будуть і такі, які створять, скажімо так, "чудо" для всього людства".

Як реалізувати все те хороше, що закладено природою в кожну дитину? Гуманістична педагогіка вказує для цього лише один шлях - це шлях проникнення у внутрішній світ дитини з боку педагога і налагоджування на цій основі партнерства між педагогом та учнем. Педагогіка партнерства - це практична основа гуманно-центричної переорієнтації усієї системи між особистісної комунікації в школі. Між іншим, основа цього партнерства - внутрішній світ дитини - вказує і на його ведучу сторону. Ініціатива у співробітництві лише формально, з організаційної точки зору, належить учителю. Реально її зміст визначається дитиною, і це запорука того, що вказане партнерство не буде формально нав’язане зовні, а буде мати міцне коріння у тому ж дитячому житті, яке визначає діяльність гуманно-центрично орієнтованого освітнього закладу.

Для вчителя єдиним способом отримати доступ до внутрішнього світу дітей є навчитися жити одним з ними життям. У вітчизняній школі це означає в першу чергу подолання статусно-функціонального розподілу ролей в навчально-виховному процесі, який протягом багатьох десятиліть нав’язувався авторитарною педагогікою. Іншими словами, відносини між педагогом та учнем з сфери формально-організаційної перейти у сферу неформальної людської комунікації. Як це не дивно, але основною перепоною на шляху до становлення гуманно-центричної освіти у нас є якраз те, що у школі фактично відсутній власне людський компонент спілкування. Там є педагоги, директор, вихователі, учні, відмінники, двієчники, активісти тощо, але там немає людей як особистостей. Вірніше, вони є, але лише однією своєю стороною - як функції в авторитарній педагогічній системі. Як тут не згадати заклик відомого російського педагога Блонського: "Учитель, стань людиною!"

Специфіка формування педагогіки співробітництва у тому й полягає, що принципові зміни мають відбутися в першу чергу на рівні особистісних орієнтирів наших учителів. Вони мають змінити своє ставлення до учнів і навчального процесу настільки радикально, що мова по суті йде про формування нової системи цінностей. В принципі остання, звичайно, зовсім не нова сама по собі. Проте актуальність такої ціннісної переорієнтації засвідчує і сучасність, і вся історія вітчизняної школи в ХХ ст. - попри все, що і раніше, і зараз говорилося і говориться про гуманізацію школи. Вже досить віддалені від нас часи, коли великий вітчизняний педагог і гуманіст В. Сухомлинський писав: "Ми добиваємося того, щоб учителя і учнів об’єднувала духовна спільність, при якій забувається, що педагог - керівник і наставник. Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з’явиться зло... Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з нею можна порівняти з блуканням в темряві." Але до цього часу на рівні масової школи не вдалося створити навіть просто звичайної системи міжособистісного спілкування учителя та учня, не кажучи вже про нерозривний душевний зв’язок між ними.

Причини цього знаходяться, звичайно ж, не лише у школі. Проте система освіти має самостійно культивувати нові принципи взаємовідносин між учителем та учнем, в тому числі використовуючи кадровий відбір, нові критерії оцінювання діяльності педагогів та педагогічних колективів, комплексне впровадження випробуваних гуманно-центричних систем навчання та виховання. Поступово має втілюватися в життя один з основних постулатів гуманістичної педагогіки - у педагога в школі не повинно бути життя, відірваного від життя його учнів. І взагалі ніякого ізольованого від учнів педагогічного життя в школі не повинно бути, оскільки в принципі школа існує для дітей і життя дітей - це і є життя школи. Надати середовищу міжособистісного спілкування людського виміру, утвердити в школі особистість в дитині, а не просту функціонуючого учня, не просто любити і поважати дітей, а вміти жити одним з ними життям, проживати його разом з ними щоденно - такий єдиний шлях наших педагогів до створення гуманно-центричної школи.

Визначення основного змісту навчально-виховного процесу як організації життя дітей, спрямованої на їх розвиток, дозволяє більш предметно охарактеризувати процеси гуманізації в сфері конкретних методик навчання та виховання. Як правило, саме тут спостерігається найбільший розрив між педагогічною теорією та педагогічною практикою. Значна кількість педагогів, в принципі визнаючи необхідність змін у системі освіти і переорієнтації останньої на особистість учня, на практиці продовжують використовувати традиційну методику і традиційну дидактику. Останні ж у знятому вигляді несуть в собі ідеологію авторитарної педагогіки і перекреслюють ті позитивні починання, які закладаються, скажімо, в гуманістичні концепції реформування тієї чи іншої школи. Причому мова йде не лише про явно авторитарний спадок педагогічної практики радянської школи. Багато в чому з обережністю потрібно підходити і до класичної дидактики. Безумовно, значна частина доробку класичної педагогічної думки може ефективно використовуватися і сьогодні, і в майбутньому, особливо в рамках досягнення конкретних навчальних завдань. Але потрібно пам’ятати, що в цілому всі ці методики все ж підпорядковані завданню дати учням знання, і завдання особистісного розвитку в них носять вторинний характер. Тому використання класичної дидактики має узгоджуватися з новими цілями навчання та виховання.

Що стосується технології організації навчально-виховного процесу в сучасних умовах, то тут можна виділити кілька актуальних проблем, які потребують теоретичного розгляду. В першу чергу - це питання про загальний характер і зміст методики. Як і у всьому навчальному процесі, цілісність конкретних форм його організації визначається потребами розвитку дитини і організації її життя в школі. Ми приєднуємося до думки тих педагогів і філософів, які схильні розглядати навчально-виховний процес як синкретичний, без розділу завдань по ознаках їх належності до виховних чи навчальних і тим більше - концентрації на розділенні напрямів роботи по навчальних дисциплінах і напрямах виховної роботи. Подібні технології є ознакою вузькоспеціалізованого навчання та виховання, орієнтованого на підготовку спеціаліста та представника певної соціальної групи. Коли ж в основі освітнього процесу лежать інтереси розвитку особистості, сам цей процес і на технологічному рівні повинен бути цілісним, оскільки фрагментація різних напрямів роботи веде до втрати особистості як основної її мети. Можна сказати навіть більше - саме існуюча у школах практика спеціалізації навчання та виховання з визначенням вузьких цілей для кожного напряму консервує нинішню ситуацію підпорядкування учня абстрактним завданням досягнення "показників". В результаті "показники" є, і ніби як все в школі робиться правильно, а розвитку особистості, а часто - і належного навчання та виховання - немає.

Вказана проблема добре усвідомлювалася вже в рамках радянської школи, і для її вирішення була розроблена концепція виховуючого навчання, що мала поєднати в єдиному педагогічному процесі навчальний та виховний вплив на учня. Проте поєднання це носило виключно механістичний характер - за навчанням закріплювалися певні виховні функції, у виховній же роботі практично нічого не змінилося. Єдиним практичним наслідком новації було ведення виховної мети при проведенні уроків з тих чи інших дисциплін, виховних моментів у вигляді учительських повчань тощо.

Невдача цього експерименту цілком зрозуміла - адже основою цілісного виховного впливу є не навчання, не виховання і навіть не їх синтез, а реальне життя дітей, елементами якого і мають стати всі складові педагогічного процесу. Педагогічний процес в цілому і кожен урок зокрема є не що інше, як акумулятор життя дітей, і їх основне завдання - збагачення життя дітей, набуття ним багатогранності та повноти.

Звідси зрозуміла недопустимість формалізації навчально-виховного процесу, оскільки вона означала б формалізацію життя дітей. Без певного рівня формальної структури, звичайно, не вдається обійтися ніде - і про це вже йшла мова вище. Але одна справа - наявність формальної організації, в рамках якої здійснюється діяльність, і зовсім інша - формалізація самих принципів, форм і методів такої діяльності. Кожному з нас приходилося в житті зустрічатися з формальними структурами, в яких домінувала неформальна система відносин. І тому не так вже й важко зрозуміти весь позитивний потенціал таких відносин, які розкривають особистість, роблять роботу і життя цікавими і захоплюючими, сприяють максимально ефективному функціонуванню всієї структури. І цілком зрозумілі негативні наслідки взаємної відчуженості у системі формалізованих взаємовідносин.

У школі цей контраст ще більш очевидний, оскільки формалізація стосується дітей, чий розвиток в таких умовах неминуче веде до деформації особистості. Тому зведення усієї системи організації життя дітей та їх розвитку до набору формальних методик в умовах гуманно-центричної переорієнтації освіти просто недопустимо. На технологічному рівні оснований на гуманістичних ідеалах процес навчання та виховання є не що інше, як постійно діюча система неформальної комунікації дітей та вчителів, спрямована на розвиток дітей і формування їх особистості. Конкретні методики стосуються лише оптимізації вирішення тих чи інших завдань у сфері пізнання та оволодіння культурою. Що ж стосується технології функціонування та розвитку всієї системи комунікації, то її основою є знання і розуміння педагогом дитячої психології, потреб розвитку дітей; уміння співпереживати дітям і жити одним з ними життям, виконувати функції неформального лідера, і формувати внутрішні потреби у пізнанні та особистісному самовдосконаленні.

Іншими словами, технологія педагогічного процесу в гуманно-центричному освітньому закладі - це вміння педагога оптимально організувати життя дітей та підпорядкувати всю освітню діяльність завданням їх особистісного розвитку. Д. Узнадзе у зв’язку з цим пише: "Виховний процес характеризується особливою властивістю. Він має справу з людиною: в ньому суб’єктом і об’єктом є людина. Його мета - надати бажану форму природі людини. Ця мета найкращим чином буде досягнута тоді, коли вихователь підкорить своїй волі всю волю вихованця, коли він так захопить його, що свої бажання та почуття перетворить у бажання та почуття вихованця. А таке захоплення можливе лише тоді, коли одна людина може повністю уявити собі диспозицію почуттів іншої людини, сам на собі переживає святе святих, таємницю його таємниць і впливає на нього у відповідності з його природою. Тут захоплення та вплив може досягти найвищої точки. Таким чином, знання душі іншого, особливо ж диспозиції почуттів іншого, - ось та умова, яка необхідна, щоб впливати на іншого і захопити його".

Що ж стосується технології та безпосередньої мети спілкування та учня, то їх змістом є налагоджування партнерських взаємовідносин, про що вже йшла мова вище. В цілому можна сказати, що налагодження партнерського співробітництва учнів та вчителя в педагогічному процесі - це суть конкретних форм навчання, виховання, спілкування в школі. "Зробити дитину нашим добровільним і зацікавленим соратником, співробітником, однодумцем у своїх же вихованні, освіті, навчанні, зробити його рівноправним учасником педагогічного процесу, турботливим і відповідальним за цей процес, за його результати" - так Ш. Амонашвілі визначає конкретику педагогічної роботи в школі. І далі: "Гуманна педагогіка може бути реалізована лише в тому випадку, якщо через відповідні їй принципи будуть переосмислені всі основні компоненти педагогічного процесу: і урок, і методи, і програми, і підручники, і особистість вчителя, і класна кімната, і колективна творчість вчителів. І найголовніше в усьому - взаємовідносини вчителя з учнем... Ідея співробітництва - це дух школи... Урок будь-якого навчального предмету... повинен виховувати і формувати розум, душу і серце дитини, але це повинно відбуватися не при допомозі штучних виховних моментів,... а в першу чергу і головним чином через той дух взаємовідносин, який культивується вчителем".

Якщо прийоми і методи конкретного спілкування учня та вчителя в педагогічному процесі повністю залежать від індивідуальної творчості самого вчителя, то технологічні системи, які покликані допомогти гуманно-центричній переорієнтації навчального процесу досить широко розробляються, в тому числі і у вітчизняній педагогічній науці. Плюралізація освітнього процесу в країні дозволила експериментально перевірити ефективність багатьох особистісно орієнтованих педагогічних систем. З нашої точки зору одна з найбільш оптимальних, що дійсно сприяє переорієнтації навчального процесу з пріоритетності знань на пріоритетність розвитку і в той же час полегшує цей перехід - не дуже широко застосовувана система випереджуючого навчання, до розробки якої доклали зусиль відомі психологи та педагоги - Л. Виготський, Д. Узнадзе, Ш. Амонашвілі та інші.

Суть системи в тому, що за основу навчального процесу береться принцип вивчення знань, які реально перевищують можливості засвоєння дітьми в даний момент. Іншими словами, реально поданий дітям матеріал вони повноцінно засвоїти не можуть, проте в процесі подолання пов’язаних з цим труднощів розкривається дуже широкий простір для функцій саморозвитку. Сам метод не є принципово новим - ще давньоримський педагог Квінтіліан вказував на те, що "похвала підносить душу, боротьба збільшує її сили, і вона завжди прагне до великого". Сучасна психологія експериментально довела, що вирішення завдань на межі можливостей дійсно є оптимальною формою розвитку сутнісних сил дитини. "Тільки те навчання є хорошим у дитячому віці, яке забігає наперед розвитку і веде розвиток за собою", - підкреслював у зв’язку з цим відомий психолог Л. Виготський.

В сучасних умовах вже існують досить хороші практичні розробки для організації випереджуючого навчання не лише з окремих предметів, а й в цілому в школі. Загальний їх принцип - завдання даються на межі складності, доступної учням на даному рівні розвитку. Цілком зрозуміло, що впровадити таку систему навчання досить складно, оскільки вказана межа досить важко піддається визначенню і в кожної дитини індивідуальна. Проте є можливість використати вже накопичений досвід, що полегшує розробку індивідуальних завдань для учнів і педагогічної концепції школи. Попри всі труднощі, пов’язані з впровадженням системи, вони виправдовуються отриманими результатами. По-перше, дійсно вдається забезпечити переорієнтацію навчального процесу на розвиток дітей, отримані в експериментальних учбових закладах свідчать про набагато більший розвиток здібностей дітей, що працюють в рамках такої системи. По-друге, впровадження вказаних методик навчання сприяє формуванню у школі дійсно сприятливого для учнів середовища, оскільки вимагає підвищеної уваги до формування внутрішньої мотивації учнів, налагоджування неформального партнерства учнів та вчителів, індивідуалізації навчального процесу. По-третє, методика випереджуючого навчання дає можливість здійснювати гуманно-центричну переорієнтацію діяльності освітнього закладу, не вибиваючись з існуючих нормативів освіти. Постійне виконання завдань підвищеної трудності не лише сприяє розвитку дітей, а зрештою забезпечує і більш високий рівень знань за стандартами сьогоднішньої освіти.

Дуже важливо, що вказана система сприяє індивідуалізації навчального процесу. Попри всі розробки в цьому напрямі педагогічної науки, навчання у масовій школі продовжує залишатися без особистісним, оскільки і програми, і вчитель орієнтовані не на навчання конкретного учня, а на виконання вимог державних стандартів "взагалі". Звичайно, існує і чисто матеріальний бік стандартизації освіти, оскільки при нинішньому наповненні класів та завантаженості вчителя і учня на індивідуальне навчання в школі просто немає часу. Але практика елітарних шкіл, де ці проблеми значною мірою вирішені, вказує на методологічні та психологічні перепони на шляху індивідуалізації навчання та виховання. Причини вказаної проблеми кореняться у загальносистемних характеристиках вітчизняної освіти, яка просто не бачить особистості учня, а відтак не може поставити його індивідуальність у центр навчально-виховного процесу. У кращому випадку педагоги можуть адаптувати до індивідуальних можливостей учня завдання з окремих дисциплін, але забезпечити індивідуалізацію всього освітнього процесу виходячи з принципу оптимізації усіх його елементів стосовно конкретної особистості наша школа поки що не в змозі.

На нашу думку, вирішення цієї проблеми пов’язане з загальним процесом гуманно-центричної переорієнтації освіти. Справжня індивідуалізація навчально-виховного процесу можлива лише тоді, коли в учневі педагог буде бачити особистість, а не знаряддя виконання тих чи інших педагогічних завдань. В центр шкільного життя має стати завдання розкриття здібностей індивіда, формування особистості, а основою педагогічних технологій має стати внутрішня мотивація і особистісний досвід учня. Це - необхідні передумови дійсно індивідуального навчання та виховання.

В сьогоднішніх умовах найбільш реальним шляхом і до гуманізації школи, і до індивідуалізації навчально-виховного процесу є поступове розширення ролі елементів самонавчання. Це досить об’єктивний процес, який фактично здійснюється і в рамках нинішньої, в цілому авторитарної вітчизняної системи освіти навіть незалежно від її характеристик. Визначається він матеріально-технологічними факторами, спільними і для розвитку системи освіти, і для розвитку суспільства в цілому, які пов’язані з формуванням у країні інформаційного суспільства.

Вже говорилося, що останнє створює об’єктивну потребу в переорієнтації і суспільства, і освіти на особистість. Але, крім того, інформаційна революція створює і знаряддя такої переорієнтації - комп’ютерну техніку, інформаційні мережі з індивідуальним доступом до банків інформації, зрештою - індивідуальні комп’ютерні програми навчання. Інформатизація освіти відкриває широкі можливості для індивідуального навчання, в першу чергу методом самоосвіти. Адже через комп’ютер, підключений до регіональних чи глобальних освітніх мереж, учень легко може отримати з мінімальною допомогою педагога будь-яку необхідну для оволодіння тим чи іншим навчальним предметом інформацію. Можна говорити про справжню революцію у сфері освіти, яку можна порівняти хіба що з винайденням письма.

Для процесу гуманізації освіти ця революція має доленосний характер зразу ж у кількох відношеннях. По-перше, є можливість індивідуалізувати навчання навіть при великій наповненості класів і стандартизуючи орієнтирах самої системи освіти. Персональні комп’ютерні програми навчання можна максимально наблизити до особистості дитини, врахувати її психологію, прагнення, внутрішню мотивацію, внести необхідні ігрові елементи в навчання - чи навпаки, організувати його як вирішення реальних дорослих проблем. По-друге, заняття з використанням комп’ютерів дійсно створюють для учнів ситуацію вільного особистісного вибору при прийнятті тих чи інших рішень, оскільки фактично дають можливість звільнитися від постійної опіки педагога. По-третє, навчання з використанням комп’ютера вимагає великої самостійності у дитини, прояву активності та ініціативи, що відповідає одному з основних напрямів гуманізації школи.

Звичайно, тут є й негативні моменти, які зараз вже стали предметом стурбованості і громадськості, і педагогів. Комп’ютерна віртуальна реальність аж ніяк не сприяє збагаченню та олюдненню міжособистісної комунікації, більш того, потенційно може перетворитися у альтернативу їй і сприяти відчуженню школярів від реального життя. Тому впровадження комп’ютерних технологій в освіту має супроводжуватися розширенням її соціокультурної складової. Мається на увазі, що індивідуальна активність в рамках самостійної роботи з комп’ютером має урівноважуватися неформальним спілкуванням з учителем та іншими учнями в рамках всієї системи організації шкільного життя, про яку йшлося вище. Іншими словами, комп’ютеризація освіти є одним з чинників, який настійно вимагає інтенсивної гуманізації освітньої діяльності як форми ефективної протидії замикання індивіда в рамках віртуальної реальності.

Як і в цілому при організації шкільного життя і міжособистісного спілкування в школі, в даному випадку ключове значення мають ціннісні установки, орієнтація на особистість учня педагогів. На теоретичному рівні вже досить чітко визначено, що означає комп’ютеризація як чинник змін функціонального імперативу вчителя у школі. Вчитель перестає бути монополістом знань у навчальному процесі, в принципі необхідні знання учень може добути і без нього, або при мінімальній допомозі вчителя. Між іншим, це теж один з аргументів на користь переорієнтації системи освіти зі знань на особистість - адже для отримання власне знань школа як специфічний соціальний інститут буде важити все менше і менше, по мірі розвитку процесу інформатизації.

Натомість за вчителем залишаються саме ті функції, які сприяють впровадженню особистісного виміру в освіту. Це функція організації навчально-виховного процесу - вже не як просто процесу оволодіння знаннями (конкретні методики будуть закладені в комп’ютерні програми, адаптовані до кожного учня), а як процесу розвитку здібностей дитини і формування її особистості. Впровадження комп’ютерних технологій дозволяє звільнити вчителя від механічної роботи, пов’язаної з вербальною передачею знань, і дійсно сконцентрувати свою увагу на особистості і життєвих потребах дитини, на організації її життя в школі, в тому числі і підпорядкуванні потребам цього життя уроку і інших конкретних форм організації навчально-виховного процесу.

Ще одна функція - це функція експерта, допомоги дітям у критичних ситуаціях. Ця функція прямо орієнтує педагога на зміну механізмів контролю в освітньому процесі за загально-соціальним принципом демократичного суспільства: тотальна регламентація відсутня, втручання відбувається лише у випадку потреби для самого учня, контролюється лише кінцевий результат. В якійсь мірі це полегшує діяльність вчителя, знову ж таки звільнюючи його від значної за обсягом механічної роботи. Проте реально такий тип контролю вимагає від педагога на порядок вищого рівня професійної підготовки - адже вирішувати прийдеться фактично лише нестандарті проблеми, до того ж різні у кожного учня в залежності від його індивідуальних особливостей. В якійсь мірі реалізація цієї функції буде вимагати від педагога більш глибокого проникнення як у внутрішній світ учнів, так і їх специфічні потреби в рамках навчальної дисципліни.

Нарешті, за вчителем залишається функція безпосередньої мотивації учня в навчально-виховному процесі. Тобто весь комплекс виховних завдань, який і зараз включено безпосередньо в навчальний процес у зв’язку з необхідністю формування внутрішньої мотивації до навчання, розвитку та самоактуалізації особистості, залишається за педагогом і школою в повному обсязі. Воно й зрозуміло - ніякий комп’ютер не може замінити цінності і виховного впливу особистісного контакту учня з вчителем, особливо якщо він побудований на принципах партнерства і взаємної поваги.

Якщо в цілому визначити новий гуманістичний смисл функцій вчителя в гуманно-центричній школі комп’ютеризованого суспільства, то принципову новацію можна виразити наступним чином. За вчителем залишається функція посередника, як і в традиційній школі, але тепер він є не посередником між учнем та знаннями, а посередником між учнем та культурою. І комп’ютеризація освіти значно спрощує процес оволодіння необхідними знаннями, але разом з тим піднімає на порядок значущість педагога, школи, освітньої діяльності як факторів набуття дитиною своєї людської суті, визначення життєвих орієнтирів особистості, моделей діяльності тощо.

В цьому контексті гуманістична педагогіка вирішує і проблему гуманітаризації освіти. Взаємовідносини між гуманітарним та технічним знанням завжди були досить складними, а епоха промислової та науково-технічної революцій поставила проблему технократизму та саєнтизму як один з пріоритетних аспектів розвитку сучасної освіти. З цього приводу сказано вже дуже багато, і на рівні педагогічної теорії, як і суспільної практики, технократична освіта засуджена як соціально неефективна і шкідлива для розвитку особистості. Проте дискусії про співвідношення гуманітарного та природничого і спеціалізованого знання тривають. У вітчизняній системі освіти нового імпульсу цій дискусії надають перспективи профільної спеціалізації в старших класах загальноосвітньої школи.

В цілому слід констатувати, що вітчизняна освіта до цього часу продовжує орієнтуватися все ж таки на випуск хороших спеціалістів певного профілю, а не на підготовку добре розвинених людей, які здатні самостійно набути спеціальність в межах досить широкого кола професій. У зв’язку з цим навіть Національна доктрина розвитку освіти України не вносить чіткої ясності у перспективи гуманітаризації вітчизняної системи освіти, оскільки разом з заходами, спрямованими на розвиток загальнокультурного потенціалу освіти передбачає посилену увагу до точних і спеціальних дисциплін. Оскільки питання принципово не вирішене (та й при нинішніх умовах, очевидно, не може бути вирішене на рівні концепції), то майбутній розвиток вітчизняної освіти у цій сфері, очевидно, буде визначатися темпами змін самого українського суспільства. Чим більш швидкими будуть модернізаційні реформи у напрямку побудови ринкового та інформаційного суспільства, тим більшу актуальність будуть набувати завдання збільшення гуманітарної, соціокультурної складової освіти.

Що ж стосується принципового вирішення цього питання в теорії, то з вищесказаного цілком зрозуміла пріоритетність гуманітарної складової процесу освіти. На необхідність піднесення її значущості вказує і світовий досвід. Проте розуміти це положення просто як обґрунтування доцільності збільшення долі гуманітарних дисциплін немає ніяких підстав. Мова йде про збільшення розвиваючого і соціокультурного потенціалу освіти, а цього можна досягати не тільки шляхом впровадження гуманітарних дисциплін, а й шляхом особистісної та соціокультурної переорієнтації змісту та способів викладання природничих та точних наук. І в світі, і в нашій країні є хороший досвід адаптації навіть технічних та інженерних знань до потреб особистісного і культурного розвитку людини, певною мірою цей досвід використовується в педагогічній практиці - правда, більше в вузах, ніж в загальноосвітній школі. Можна дискутувати про конкретні форми його використання, проте вже зараз цілком очевидно, що в рамках загального процесу гуманно-центричної переорієнтації вітчизняної освіти цілком доступно поєднати ґрунтовну спеціальну підготовку в школах та високий рівень особистісного і загальнокультурного розвитку дітей. На нашу думку, традиційне протистояння "фізиків" та "ліриків" у наш час вже повністю вичерпало себе, і вирішення проблем гуманітаризації переміщується з предметно-дисциплінарної зовсім в іншу площину - площину загальної орієнтації навчально-виховного процесу в освітньому закладі. А тому процес гуманітаризації освіти все більше стає нероздільною складовою загального процесу гуманно-центричної переорієнтації освітньої системи.

Важливим аспектом гуманітаризації освіти є новий підхід до гуманітарного знання в умовах інформаційного суспільства. На початку ХХІ століття складається новий образ науки і новий раціоналізм, далекий від просвітительської концепції. У ХХ столітті виявилися нові способи буття наукового знання (альтернативна наука) та нові форми знання взагалі. Не враховувати плин часу та неминучу при цьому переоцінку цінностей неможливо. Освіта нашого часу повинна змістити наголос із Знання, до того ж переважно наукового, на Особистість, на весь світ культури та вийти на антропологічну парадигму як в теорії, так і на практиці. Освіта повинна стати не тільки і не стільки виробничо-центрична, скільки культуро-центрична, тобто повинна нести новим поколінням ідеї Нового гуманізму і Нового раціоналізму, що означає служити потребам Людини і Суспільства, а в умовах глобалізації навіть усього людства, але з урахуванням реалій, що складаються у Земної цивілізації на початок нового тисячоліття. Таке завдання під силу вирішити лише засобами глибоко продуманої, добре спланованої та організованої гуманітарної освіти.

За висловом видатного французького філософа та етнографа Леві-Строса "ХХІ століття буде століттям гуманітарних наук або його не буде". Такий висновок свідчить про радикальну переоцінку місця і ролі гуманітарного знання в системі культури. Коли похитнулися цінності нашої культури, виявилися розмитими її цілі та ідеали, а нормою життя стали негуманні засоби - гостро відчувся дефіцит гуманітарної культури. Виник мотиваційний та екзистенційний вакуум, які ведуть до втрати сенсу життя, до абсурду існування. "Міф про Сізіфа" Альберта Камю - це визнання екзистенційної трагедії європейської людини у ХХ столітті. "Феномен людини" Тейяра де Шардена, "Положення людини в космосі" Макса Шелера - пошуки нової онтології Людини. "Людина у пошуках сенсу" Віктора Франкла, "Мати чи Бути?" та "Людина для самої себе" Еріха Фромма - аналіз екзистенціалів людського буття і пошук глибинних психологічних підвалин, без яких неможливе комфортне духовне існування людини. "Два джерела моралі та релігії" Анрі Бергсона, "Захід Європи" Шпенглера, "Осягнення історії" Арнольда Тойнбі, "Культура та етика" Альберта Швейцера - пошуки нового типу культури, адекватного реаліям нашого часу. "Втеча від свободи" Еріка Фромма та "Одномірна людина" Герберта Маркузе - інтелектуальний бунт проти суспільства тотального контролю, проти "раціонального рабства" у яке перетворилася така бажана Свобода. Доповіді Римському клубу - це пошуки запобігти екологічної катастрофи та соціального колапсу. Повернути сенс та стабільність буття Людині та Людству може лише гуманітарна культура. Лише вона виробляє, відтворює і зберігає ЦІННОСТІ КУЛЬТУРИ. Жодна промисловість, верстат, доменна піч їх не виробляє. Слід усвідомити специфіку цінностей культури: вони не мають прямої економічної вартості, не мають утилітарної, споживчої цінності, але без них не може бути економічних цінностей, і, що головне - Суспільства. В цьому розумінні можна говорити про не утилітарний прагматизм я цінність гуманітарної культури та мету гуманітарної освіти.

В цих умовах виникає потреба чіткого розуміння специфіки гуманітарної освіти: її цілей, змісту, засобів та форм.

Гуманітарна освіта є процес гуманно-центричного та культуро-центричного навчання і виховання, який має на меті засвоєння людиною цінностей культури, що складають ядро її світогляду, є невід’ємною складовою переконань і допомагають відповідати на питання "Як жити".

Гуманітарна освіта повинна вирішити два головних завдання:

1) виживання людства в цілому;

2) якомога повне задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети. Для вирішення першого завдання необхідно формування принципово нового світогляду, який повинен включати усвідомлення людства як цілісної системи та необхідність гармонійної взаємодії людства і природи, тобто вимагає поглибленого діалогу культур та екологічного виховання. Друге завдання повинно бути підпорядковане першому, а тому вимагає певною мірою соціальної інженерії, тобто потрібне обережне формування мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій людини.

Вивчення соціально-гуманітарних дисциплін як загальноосвітніх предметів має на меті навчити учнів орієнтуватися у "просторі культури", засвоїти ціннісний підхід до світу на відміну від технократичного та саєнтистського ставлення до оточуючого світу, усвідомити значення екзистенціальної проблематики для формування світогляду та збагнути глибинний смисл "вічних" питань: що є людина, що є історія, що є краса, що таке добро і зло, в чому сенс людського життя, звідки виник світ та інших. Таким чином, гуманітарна освіта переносить наголос з позитивного (наукового) знання на Особистість і Культуру з метою відновлення цілісності культури шляхом формування моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості як носія, творця та "субстрата" культури.

Гуманітарна освіта на відміну від науково-природничої, має свою специфіку. Це пов’язано із специфікою гуманітарного знання, а також з метою, формами та методами навчання.

Гуманітарне знання традиційно втискується у "Прокрустове ложе" науковості, або йому відмовляють у науковості, а отже в значимості, цінності, корисності, в цілому в Істинності. У зв’язку з цим постає питання про специфіку гуманітарного знання у порівнянні з науково-природничим. Насамперед відрізняється об’єкт дослідження. Для гуманітарного знання - це Людина, Суспільство, Культура. Для природничого знання - навколишній світ. Звідси випливає специфіка співвідношення "дослідник - об’єкт дослідження". Дослідник природи є так би мовити стороннім спостерігачем, дослідник Культури - є невід’ємна складова частина об’єкту свого дослідження. Мета дослідження точних наук - пізнання фактів природи з метою розуміння феноменів навколишнього світу. Мета гуманітарного дослідження - пізнання фактів Культури з метою розуміння Людини і її місця у природі. Позитивне знання звернене до Розуму людини. Гуманітарне знання - як до Розуму, так і до Почуттів. Гуманітарні знання мало знати, їх слід відчувати, щоб відрізняти добро від зла, прекрасне від потворного. Позитивне знання певною мірою існує "паралельно" світу Культури. Гуманітарне знання - це сам світ Культури у ідеальній формі, а світ Культури - це матеріалізоване гуманітарне знання.

Дослідник природи вивчає природні явища, феномени як сторонній спостерігач, із зовні. Гуманітарій вивчає явища культури зсередини, він сам є частинкою-учасником цих явищ, цього феномену і через це його об’єкт дослідження є ноуменом, а мета дослідження - пізнати феномен. Для природничника навпаки: об’єкт дослідження - феномен, з метою пізнання ноумену.

Викладання гуманітарних дисциплін повинно вестись не лише на наукових засадах, оскільки родовою рисою науки є об’єктивність, тобто нівелювання усього людського із сфери пізнання: смаків, емоцій, пристрастей, схильностей. Гуманітарна ж освіта має бути звернена саме до людської душі, яку позитивна наука не визнає. Гуманітарна освіта повинна бути культуро-центрична, а не саєнтистська. Засвоєння людиною культурних цінностей означає не просто інформаційну обізнаність, а сприйняття їх як своїх власних, за які можна і навіть інколи треба жертвувати власним життям, що і означає сформованість світогляду. Такий підхід вимагає і зміни форм гуманітарної освіти. Виховання патріотизму, моральності, відчуття краси і добра вимагає від учня співпереживання, емпатії, співпричетності до того, що "вивчається". Можна вивчити всю фізику, хімію, математику і результатом такого вивчення буде засвоєння знань та формування вмінь і навичок. Але не можна "вивчити" літературу, філософію, мистецтво, оскільки вивчення у галузі гуманітарної освіти має на меті не просто засвоєння інформації, а формування культури сприйняття нової інформації та формування цінністно зрілої особистості. Тобто, по-перше, за формою гуманітарна освіта повинна бути певною мірою ігровою. А по-друге, можна говорити про "голографічний принцип" гуманітарної освіти: через вивчення одного художнього твору, або шляхом аналізу історичної події чи доби можна осягнути і Добро, і Істину, і Красу. А це і є головна мета гуманітарної освіти. Не якомога більше знати, а якомога глибше розуміти, відчувати, співпереживати, щоб діяти так, як повеліває категоричний імператив. Щоб бути гідним звання Людини. Тобто гуманітарна освіта мусить сформувати в людини здатність до самоаналізу, самосвідомості, до рефлексії себе і навколишніх подій: духовних, історичних, політичних, економічних, екологічних, соціальних і природних.

Чому ми називаємо цей принцип голографічним. Тому що голограма як фізичний об’єкт і явище має дивовижну особливість: уламок голограми зберігає повну інформацію про ціле зображення. Ми звикли до того, що половина фотографії - це лише половина того, що на ній зображено, вірніше було зображено. А голограма, як ціла, так і її осколок, зберігає повну інформацію про початкове зображення, яке на ній зафіксували. Образно кажучи, як у краплині роси відображається весь світ, як у шматочку від цілісної голограми зберігається повне зображення, так і в одному справжньому витворі мистецтва спресовані і комплексно присутні усі духовні пошуки і надбання будь-якої історичної доби: її цінності, ідеали, прагнення, протести. Як каже видатний іспанський філософ Ортега-і-Гассет, "поистине, есть что-то удивительное и загадочное в том, насколько целостна историческая эпоха в своих различных проявлениях - одно и то же умонастроение, общие идеи, один и тот же биологический ритм проявляется в различных искусствах. Молодой музыкант бессознательно при помощи звуков пытается выразить те же самые эстетические ценности, что и его современники: художник, поэт, драматург"

Щодо ігрової форми гуманітарної освіти, то знов таки краще Ортеги-і-Гассета важко сказати: "Современная педагогика самым прискорбным образом влияет на развитие художественной культуры, делая из искусства нечто полезное, обыденное и отмеренное по часам. Из-за этого мы теряем чувство дистанции: теряем уважение и страх перед искусством, приближаемся к нему в любую минуту, в каком придется костюме и настроении и привыкаем не понимать его. Реальная эмоция, которую сегодня имеют ввиду, когда говорят об эстетическом наслаждении, - это (если искренне признаться) бледное удовольствие, лишенное той силы и того напряжения, какие должно вызывать одно лишь прикосновение к прекрасному творению".

Таким чином, мабуть слід говорити про неформальність гуманітарної освіти, яка має на меті сформулювати практичне осмислення і прийняття цінностей культури. Вони певною мірою начебто мають народитися у свідомості учня, мають стати частиною його духовного Я, і, тим самим, визначатимуть його життя і побут, вчинки і дії. Найголовнішою задачею гуманітарної освіти, таким чином, буде формування у себе здатності і потреби у сумнівах, у пошуках причинності, у готовності до переосмислення матеріалу, який подається учням. Наступна здача - чітке усвідомлення і урахування рівня підготовки учнів і, відповідно, який смисл вкладатимемо ми в пояснення, переконання, приклад і які смисли при цьому виникатимуть у свідомості учня. Спершу учні потребують керівництва своєю навчальною діяльністю. Коли ж учні досягнуть певного рівня засвоєння гуманітарного знання і почнуть орієнтуватися у ньому - то потреба у керівництві зменшується і учню потрібна певна свобода для оперування з учбовим матеріалом.

Гуманітарна освіта вимагає напруженої духовної роботи самого учня, а тому вчитель вимушений відмовитися від звичної нам оціночної позиції, коли всі явища культурного, духовного життя упорядковуються за бінарною схемою полярних протилежностей: так - ні, вірно - невірно, добре - погано тощо. Завдання гуманітарної освіти значно ширше, ніж проста передача знань. Через це воно має включати розвиток громадянської і національної свідомості учня. Відповідно до рівня знань учнів, складу класу, етапу навчання вибирати і відповідні форми навчання. При цьому задача вчителя полягатиме в тім, щоб спрямовувати хід обговорення, врівноважувати крайності суджень, сприяти виявленню різних поглядів і заохочувати аргументації різних позицій. Це, безумовно, набагато важче, ніж "проповідувати істину", але набагато ефективніше і доцільніше.

Можна запропонувати такі групи методів навчальних занять з гуманітарних дисциплін:

Методи подання навчального матеріалу;

Методи групового обговорення;

Дискусійні методи;

Методи стимуляції групи;

Методи практичних занять.

Спираючись на викладене, можна виділити наступні принципи-характеристики гуманітарної освіти:

Культуро центричність

Аксіологічність

Поліваріативність

Діалогічність

Емоційність

Плюралістичність

Толерантність

Екзистенційність

Ноуменальність.

Виклад проблем, пов’язаних зі змінами у змісті та орієнтирах вітчизняної школи в рамках загального процесу гуманізації освіти був би неповним без такого важливого компоненту, як критерії та методологія оцінювання. Адже останні у різноманітних формах задають реальні, а не теоретичні орієнтири навчально-виховного процесу. Можна змінити методологію освіти, теорію і доктрину, основи організації навчання та виховання, але якщо залишити незмінними критерії, за якими встановлюється успішність чи неуспішність діяльності учасників педагогічного процесу, то реальних змін у педагогічній практиці не буде.

Правильність даного твердження засвідчує і сьогоднішній день вітчизняної освіти. Шкільні реформи здійснюються вже не перший рік, мало не щороку змінюються навчальні програми, впровадження педагогічних новацій стало ознакою повсякденної освітньої діяльності. Але незмінність критеріїв оцінювання діяльності як учнів, так і педагогів і цілих педагогічних колективів зводить нанівець зусилля вивести вітчизняну школу з тісних обіймів авторитарної педагогіки.

Школа продовжує оцінювати дітей, а суспільство - школу на основі того, які вона дає дітям знання. І ніякі новації в сфері особистісно орієнтованого навчання не можуть змінити основоположних засад функціонування школи, яка не бачить в дітях особистості - тому що цього в неї ніхто не вимагає. Без нових критеріїв оцінки освітньої діяльності, дійсно зорієнтованих на особистість та її розвиток, гуманно-центрична переорієнтація школи буде залишатися справою ентузіастів, а не загальносистемних модернізацій них реформ.

Теоретично ніяких сумнівів у спрямованості змін начебто немає. Традиційна система авторитарного оцінювання, характерна для радянської школи, педагогічною наукою одностайно засуджена, причому дуже часто в досить сильних виразах. "Оцінка - це націлена в лоб дитини гвинтівка", - так визначив її функцію відомий своїми експериментами в сфері особистісно орієнтованої педагогіки сучасний російський педагог Д. Ельконін. Якщо коротко визначити претензії до традиційної системи оцінювання, то вони виглядять наступним чином. По-перше, вона не має ніякого відношення до розвитку дітей, формування внутрішньої системи мотивації і стимулювання освітньої діяльності останніх. По своїй природі вона не бачить ні особистості школяра, ні індивідуальних відмінностей дітей і носить абсолютно без особистісний характер. По-друге, вона в цілому носить не характер стимулювання, а характер покарання. Іншими словами, при існуючих традиціях і механізмах оцінювання головним його об’єктом стають не знання, чесноти і хороші поступки дітей, а навпаки - їх недоліки, упущення, проступки. Тому автоматично система оцінювання працює не на закріплення хорошого, а на знищення поганого - з відповідним використанням репресивних можливостей школи і батьків. По-третє, вона є знаряддям авторитарного тиску в руках учителя і педагогічного колективу в цілому, перетворює учня в безправний об’єкт навчально-виховного процесу, спотворює мотивацію його діяльності. Більше того, в своєму традиційному вигляді система оцінювання взагалі є бар’єром на шляху встановлення механізмів партнерства та неформального спілкування учнів та вчителя. По-четверте, специфічна п’ятибальна система оцінювання крім того ще й стає об’єктом критики з чисто технологічної позиції, оскільки має надто великий крок між балами і, таким чином, не дає змоги провести необхідну диференціацію в досягненнях учнів.

Як бачимо, весь цей перелік не дає підстав для звинувачення авторів реформування системи оцінювання в школі в нігілізмі. Мова зовсім не йде про ліквідацію оціночного компоненту навчально-виховного процесу, скоріше його намагаються адаптувати до сучасних вимог. І, оскільки впровадження 12-бальної системи оцінювання принципово знімає підстави для критики лише по четвертій позиції, не так вже й важко зрозуміти, в яких напрямах мають відбуватися зміни у цій сфері в подальшому.

У відповідності з гуманно-центричним баченням природи та ролі оцінки в навчальному процесі, вона безумовно повинна служити завданню розвитку та формування особистості дитини. В першу чергу це означає, що оцінка з зовнішнього фактору впливу на дитину, її підпорядкування виконанню абсолютно чужих їй показників має перетворитися у фактор формування внутрішньої мотивації діяльності. Ось як Л. Занков, ще один відомий прихильник особистісно орієнтованої системи освіти, описує цю трансформацію оцінки у власних експериментах: "В експериментальній системі, де відсутній тиск на школяра з допомогою оцінок та інших подібних способів, реалізація наших дидактичних принципів приводить до виникнення, росту та поглиблення внутрішньої мотивації до навчання. Збагачення все новими і новими знаннями, роздуми, прагнення самому дошукатися істини, виконання складних завдань - все це вирізняє інтенсивну і стійку внутрішню мотивацію. Звичайно, і тут нерідко присутнє зусилля, однак, вплітаючись у змістовну діяльність, глибоко вкорінюючись у прагненні до пізнання, зусилля позбавлені того тяжкого характеру, що пов’язаний з тиском зовні."

Основною тенденцією розвитку сучасних гуманно-центричних освітніх систем є поступове звуження регламентаційної функції оцінок. У останніх зникає та частина, що пов’язана з силовим тиском на учня, утвердженням зверхності вчителя і нав’язуванням учневі стандартизованої системи знань та цінностей. Натомість сама оцінка і в цілому оціночна сфера навчання не зникає, але адаптується до потреб розвитку особистості. За оцінкою залишається кілька важливих функцій, в тому числі і соціальних. По суті через критерії оцінювання система навчання добивається поєднання загальносуспільних і загальноосвітніх орієнтирів навчання та виховання з особистісними. Але - саме поєднання, а не нав’язування. Принципова різниця в тому, що рівень диференціації та адаптації до потреб формування особистості дозволяє в гуманно-центрично орієнтованій системі оцінювання включити в її критерії і індивідуальні особливості, прагнення, специфічні життєві орієнтири учня. А відтак оцінка перестає бути проявом зовнішньої для учня реальності, а стає шляхом поєднання цієї реальності з його внутрішнім світом. В такій формі оцінка стає однією з сфер співробітництва в навчальному процесі між учнем та вчителем.

Ще одна важлива функція оцінки, яка залишається за нею і в процесі гуманізації системи освіти - це розвиток оціночної діяльності самих учнів, причому як в об’єктивному, так і в суб’єктивному смислі. Учні в процесі навчання повинні оволодівати і цією сферою діяльності, отримувати навички оцінювання як зовнішніх явищ та процесів, так і себе самого. Останнє особливо важливо для організації внутрішньої мотивації та механізмів саморозвитку дитини. Вміння самостійно оцінювати власні досягнення, потреби, можливості, життєві перспективи, недоліки та проблеми є важливою складовою і самостійного навчання, і самоактуалізації особистості. У зв’язку з цим деякі педагоги, які сповідують гуманістичні принципи організації навчання та виховання, наприклад, В. Шаталов, активно використовують метод самооцінювання учнів. Ставлячи собі оцінку, учень глибше розуміє і міру своїх успіхів, і власні проблеми. Таким чином, така суб’єктивізована і змістовна оцінка повністю позбавлена авторитарної складової і переорієнтовує весь процес оціночної діяльності в школі на дитину, її розвиток і формування її особистості.

Відтак можна прогнозувати, що діяльність, пов’язана з зовнішнім для навчального процесу змістом оцінки (наприклад, екзамени), поступово буде звужуватися. Вже зараз в багатьох передових освітніх закладах, особливо в більш розвинених західних освітніх системах, оцінка перетворюється у елемент неформального спілкування вчителя та учня і служить виключно завданню кращої організації самостійної діяльності учня. У зв’язку з цим багато педагогів вважають, що і у нас в недалекому майбутньому оцінка як показних успішності учня, що має зовнішньо-статусний характер, невдовзі стане непотрібною. "Якщо відповідним чином змінити характер, спрямованість процесу навчання, то потреба в оцінках взагалі може відпасти сама собою", - підкреслює Ш. Амонашвілі. Слід сказати, що останні зміни у вітчизняній системі освіти, які принципово знизили роль шкільних оцінок як фактору вступу до вузів, об’єктивно сприяють гуманізації оціночного процесу в школі.

Цілком зрозуміло, що потребує принципових змін не лише система оцінювання успіхів учнів у школі, а й роботи самих педагогів, освітніх закладів в цілому. Існуюча система критеріїв абсолютно не відповідає завданням гуманно-центричної переорієнтації освіти на потреби саморозвитку дитини. Потрібна докорінна перебудова змісту педагогічної атестації різного рівня в самому широкому розумінні цієї форми діяльності. І щоб визначити концептуальної рамки такої перебудови, на завершення розгляду напрямів гуманістичної трансформації змісту освіти сформулюємо кілька основних критеріїв гуманно-центрично орієнтованого навчально-виховного процесу в освітньому закладі.

1. Змістом освітнього процесу в школі є життя дітей, в якому діти дорослішають, розвиваються і формуються як особистості. Всі аспекти освітньої діяльності, включаючи процес навчання, виховання і міжособистісної комунікації, підпорядковуються основній меті - саморозвитку дітей - як методи та технології. Цілісність педагогічного процесу в гуманно-центрично орієнтованій школі визначається саме життям її учнів. Відтак основним критерієм педагогічного процесу в цілому і кожної його складової зокрема є співпадіння освітньої діяльності та життя дітей, іншими словами - наскільки смисл та особливості життя дітей стали змістом самого педагогічного процесу.

2. Школа має забезпечувати умови для того, щоб кожна дитина в ній знаходила простір для розвитку своїх можливостей, могла в повній мірі проявити свою індивідуальність - і в навчанні, і в усіх інших формах шкільного життя. Індивідуалізація освітньої діяльності, її максимальне наближення і специфікація у відповідності з потребами кожної особистості - основа освітніх технологій, які застосовуються в гуманно-центрично орієнтованому освітньому закладі.

3. Основним результативним критерієм педагогічного процесу в загальноосвітній школі має стати формування зрілої особистості, адаптованої до самостійного життя і діяльності в сучасному інформаційному суспільстві в усіх її проявах - і як працівник, і як громадянин, і як приватна особа. Під цим кутом зору мають розглядатися і наслідки освітньої діяльності в різноманітних сферах навчання та виховання. Успішність останніх визначається не скільки загальним обсягом знань, скільки наявністю цілісного синтезу на рівні особистості, що забезпечує останній адаптацію до суспільства, життєвий успіх, достатній для цього рівень самодостатності у обраних сферах діяльності тощо. Найважливішим аспектом цілісного розвитку особистості слід вважати відповідність отриманих нею знань, навичок, соціокультурних орієнтирів її сутнісним силам, індивідуальним особливостям та життєвій програмі розвитку. Іншими словами, весь освітній процес в школі результується в формуванні самодостатньої особистості, основою якої є пізнання нею себе як людини і визначення на цій основі власного життєвого шляху. Ми оцінюємо результативність навчання та виховання виходячи з того, наскільки педагогічний процес привів дитину до усвідомлення, привласнення та розвитку власної природи, і на основі цього - до утвердження в суспільстві як креативної, активної особистості.

4. Основним механізмом виконання школою своєї освітньої місії є налагоджування системи партнерства між учнями та педагогічним колективом, в основі якого лежать потреби розвитку учнів і включення педагогів у життя дітей. Створення системи неформальної комунікації, в якій учні та вчителі спілкуються як особистості, а не формальні функції, є основою організації конкретного навчально-виховного процесу. Основним критерієм при оцінці педагогічних технологій та методик, що застосовуються в педагогічній практиці освітнього закладу, є наявність чи відсутність неформальних партнерських взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу і їх результативність з точки зору саморозвитку дітей.

5. Основною соціальною функцією школи в умовах інформаційного суспільства є посередництво між дитиною, що розвивається, та культурою. Успішність розвитку дитини змістовно визначається тим, яка за змістом культура лежить в його основі. Критерій виконання школою основної соціокультурної функції - пізнання і засвоєння дітьми істинно людського, морального в культурі, які детермінують співпадіння на рівні систем цінностей індивідуальних та загальнолюдських інтересів. Іншими словами, успіх виконання виховних і соціалізуючи функцій (а в інформаційному суспільстві значною мірою -і функцій професійної підготовки) гуманно-центрично орієнтованою школою визначається тим, яку людську культуру, в яких обсягах і напрямах, якими методами і з якою долею інтеріорізації освоює дитина в педагогічному процесі, а відтак - які у вже сформованої особистості складаються стосунки з культурою, реальним життям, людьми.

Звичайно, це лише найбільш загальні критерії, які визначають змістовне поле гуманно-центричних новацій. Їх цінність - не в прямому застосуванні до практичного педагогічного процесу у нашій школі, а в створенні концептуальних основ вироблення нової системи практичних критеріїв оцінювання освітньої діяльності. Наступним кроком є редукування вказаних концептуальних положень до системи емпіричних індикаторів, які можуть бути верифіковані кількісно чи якісно. Проте це - самостійне завдання, яке виходить за межі нашого дослідження і входить в сферу нормативного регулювання освітньої діяльності.

## Розділ 3. Гуманізація організаційних основ освіти

Під організаційними основами освіти ми будемо розуміти все те, що визначає форму освітньої діяльності в найбільш широкому смислі цього терміну. Система управління освітою в її різних вимірах та рівнях, різновидності освітніх закладів та чинники форм організації занять у них, включаючи і соціальну диференціацію освіти, система організації освіти в окремому навчальному закладі та роль окремих суб’єктів цього процесу, терміни навчання, механізми фінансового та управлінського впливу суспільства на освіту - ось основний, хоча й далеко не повний, перелік різноманітних сторін освітньої діяльності, що мають організаційну природу. Зрозуміло, що форма і зміст педагогічного процесу знаходяться у нерозривній єдності, а тому при розгляді тих чи інших аспектів організації вітчизняної системи освіти ми будемо прагнути знайти змістовні детермінанти змін, які вже зараз є чи запрограмовані в майбутньому.

Загальний напрям змін у системі організації освіти визначається тими ж загально соціальними чинниками, що і зміст освіти. Гуманізація організаційних засад функціонування освіти навіть більш очевидна, ніж її змістовної складової. Це не означає, що саме ця сторона освітньої діяльності має визначальну роль (згідно відомого діалектичного положення, саме змістовна сторона явища чи процесу є визначальною при взаємодії з формою свого протікання чи існування). Просто організаційні зрушення легше піддаються нормативній регламентації - з одного боку, з іншого ж - у нашій країні, де традиційно пріоритет віддається організаційним методам вирішення усіх соціальних проблем, саме сфера організації освіти стала першочерговим об’єктом реформування.

Тому вже зараз ми можемо вже досить чітко визначити ті зміни в організації освіти, які мають цілком реальні виміри і є проявом гуманно-центричної переорієнтації освіти в цілому. В першу чергу мова йде про демократизацію і плюралізацію освітньої системи в усьому тому, що стосується форми організації навчання учнів. В наш час вже практично не існує нормативних обмежень на форми власності освітнього закладу, його тип, назву, організаційні основи навчально-виховного процесу, систему внутрішньо-шкільного розпорядку та міжособистісну комунікацію тощо. Є проблеми іншого порядку - матеріального забезпечення, підготовленості кадрів, соціального замовлення на ті чи інші види освітніх послуг, менталітету населення - проте ці загальносистемні обмеження прямо не детермінуються ні освітою, ні існуючою нормативно-правовою базою.

Наслідком такої ситуації стала значна диверсифікація форм організації та здійснення освітньої діяльності. У нас виникло багато приватних шкіл, є конфесійні учбові заклади і заклади національної спрямованості. Поряд зі стандартними загальноосвітніми закладами сформувалися ліцеї, гімназії, колегіуми, різноманітні авторські школи, школи-родини тощо. Бурхливо розвиваються різноманітні інтегративні форми організації освіти на базі синтезу кількох типів освітніх закладів. Спеціалізація освітніх закладів набуває все більшого обсягу і поширення. В країні формуються специфічні мережі освітніх закладів, об’єднаних спеціалізацією, належністю до тих чи інших педагогічних напрямів чи участю в міжнародних, загальнодержавних та регіональних програмах.

Гуманно-центричний зміст усіх цих змін очевидний. Особистість багатогранна, напрямів розвитку її сутнісних сил може бути безліч, а відтак будь-які формальні обмеження способів навчання та виховання дітей, не продиктовані турботою про їх інтереси (як правило, такі обмеження визначаються загальним законодавством і мають цілком конкретну спрямованість - захист від насилля, експлуатації, втягування у злочинну діяльність тощо), в демократичному суспільстві недопустимі. Зняття авторитарних обмежень на шляху розвитку організаційних основ функціонування вітчизняної освіти - одне з найбільших завоювань демократії не лише в освіті, а й у країні в цілому.

Подальші перспективи цього напряму реформування вітчизняної освіти досить очевидні. Інтеграція у світовий соціокультурний та освітній простір, виділення та кристалізація у вітчизняній освіті окремих педагогічних шкіл і напрямів, формування на основі практичного досвіду найбільш оптимальних з точки зору тих чи інших критеріїв підготовки учнів і розвитку особистості систем організації роботи учбових закладів вже в недалекому майбутньому приведе до створення цілісної плюралістичної системи освіти за аналогом тих, які існують у багатьох розвинених державах. А зараз ми можемо говорити все ж більше про видимість різноманіття, оскільки за новими назвами частіше за все знаходиться старий зміст стандартизованої радянської школи, і по суті відмінності у різних типах вітчизняних шкіл не такі вже й значні. Та й зумовлені вони не скільки формами організації навчального процесу, скільки рівнем його матеріального забезпечення та кваліфікації вчителів.

Подібні риси характеризують і зміни в формах організації навчально-виховного процесу в школах. Педагогічне новаторство торкнулося передусім цієї складової педагогічного процесу, оскільки саме вона в очах педагогів, та й суспільства перш за все ототожнюється з функціональним імперативом освіти та освітнього закладу. В своїй масі все ж вітчизняні педагоги не виходять за рамки традиційної класно-урочної системи, піддаючи її різноманітним формам вдосконалення та видозмінювання. Найбільш розповсюджена форма такої модифікації - це так зване модульне навчання у різноманітних своїх варіантах. Не вдаючись у спеціальне обговорення чеснот та недоліків системи, вкажемо на те, що вона в цілому вписується в гуманно-центричну трансформацію освіти, оскільки змінює навчально-виховний процес у напрямі його наближення до потреб особистісного розвитку дітей. Вже існуючий вітчизняний досвід педагогічного новаторства, в тому числі в рамках модульного навчання, дає можливість спрогнозувати на найближче майбутнє відсутність повного розриву з класно-урочною системою. Наша освіта поступово буде модифікувати останню, пристосовуючи її до завдань особистісного розвитку дітей. Очевидно, що сама по собі класно-урочна система не суперечить гуманно-центричним принципам організації освітнього процесу, і її реальне наповнення залежить від більш загальних принципів функціонування освітнього закладу.

Принциповий відхід від класно-урочної системи поки що намічається лише в рамках розвитку дистанційних форм навчання з використанням комп’ютерних технологій. Поступове розширення, по мірі інформатизації суспільства та освіти, такої форми навчання передбачено і Національною доктриною розвитку освіти в Україні. В цілому ця перспектива прямо пов’язана з процесами гуманізації в освіті, оскільки дистанційне навчання з використанням комп’ютерів і комп’ютерних освітніх мереж різко розширює можливості індивідуалізації навчання, активності та ініціативності його суб’єктів, створення системи самонавчання з великим потенціалом творчого розвитку особистості. В розвинених країнах, де вже діють численні центри комп’ютерного навчання, підтверджена і його чисто практична ефективність - з точки зору швидкого оволодіння навчальними програмами та професійними знаннями і навичками.

Проте все ж є багато заперечень проти широкого розвитку дистанційного комп’ютерного навчання саме на рівні загальноосвітньої школи. В першу чергу вони пов’язані саме з переорієнтацією школи на забезпечення формування особистості в системі міжособистісної комунікації та посередництво в оволодінні культурним потенціалом суспільства. Дистанційне навчання позбавляє учня цього соціокультурного та педагогічного впливу і цим прирікає на однобокий інтровертивний розвиток, по суті - відчуження від соціуму - хоча все те, що відноситься до ментального розвитку здібностей дитини, скоріш за все, такою формою навчання може бути дійсно успішно досягнуте. Враховуючи це, навряд чи можна рекомендувати широке поширення дистанційної форми навчання з використанням комп’ютерних технологій в нашій школі, навіть коли такі технічні можливості будуть створені. Більш доцільним є все ж використання можливостей комп’ютерних засобів навчання в рамках модифікованої класно-урочної системи.

В цілому можна констатувати, що педагогічні новації у вітчизняній системі освіти в сфері організації навчально-виховного процесу розвиваються в руслі загального процесу гуманізації освіти. Вони спрямовані на адаптацію конкретних форм навчання та виховання до потреб учня, його розвитку та формування його особистості. Найбільше уваги зараз звертається на розвиток активності дитини, її ініціативності, формування внутрішньої мотивації в процесі навчання. Саме ці критерії лежать в основі вибору методик і в цілому експериментальної діяльності багатьох навчальних закладів. Накопичений досвід дозволяє вже зараз ставити питання про впровадження гуманно-центричних методик та форм організації навчально-виховного процесу у масовій школі і розробки відповідних програм як на рівні окремих регіонів, так і на всеукраїнському рівні.

Певні зрушення в піднятті активності дітей є і в реформуванні організаційних основ функціонування освітніх закладів. Їх переорієнтація на потреби розвитку дитини і забезпечення відповідних екзистенціальних характеристик педагогічного середовища в освітньому закладі відбувається з використанням традиційних для вітчизняної школи форм учнівського самоврядування. Його значне поширення пояснюється, очевидно, тим, що ця форма активності школярів і уваги до їх потреб шкільної адміністрації і педагогічного колективу досить легко впроваджується організаційними методами і може легко контролюватися органами управління. Учнівське самоврядування дійсно має масовий, але переважно формальний характер - якраз через те, що легко можна перевірити його наявність чи відсутність, а не природу і характер.

Слід з жалем констатувати, що ні освітянські управлінці, ні педагогічні колективи у своїй масі не усвідомлюють необхідності розвитку реального учнівського самоврядування. Зрозуміло, що на вітчизняному педагогічному досвіді, де взагалі будь-яке самоврядування, а не лише учнівське, виглядить нонсенсом, таке розуміння і не могло виникнути. Практика впровадження у наших освітніх закладах зарубіжних освітніх програм, де учнівське самоврядування є суттєвою складовою педагогічного процесу в школі, показує безперспективність чисто механічного переносу на вітчизняний освітній простір західних зразків організації шкільного життя. Проблема в тому, що якраз через учнівське самоврядування школа має вийти на зв’язок з реальним дорослим життям, до якого і готує дітей школа, а демократичний розвиток суспільства в Україні ще не настільки великий, щоб автоматично програмувати дітей на особистісну і громадянську активність, а головне - школа значною мірою відрізана від безпосереднього впливу громадянського суспільства, знаходячись в цілому в рамках системи державного управління.

Тому вирішення проблеми учнівського самоврядування як важливого аспекту гуманізації організаційних основ функціонування вітчизняної школи бачиться у кількох взаємопов’язаних напрямах діяльності. По-перше, потрібно продовжувати підвищення ролі учнівського самоврядування в загальній системі оцінювання діяльності освітніх закладів, вносячи відповідні зміни нормативного характеру. По-друге, потрібно розробити нову систему критеріїв оцінки самого учнівського самоврядування, включивши в неї показники, що характеризують наявність реального впливу учнів на організацію шкільного життя, мотивацію учасників шкільного самоврядування та інші його змістовні компоненти. По-третє, необхідно зв’язати процес розширення громадського впливу на освітні заклади з утвердженням реального учнівського самоврядування. Останнє має стати важливою сферою піклування громадських органів контролю та управління освітніми закладами, які передбачається створювати рішеннями другого всеукраїнського з’їзду працівників освіти. Нарешті, цілком можливо використовувати і фінансові важелі державного впливу. Національною доктриною передбачено створення нової економіки освіти, орієнтованої на фінансування не освітнього закладу, а споживачів освіти, тобто дітей. В нормативи такого фінансування можна закласти рівень розвитку учнівського самоврядування, стимулювавши відповідно і гуманно-центричну трансформацію вітчизняних шкіл.

Однак в цілому вказану проблему можна вирішити тільки в рамках створення загальношкільної системи неформального партнерства учня та вчителя, про яку вже йшлося вище. Організаційні аспекти цієї проблеми пов’язані з розробкою механізмів управління школою, її внутрішнього розпорядку, вибором методик та технологій навчально-виховного процесу, і особливо - з критеріями підготовки та відбору управлінського та педагогічного персоналу і системою оцінювання їх роботи. В принципі можна сказати, що організація дійсно орієнтованого на життя дітей шкільного середовища визначається в першу чергу особистісними характеристиками членів педагогічного колективу і шкільної адміністрації, і вже потім - тим морально-психологічним кліматом, який вони створюють у школі. При відсутності якихось суттєвих нормативних обмежень на експериментування з розпорядком і формами організації шкільного життя вирішальним фактором у гуманізації цього найважливішого компоненту освітньої організації (оскільки він - найближчий до учня і безпосередньо визначає умови, в яких він буде навчатися, виховуватися і розвиватися) є рівень особистісного і професійного розвитку та ціннісні орієнтації педагогів.

У зв’язку з цим хотілося б вказати на ті основні критерії, яким має відповідати педагог, що претендує на роботу в гуманно-центрично орієнтованому освітньому закладі. Їх у свій час сформулював основоположник сучасної гуманістичної психології К. Роджерс, виступаючи перед американськими вчителями. Критерії мають характер запитань, які передбачають позитивні відповіді педагога в тому випадку, якщо він готовий до успішного виконання умов неформального партнерства з учнями в освітньому закладі. Ось ці запитання:

"1. Чи вмію я входити у внутрішній світ людини, яка навчається і дорослішає? Чи зміг би я поставитися до цього світу без забобонів, без упереджених оцінок, чи зміг би я на рівні особистісного ставлення, емоційно відгукнутися на цей світ?

2. Чи вмію я дозволити самому собі бути особистістю і будувати відкриті, емоційно насичені, не рольові відносини з моїми учнями: відносини, у яких всі їх учасники навчаються? Чи вистачить у мене мужності розділити зі своїми учнями цю інтенсивність наших взаємовідносин?

3. Чи зумію я відкрити інтереси кожного в моєму класі і чи зможу дозволити йому чи їй йти за цими індивідуальними інтересами, куди б вони не вели?

4. Чи зможу я допомогти моїм учням зберегти живий інтерес, цікавість до самих себе, до світу, який їх оточує, - зберегти і підтримувати найцінніше, чим володіє людина?

5. Чи в достатній мірі я сам є творчою людиною, яка може звести дітей з людьми та їх внутрішнім світом, з книгами, з усіма різновидностями джерел знань, - з тим, що дійсно стимулює цікавість та підтримує інтерес?

6. Чи зміг би я прийняти і підтримати тільки-но народжувані і в перший момент недосконалі ідеї і творчі замисли моїх учнів,, цих посланців майбутніх творчих форм навчання та активності? Чи зміг би я прийняти тих творчих дітей, які так чисто виглядять неспокійними і не відповідають прийнятим стандартам у поведінці?

7. Чи зміг би я допомогти дитині виростати цілісною людиною, почуття якої породжують ідеї, а ідеї - почуття?"

Підготовка педагогів такого рівня вимагає комплексного вирішення великої кількості організаційних проблем. В першу чергу мова йде про наявність державної та регіональної програм прогнозування потреби та навчання молодих педагогів. Ми вважаємо слушною і ідею профільної педагогічної спеціалізації ряду шкіл на рівні регіонів з їх прямими зв’язками з педагогічними інститутами та університетами. Безумовно, потрібно якісно обновити всі навчальні програми педагогічних вузів під кутом зору гуманно-центричної переорієнтації життєвих орієнтирів, знань та навичок їх випускників.

Вкрай необхідне радикальне омолодження педагогічних кадрів та освітянських управлінців у нашій країні. Але це немає смислу робити в нинішніх умовах, коли вчитель у нашому суспільстві є злиденною, малошанованою і безправною людиною. Мають бути виконані хоча б мінімальні норми на підтримання статусу вчителя, сформульовані в "Законі про освіту". В іншому випадку нам не вдасться залучити до освітянської діяльності здібну і енергійну молодь, і всі грандіозні завдання реформування освітянської сфери просто повиснуть у кадровому вакуумі.

Вказана проблема підготовки та відбору адекватних сучасним вимогам педагогів має вирішуватися і на рівні самих освітніх закладів. У нас і зараз є багато хороших фахівців і талановитих організаторів освіти, і формування з них першокласних педагогічних колективів дасть можливість визначити практичні орієнтири діяльності для інших освітніх закладів. Зацікавленими ж у становленні таких "маяків освіти" можуть бути і батьки, і структури управління, і освітній бізнес. Адже в сучасних умовах і в освітній сфері вже діють ринкові механізми, і впровадження тут здорової конкуренції було б лише на користь і суспільству, і людям. Механізм ринкового відбору цілком очевидний - хороші освітні заклади, які забезпечують розвиток дитини і сприятливі умови навчання та виховання, є і прийнятним об’єктом капіталовкладень.

Звичайно, тут постає проблема соціальної диференціації освіти. Дія ринкових механізмів, комерціоналізація освіти невідворотно приводять до розділення шкіл по принципу елітарності, умов і якості надання освітніх послуг. Світова практика свідчить про те, що подібної диференціації уникнути практично неможливо. Єдиний механізм, який попереджає зв’язок соціально диференційованої освіти з статусним розподілом у суспільстві - це підтримання достатнього за якістю рівня освіти у всіх освітніх закладах для рівної конкуренції усіх випускників шкіл. Це означає, що відмінності у якості освіти елітарних і масових шкіл не настільки великі, щоб запрограмувати різні можливості розвитку дітей у дорослому житті. Очевидно, що у подальшому звуженні цієї різниці і проявляється одна з тенденцій гуманізації освіти. На реалізацію цієї тенденції орієнтує і Національна доктрина розвитку освіти України, де основним пріоритетом національної системи освіти вже є не просто рівний доступ до освіти, а рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

Відносно новим аспектом гуманно-центричної переорієнтації організаційних основ функціонування вітчизняної школи є визначення здоров’я дітей як одного з критеріїв таких основ. Зараз ми спостерігаємо просто валеологічний бум у вітчизняній педагогіці, який, очевидно, є відображенням найбільш наочного напряму повороту школи до потреб дітей. На жаль, застосування пріоритетів традиційної освіти, орієнтованої на знання за всяку ціну, вже дало свої результати у вигляді радикального зниження здоров’я дітей під час перебування у школі. Не слід думати, що до цього приводить тільки перевантаженість дітей на уроках. Несприятливий морально-психологічний клімат у школі є одним з найсильніших чинників травмування дитячої психології, постійних стресів, а відтак - і ослабленого здоров’я.

Тому подальша еволюція освітніх закладів в сторону забезпечення здоров’я дітей в навчальному процесі носить багатоплановий характер і в цілому визначається як один з напрямів гуманізації освіти в цілому. Мова йде не лише про більшу увагу до фізичного розвитку дітей, зменшення навантаження чи пропаганду і культивування здорового способу життя. Практика функціонування шкіл культури здоров’я, які вже складають добре розвинену мережу у нашій країні, свідчить про комплексний характер змін всього педагогічного середовища в школі. Це й зрозуміло - адже неможливо добитися стабільного фізичного здоров’я школярів, не піклуючись про їх духовне здоров’я. І педагоги, починаючи з впровадження цінностей здорового способу життя, невідворотно приходять до необхідності трансформації всієї системи комунікації в освітньому закладі. Досвід, накопичений і школами культури здоров’я в нашій області, свідчить про те, що така форма організації шкільного життя є дуже ефективним і прийнятним для більшості шкіл способом початку комплексної гуманно-центричної переорієнтації освітнього закладу. У зв’язку з цим дуже перспективною для вітчизняної освіти є розробка проблематики екологічно сприятливого для учнів педагогічного середовища з поєднанням фізичного та духовного аспектів цієї проблеми.

Гуманно-центрична переорієнтація організації життя вітчизняної школи в рамках самої освітньої системи значною мірою утруднена специфічними особливостями розвитку цієї сфери і в радянські часи, і вже в період незалежності України. В рамках тоталітарного ладу освіта була невід’ємною складовою державно-партійної системи ідеологічної обробки громадянина і в такій своїй якості практично не мала зв’язку з самим суспільством. Ця ситуація суттєво не змінилася і в останні роки. Попри те, що інші сектори колишнього єдиного ідеологічного організму (культура, засоби масової інформації, література, мистецтво, вища школа тощо) в тій чи іншій мірі вийшли з-під тотального державного контролю і інтегрувалися в громадянське суспільство, яке поступово створюється в Україні, загальноосвітня школа продовжує в цілому залишатися елементом державної структури. Її зв’язки з громадянським суспільством не носять інституційного характеру, стихійні, нетривкі і неупорядковані.

Найважливіша причина такого становища полягає в тотальній фінансовій та управлінській залежності школи від держави. Державний бюджет - практично єдина надійна основа фінансування переважної більшості загальноосвітніх закладів, а вертикаль державного управління освітою практично не змінилася з радянських часів. Відтак вітчизняна школа в інституційному плані в цілому залишається відрізаною від громадянського суспільства, що формується в Україні, і лише непрямим чином відчуває на собі вплив тих змін, які відбуваються в ньому. Це сприяє домінуванню консервативних тенденцій у функціонуванні загальноосвітньої школи, а оскільки її минуле пов’язане з авторитарними традиціями радянських часів, то і консервується далеко не сприятливий для процесів гуманізації організаційний остов системи освіти.

Збереження такої ситуації є основною перепоною на шляху до гуманно-центричної переорієнтації вітчизняної школи в цілому, а не лише в сфері організації її діяльності. Державна система управління освітою, як і весь державний апарат, функціонує багато в чому на засадах авторитарного суспільства. Ситуацію має змінити адміністративна реформа, проте вона просувається дуже мляво і можна з певністю сказати, що систему державного управління, адаптовану до потреб демократичного розвитку суспільства, ми отримаємо ще не скоро. Тому єдиним шансом для загальноосвітньої школи отримати належний простір для розвитку демократичних та гуманно-центричних процесів є суттєве дистанціювання від тотальної державної опіки і поступове входження в динамічні структури громадянського суспільства.

Подібні перспективи розвитку вітчизняної освіти передбачені і Національною доктриною розвитку освіти в Україні. Загальний напрям модернізації вітчизняної освіти в організаційній сфері визначено як трансформацію державної освіти в державно-громадську і поступове посилення впливу громадськості як в сфері управління, так і в сфері фінансування освіти. Зокрема, створення багатоканальної системи фінансування освітніх закладів практично повністю відноситься до діяльності структур громадянського суспільства. Враховуючи постійні проблеми з бюджетним фінансуванням, можна передбачити, що в умовах відкритості позабюджетних каналів фінансування освіти і нормативно-правової урегульованості цієї проблеми вже через кілька років основна маса шкіл в країні буде задовольняти переважний обсяг своїх потреб у фінансуванні повсякденної діяльності саме через інституції громадянського суспільства. Про це, зокрема, свідчить і досвід розвитку вітчизняної вищої школи. А отримання значної незалежності від державного бюджету майже автоматично приведе і до поступової ерозії вертикалі директивного управління.

Що реально дає інтеграція школи в громадянське суспільство і встановлення і інституційних зв’язків взаємозалежності з його структурами в плані гуманно-центричної переорієнтації освіти? В першу чергу - реальну залежність школи від результатів своєї діяльності. Причому ця залежність важлива як мінімум у двох вимірах. По-перше, в залежності від успіху в сфері гуманістичного виховання учнів формуються ціннісні установки соціуму. Належно організований процес розвитку та виховання особистості створює для школи сприятливе навколишнє середовище - середовище, в якому домінують установки на знання та добро. Відтак в таких умовах у освітніх закладів зростають шанси отримувати матеріальну допомогу від громадян та структур громадянського суспільства. Іншими словами, встановлюється пряма залежність між рівнем матеріальної підтримки школи з боку громадянського суспільства та ефективністю гуманоцентричного навчання та виховання в ній. Налагоджуючи останнє, школа гарантує собі увагу соціуму і матеріальне благополуччя.

По-друге, встановлюються механізми прямої детермінації змін у шкільному житті з боку громадськості, в першу чергу - батьківської громадськості. Вище вже вказувалося, що державний чиновник за своїм соціальним статусом безпосередньо не зацікавлений у процесі гуманно-центричної переорієнтації школи - крім додаткових турбот це йому нічого не дає. Інша справа - батьки. Як ніхто, вони зацікавлені у тому, щоб школа працювала на їхніх дітей, щоб умови навчання та розвитку дітей постійно поліпшувалися, щоб у школі послідовно зживалися всі обмеження, які заважають дітям жити та навчатися. Залежність школи від батьківської громадськості - це по суті найбільш оптимальний автоматичний регулятор процесу поступової переорієнтації освітньої діяльності на потреби особистості.

Слід сказати, що в нинішніх умовах наявність такого регулятора викликає тривогу у значної частини педагогів та освітянських управлінців саме тому, що вони добре бачать перспективи ґрунтовної перебудови організації життя в школі. Проте альтернативи цій перебудові немає - в усьому світі загальноосвітні школи знаходяться в більшій (англо-американська модель) чи меншій (німецька модель) залежності від батьків, громадськості, різноманітних спонсоруючи структур громадянського суспільства. Світовий досвід, та й практика вітчизняної освіти показує, що лише опора на громадянське суспільство дає можливість школам розвиватися в умовах оптимального співвідношення суспільного контролю та свободи вибору. Збільшення громадського контролю над школою є тією соціальною основою, яка забезпечує як переорієнтацію освіти на потреби особистості, так і розширення самостійності освітніх закладів у всьому тому, що стосується оперативного управління освітньою діяльністю. Нарешті, потрібно розуміти, що в умовах швидкого збільшення ваги громадянського суспільства в Україні і поступової відмови держави від контролю над основними сферами виробництва та соціальними інститутами (і відповідно - поступової відмови від їх утримання за державний рахунок) у загальноосвітніх шкіл просто немає іншого вибору, як переорієнтуватися на фінансові та організаційні можливості населення, територіальних громад.

Розширення управлінських можливостей освітніх закладів - це ще один важливий аспект гуманно-центричної переорієнтації їх діяльності. В умовах досить жорсткого державного контролю зберігаються численні обмеження на шляху творчої самореалізації педагогічних колективів, наближення навчально-виховного процесу до потреб конкретної місцевості, конкретних батьків і дітей. Само собою зрозуміло, що державний контроль, здійснюваний з єдиного центру, по самій своїй природі може бути лише обмежувально-стандартизуючим і не може приймати до уваги потреби кожного освітнього закладу, кожної територіальної громади, кожної дитини. Лише перехід основних важелів контролю та управління на рівень самого освітнього закладу і територіальної громади, де він функціонує, дає можливість обрати оптимальний варіант функціонування школи - з точки зору поєднання загальносуспільних інтересів, інтересів локальної спільноти та інтересів розвитку кожної особистості.

Національна доктрина розвитку освіти України передбачає в контексті здійснення громадської переорієнтації загальної середньої освіти поступову концентрацію оперативного управління саме на рівні навчальних закладів. Хоча детально розроблених міністерських документів у цій сфері поки що немає, аналіз зарубіжного досвіду дає достатньо підстав для загальної характеристики змін, які очікують вітчизняну систему освіти в процесі модернізаційних реформ. Освітні заклади отримають досить великі повноваження у сфері визначення предметів, що будуть в них вивчатися, обсягу цього вивчення, організації навчально-виховного процесу, системи оцінювання, форм звітності та відповідальності педагогів, організації шкільного самоврядування тощо. На базі освітніх закладів будуть сформовані і громадські структури управління ними (піклувальні ради, ради освітніх закладів), де і буде вирішуватися більша частина проблем, пов’язаних з безпосередньою організацією їх життя.

Розширення повноважень освітніх закладів - лише один з аспектів демократизації всієї системи управління вітчизняною школою. Відповідний розділ Національної доктрини розвитку освіти в Україні передбачає поступове відмирання функцій прямого директивного контролю державних управлінських структур по відношенню до освітніх закладів. Саме цей процес в найближчі роки і буде визначати темпи деавторизації управління в цілому, переходу його на засади демократизму та гуманізму. По суті покладено початок руйнування централізованої ієрархічної системи державного управління освітою, що ґрунтується на принципі субординації та командно-адміністративного тиску. Натомість створюються засади формування поліархічного управління, що ґрунтується на засадах взаємозалежності, співробітництва та рівноправного партнерства усіх суб’єктів управлінських відносин. В рамках цього глобального процесу реалізується кілька конкретних напрямів гуманізації та демократизації управлінської діяльності.

В першу чергу мова йде про впровадження демократичних механізмів державного контролю над сферою освіти. Держава переходить до програмно-цільового управління розвитком освіти, відмовляючись від тотальної регламентації освітньої діяльності. Це дозволяє освітнім закладам вийти з-під постійного контролю чиновника, при цьому зберігши залежність від стратегічного державного управління. Останнє проявляється у фінансуванні та впровадженні тих державних програм, які визначають перспективи розвитку вітчизняної освіти і вписуються в глобальний процес її гуманно-центричної переорієнтації та інтеграції в світовий освітній простір.

Серед таких програм в першу чергу слід відмітити програму інформатизації та комп’ютеризації освіти, програму підготовки підручників нового покоління, адаптованих до завдань особистісно орієнтованого навчання та виховання, модернізацію сільської освіти за європейським зразком з метою підняття її якості до рівня міської, ряд спеціальних програм щодо обдарованих дітей, профільної спеціалізації школи, розвитку інтернатної та позашкільної освіти тощо. Як бачимо, загальна спрямованість цих програм дійсно має модернізацій ний характер. Фінансуючи ці напрями розвитку вітчизняної освіти, держава реалізує демократичну модель непрямого та "точкового" управління, яка добре зарекомендувала себе у розвинених суспільствах.

Одним з аспектів такої демократичної перебудови системи управління освітою є і принципове звуження сфери контролю державних стандартів освіти. По суті, завдання останніх - це підтримка єдиного освітнього простору в масштабах всієї країни, визначення стратегічних орієнтирів діяльності освітніх закладів, але не детальна регламентація навчального процесу. Зміст останнього визначається надто великою кількістю диверсифікуючих факторів, щоб скільки-небудь суттєво формуватися на рівні єдиного управлінського центру. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає основні чинники різноманітності навчальних програм: це й вплив форм організації навчального процесу, і профільна спеціалізації освітніх закладів, і оригінальні авторські педагогічні концепції, і участь у різноманітних освітніх мережах, експериментах та програмах, і регіональна та місцева специфіка освіти, і вплив на навчальний процес батьківської громадськості та структур громадянського суспільства.

Загальний напрям управлінських новацій у цій сфері - розширення можливостей вибору суб’єктів освітньої діяльності, що є необхідною умовою наближення навчально-виховного процесу в освітніх закладів до потреб споживачів освіти. Розширюються можливості альтернативного вибору навчальних дисциплін педагогічних систем, організації всього навчально-виховного процесу. Це створює педагогічне середовище, яке за своїми характеристиками є сприятливим для розвитку дітей, формування активної і творчої особистості. Особливо слід підкреслити необхідність суттєвого розвантаження навчальних програм і учбового часу для вільного творчого вибору дітей, формування комплексу альтернативних факультативних дисциплін, розширення регіонального і шкільного компоненту в навчальному процесі. Світова і вітчизняна практика свідчать, що збільшення простору для вільного вибору на рівні освітніх закладів є безпосередньою передумовою їх переорієнтації на цінності особистісного розвитку і благотворно впливає на розвиток зацікавленості та внутрішньої мотивації до навчання самих дітей.

Поступове звуження сфери застосування директивних методів управління в освіті і руйнування ієрархічної піраміди авторитарного контролю ставить перед вітчизняною освітою проблему формування нового типу управлінських відносин. Теорія та практика освітянського управління в Україні одностайно вказують на те, що процес гуманізації управлінських відносин у сфері освіти прямо пов’язаний не лише зі змінами структурно-функціонального характеру, а й з формуванням нової управлінської етики. Мова йде про те, що і на рівні управлінської системи, як і на рівні організації життя освітнього закладу, формальні взаємовідносини суб’єктів управлінської діяльності, основані на виконанні їх функціонально-статусних ролей, мають поступово заміщуватися системою неформальних стосунків партнерського характеру. Елементи власне владного розпорядження, основою яких є використання тих чи інших розпорядчих ресурсів, поступово будуть зникати по мірі отримання суб’єктами освітянської діяльності ресурсної та функціональної самостійності. Фактори міжособистісної комунікації, основою якої є взаємні інтереси і взаємна зацікавленість у спільних діях та результатах, поступово стануть домінуючими в управлінських відносинах.

У зв’язку з цим Національна доктрина розвитку освіти в Україні в якості основного напряму трансформації структур управління освітою вказує набуття ними функцій загальної координації діяльності освітніх закладів на відповідному територіально-адміністративному рівні. Така координації передбачає набуття управлінськими структурами здатності надавати споживачам освіти послуг, потреба в яких випливає з самої організації їх діяльності, а не регламентується нормативно чи статусним становищем управлінських структур. Конкретний перелік таких функцій (інформаційне та науково-методичне забезпечення, соціологічний моніторинг, представництво інтересів тощо) може постійно змінюватися, проте незмінним залишається партнерський, міжособистісно-комунікаційний, етичний фундамент організації взаємодії основних суб’єктів освітньої діяльності.

Гуманізація процесу управління в освіті, вихід на перші ролі етичних засад в організації освітньої діяльності ставить і проблему неформального громадського контролю в цій сфері. Вже зараз спостерігається потреба в такому контролі у зв’язку з тим, що зовнішні чинники управління, представлені державними управлінськими структурами, вже значною мірою втратили повний контроль над педагогами та освітньою діяльністю, і в той же час внутрішні механізми самоконтролю, основані на гуманістичних ідеалах та соціоцентричних пріоритетах діяльності, у багатьох педагогів ще не сформовані. Відтак в освітянському середовищі спостерігаються негативні явища, пов’язані з безконтрольністю діяльності освітніх закладів, яка використовується частиною педагогів в особистих цілях, що не мають нічого спільного ні з нинішніми завданнями освіти, ні зі стратегією модернізаційних реформ у сфері освіти.

Не хотілося б загострювати увагу на цьому питанні, але недостойна поведінка багатьох педагогів і цілих педагогічних колективів вже не раз ставали предметом публічного обговорення, викликаючи негативну характеристику вітчизняної освіти з боку громадськості в цілому. Халтурне ставлення до виконання своїх обов’язків, грубість з дітьми, побори та хабарництво - далеко не повний перелік того, що масово відбувається у нашій школі. В принципі нічого дивного в певній деградації моральних устоїв частини працівників освіти немає - подібні явища завжди супроводжують кризу і перебудову будь-якого соціального організму. Але вже зараз потрібну шукати адекватні форми відповіді на ці явища, узгоджуючи їх з потребами подальшого розвитку вітчизняної освіти.

На нашу думку, вже зараз можна використати вітчизняний досвід столітньої давності в цій сфері. Як відомо, в дореволюційні часи масова освіта в Україні носила в основному громадський характер. Відповідно вироблялися і механізми громадського контролю стосовно педагогічної етики та належної поведінки - як на роботі, так і в побуті - працівників освітньої сфери. Цей контроль носив неформальний характер, однак ним опікувалися і громадські професійні організації, і земства, а тому дієвість його була великою.

Очевидно, і в українському суспільстві вже назріла необхідність створення громадської педагогічної організації з цілим спектром функцій в сфері регулювання педагогічної етики, а також кристалізації, представництва та захисту інтересів усіх суб’єктів освітньої діяльності в рамках громадянського суспільства. Найважливішою функцією цієї організації стало б створення в суспільстві морально-психологічного клімату, які б сприяли освітянським реформам і загальному процесу формування гуманно-центричної системи цінностей як соціокультурного середовища цих реформ. З іншого боку, формування такої організації сприяло б наближенню школи до громадянського суспільства, оскільки самі педагоги отримали б можливість консолідуватися як його складова і відповідно ефективніше захищати і свої інтереси, і інтереси освітньої галузі. Іншими словами, консолідація педагогічної громадськості в рамках громадянського суспільства є також важливим аспектом громадської переорієнтації вітчизняної системи освіти, без якої важко здійснити і організаційні, і соціокультурні реформи гуманістичної спрямованості.

Розгляд організаційних аспектів гуманно-центричних реформ в освіті логічно завершити проблематикою, пов’язаною з терміном навчання у загальноосвітній середній школі. Перехід до 12-річної школи став тією організаційною основою, в рамках якої ми плануємо здійснити весь комплекс модернізацій них змін. Мова йде не просто про подовження навчання в школі, а про її системну перебудову у всіх напрямах в процесі переходу до 12-річного терміну навчання.

Проте і саме збільшення терміну навчання має власний гуманістичний смисл. Адже чим більше часу залишається індивід в рамках спеціалізованої системи навчання та виховання, тим більше у нього можливостей для власного розвитку. Сучасна психологія (у нашій країні - наприклад, Д. Узнадзе) показала, що перебування людини в рамках спеціалізованого освітнього інституту, запрограмованого на оптимізацію процесу її розвитку, навіть допомагає штучно подовжити час дії природних функцій саморозвитку особистості. Тому загальне збільшення терміну обов’язкового навчання (а саме таким навчанням і у нас, і у більшості країн є навчання в загальноосвітній середній школі) є формою розширення можливостей розвитку індивіда в сучасному суспільстві.

Увага до цього аспекту освіти саме в останній час має соціальну обумовленість. Ми вже говорили, що основним ресурсом інформаційного суспільства в умовах постійної зміни системи знань, технологій, соціальних орієнтирів є не самі знання та навички людей, а рівень їх розвитку. Розвиток особистості стає головним ресурсом суспільства і держави і в гуманітарному аспекті, і в прагматично-економічному відношенні. Відтак особистісний вимір освіти став основним, і подовження термінів навчання на всіх рівнях стало однією з найбільш фундаментальних характеристик розвитку освітніх систем другої половини ХХ і початку ХХІ століть.

Не важко передбачити, що подібна тенденція буде продовжуватися і в подальшому. Вже зараз стандарт середньої освіти у розвинених державах - близько 13 років, і це ще не межа. Можна бути переконаним, що інтеграція нашої країни в світовий освітній простір приведе до необхідності подовження навчання ще в найближчі роки, і ми не встигнемо здійснити навіть випуску перших учнів з 12-річною освітою, як у нас уже буде тринадцятирічна середня загальноосвітня школа.

А що нас чекає далі? Чотирнадцятирічна, п’ятнадцятирічна школа, чи ще більший термін обов’язкового навчання? Взагалі це цілком вірогідна перспектива, і на нашу думку, природне обмеження тут, якщо воно і може існувати - це вік біологічної зрілості людини. Тому в найближчі роки ми повинні бути готові не тільки до постійних змістовних і організаційних змін у сфері середньої освіти, а й до постійного подовження термінів обов’язкового навчання. Тим більше, що резерв для росту тут у нас дуже великий - європейський стандарт обов’язкової освіти до вищої школи за обсягом годин перевищує і нашу середню освіту, і нашу вищу освіту, разом взяті.

Межу ж цьому подовженню освіти, на нашу думку, покладуть не стільки природні обмеження віку людини чи прагматичні міркування економістів, скільки принципові зміни характеру і функцій освіти в ХХ1 столітті. Зараз ще важко говорити про їхні конкретні форми, але цілком очевидно, що становлення освіти як повсякденної життєдіяльності людини на протязі всього її життя принципово змінить і способи та форми навчання. Скоріше за все, в майбутньому ми будемо мати інтегровану на кількох рівнях і неперервну освіту, вписану у виробничу і соціальну тканину суспільства, для якої така характеристика, як термін обов’язкового навчання, просто не буде існувати.