

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Александр Максимов, Лилия Арабаджи

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

Аннотация:

В статье рассмотрены проблемы выбора образовательных систем. В процессе исследования были проанализированы типы обучения в разных странах мира и причины выбора существующей системы образования. Определены перспективные действия по реформированию обучения в средней и высшей школах. Анализ исследований показал, что нынешняя система образования требует реформирования обучения в школе и в высших учебных заведениях. Необходимо формирование целенаправленности и выбор таких методик, типов обучения, которые способствуют повышению качества знаний учащихся.

Ключевые слова:

образование; обучение; средняя школа; высшая школа; ученик; метод.

Анотація:

Максимов Олександр, Арабаджи Лілія. Проблема вибору освітніх систем.

У статті розглядаються проблеми вибору освітніх систем. У процесі дослідження були проаналізовані типи навчання в різних країнах світу та з'ясовані причини вибору наявної системи освіти. Визначено перспективні дії щодо реформування навчання в середній і вищій школах. Аналіз дослідження засвідчив, що сучасна система освіти потребує реформування навчання у школі та вищих навчальних закладах. Необхідно формувати цілеспрямованість і добирати такі методики, типи навчання, які б сприяли підвищенню якості знань учнів.

Ключові слова:

освіта; навчання; середня школа; вища школа; учень; метод.

Resume:

Maksymov Oleksandr, Arabadzhy Lilia. Problems of choice in educational systems.

The article discusses the problem of choice of educational systems. The study analyzed the types of learning in different countries of the world and the reasons for selecting the existing educational system. The authors have identified promising actions to reform education in secondary and higher schools. The analysis of the research has shown that the current educational system needs to be reformed in school and higher education. It is necessary to form the goal orientation and choose such techniques, types of training in order to improve the quality of knowledge in students.

Key words:

education; training; secondary school; higher school; student; method.

Постановка проблемы. Коренные изменения в политических и социально-экономических условиях украинского общества на рубеже тысячелетий не могли не вызвать серьёзных (но пока еще не кардинальных) изменений в системе среднего и высшего образования. Сегодня уже не удивительно ощущать в образовательных системах присутствие глобализма как эпохального феномена XX столетия и особенно начала нынешнего. Все более решаемой становится проблема получения высшего образования в престижных ВУЗах и за рубежом, реально одновременное обучение более чем в одном учебном заведении, а, главное, стало возможным получение научной информации сегодняшнего дня, а не из учебников, иногда переизданных в десятый, а то и двадцатый раз, с давно устаревшими сведениями. Открытость общества позволяет сократить путь трансформации исторического факта в учебный. Как, например, события Чернобыльской трагедии попали в учебник химии (Н.Н. Буринская) через 11 лет после её свершения, а в английском учебнике (М. Фримантл) об этом было написано уже на следующий год после аварии.

Информационный научный поток нельзя объять рамками учебного плана общеобразовательной школы или ВУЗа, а тем более, никаким учебником или программой. Поэтому девиз недавнего прошлого «учить учиться» постепенно, но уверенно переходит в разряд анахронизмов эпохи парадиза экстенсивной методики обучения. Сегодня необходимо не только вооружить будущего специалиста фундаментальными знаниями,

практическими умениями и навыками, а сформировать предметные (в школе) и профессиональные (в ВУЗе) компетентности, развить способность к рефлексии и познавательной самостоятельности, обучить основам гносеологии. Выполнение этой нелегкой задачи видится в организации социальной среды, которую намечает не гиппотабельный чиновник, олицетворяющий в глазах сеющих «вечное доброе» всю систему образования, а создаёт учитель, дающий возможность ученикам нравственно эволюционировать, изменяться через собственную самостоятельность.

К счастью, среда «обитания» (система образования) учащихся и обучаемых в Украине начала активно снижать свою резистентность системам обучения, психологическим теориям, официально критиковавшимся, начиная с 30-х годов XX столетия. Это и система Э. Белла и Дж. Ланкастера, и опыт школ г. Долтон, и метод проектов, и методологические и дидактические основы Вальдорфской педагогики, и теория бихевиоризма, и многое другое, чего не счесть. Отсюда и вопросы: «что выбрать?», «какой образ взять?», ведь понятие «образование» трактуется именно так – «взять образ», «создавать нечто по высокому образцу» [4, с. 58].

Формулирование целей статьи. Цель статьи – проанализировать типы обучения и сущность современной системы образования и определить перспективные действия по реформированию обучения в средней и высшей школах.

Изложение основного материала исследования. Чтобы выбрать образец, надо провести хотя бы краткий экскурс в историю

становления образовательных парадигм человечества, что в какой-то степени поможет снизить одиозное отношение (у кого оно есть) к полученной в студенческие годы критике вышеперечисленных педагогических систем.

На наш взгляд, удачной классификацией парадигм образования, охватывающих множество известных науке способов, типов обучений и теорий воспитания, является выделение классической, неклассической и постнеклассической парадигм [2].

Классическая парадигма, характеризующаяся индивидуальным обучением, сформировалась ещё во времена античной педагогики, начиная со школ Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля и других. При таком обучении учитель передавал знания одному, максимум пятерым ученикам. Он нес персональную ответственность за результаты воспитания и обучения, имел мгновенную обратную связь и мог управлять процессом обучения, достигая поставленной цели. С тех пор до нас дошли понятия метода (Платон), сократовский метод, академия, лицей, гимназия и другое. Сегодня образец классической педагогики виден в индивидуальной работе учителя с одаренными учениками, в репетиторстве, в работе преподавателей кафедр искусства, в подготовке спортсменов, исследователей.

Ярким выражением классической парадигмы является эссенциализм – направление в педагогике, основоположником которого был Платон. В своем труде «Государство» он предложил программу элитарного обучения, имея ввиду, в первую очередь, подготовку государственных мужей. По мнению Платона, основными предметами являются музыка, астрономия, арифметика и геометрия, а грамматика, риторика, философия и логика нужны для усвоения методов, с помощью которых изучаются основные. Этот подход подобен подходу Конфуция с его «шестью искусствами, воспитывающими ум».

Сущность эссенциализма чётко проявилась в образовательной системе Великой Британии и особенно в знаменитых Кембридже и Оксфорде, а также в колледжах Итон, Рагби, где до сих пор куются кадры политической и управленческой элиты с высоким чувством ответственности и морали. В 30-е годы XX века эссенциалисты были серьёзными оппонентами «прогрессивистов», пропагандировавших идеи Дж. Дьюи.

В эпоху древности зародилось и сенсорное обучение детей в раннем возрасте, которое до определенного периода так же было образцом классической педагогики. Основоположником сенсорного обучения считают Аристотеля, идеи которого продолжали развивать и в эпоху неклассической парадигмы Ж.-М.-Г. Итар, Э. Сегун, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци и другие. Особых успехов достигла М. Монтессори, доказав, что период жизни ребенка от рождения до шести лет – наиболее существенен для

обучения. В этот период следует создать соответствующие условия, что послужит залогом стремления к самообразованию, разовьёт познавательную самостоятельность ребёнка.

Классическая парадигма оказывала свое влияние и на педагогов средних веков в период, когда зарождалась идея «учить всех всему».

В начале второго тысячелетия с возникновением первых университетов появилась «книжно-фронтальная» методика обучения, прародительница лекционно-семинарской и классно-урочной систем обучения. По такой системе учитель обучал на порядок больше учащихся, записывавших под диктовку или переписывающих текст манускрипта, автором которого зачастую был сам преподаватель. Основными средствами обучения были слово учителя и книга. Такая методика быстро распространилась в Европе после изобретения И. Гуттенбергом печатного станка. Книги можно было читать где угодно и тем самым самообразовываться. В это время и позже открывается много университетов, частных школ, в которых доминируют лекции, семинары, коллоквиумы и другие формы обучения. Квинтэссенцией неклассической парадигмы образования стала классно-урочная система обучения Я.А. Коменского, в которой понятия «учебник», «класс» и «урок» олицетворяли новое направление в школьной педагогике – энциклопедизм. Это направление, по мнению его приемников, предполагает включение в структуру образования всех областей человеческих знаний, передачу которых надо осуществлять наиболее эффективными методами с помощью различных средств обучения.

Принципы дидактики Я. Коменского были положены в основу программ национального образования Франции, особенно при Наполеоне Бонапарте, Германии, России, а затем СССР и стран Азии.

В пределах неклассической парадигмы на почве демократических институтов и бурно развивающегося капитализма в Северной Америке Г. Спенсер заложил начало прагматического направления в обучении, альтернативного британской и другим европейским системам образования. Наибольший вклад в это внёс Дж. Дьюи – сторонник системы образования, сосредоточенной на личности ребёнка. Другие педагоги прагматического (прогрессивного) движения склонны считать, что ведущей целью школы должно стать преобразование общества в целом.

Дж. Дьюи, находясь в Советской России, демонстрировал основные положения прагматического образования. Именно в это время в России стали создаваться условия для открытия и работы частных пансионов, гимназий, институтов закрытого типа, школ Монтессори и сети общеобразовательных государственных школ и высших учебных

заведений. Однак наступило упразднення или полное подавление начатых инициатив.

Почему в результате выбор чиновников от образования выпал на классно-урочную систему обучения, а не на демократическую американскую, которая, начиная со второй половины XIX века, больше, чем любая европейская, обеспечивала всеобщее? Так в 1893 г. в России учились 3,1 % жителей, тогда как в США 23,0 %. Высшее образование получал один человек из 7 тысяч жителей России.

В 1912 г. картина практически не изменилась. Так показатели образованности из расчета числа учащихся на каждые 100 человек населения по странам в начале XX столетия были такими: Великобритания – 17,1; Германия – 17,0; Швейцария – 16,6; Нидерланды – 15,3; Франция – 14,2; Испания – 11,9; Италия – 8,0; США – 22,0; Россия – 3,8 [3].

Почему началась интенсивная имплементация классно-урочной системы, причем, не той, которую предложил Я.А. Коменский, а другой, более жесткой, административно-командной, с национальным колоритом и идеологическим подтекстом? Суть заключается в том, что авторитарные стили руководства некоторых государственных политиков не приветствовали инакомыслия, что становилось примером для подражания и в системе образования. В первую очередь, это контроль регламента работы учебных заведений, единоначалие в управлении, беспрекословное соблюдение субординации, действия учащихся по образцу, передача опыта от учителя учащимся в усредненном темпе, отсутствие альтернативы выбора программы обучения, развития школьника или студента и др. Так, в 30-х годах прошлого века в Германии и Италии были ликвидированы дошкольные заведения Монтессори. Почти такая же участь их постигла и в Соединенных Штатах, чуть позже – в Аргентине. Это произошло и в СССР, где с 1932 года утвердился единый учебник, единая программа того или иного предмета и урок как единственная основная форма организации обучения.

В этой системе много позитивного: она доступна большинству, проста, потому и понятна, недорогая по сравнению с другими, имеет широкий спектр предметов, изучение которых позволяет достойно подготовить молодых людей к самостоятельной взрослой жизни. Однако развитие психологии, физиологии, различных отраслей педагогики выявило ряд внутренних противоречий классно-урочной системы. Она не позволяет реализоваться индивидуальному контакту между учителем и учащимися, а потому на первом плане оказывается абстрактная личность среднего ученика.

В условиях классно-урочной системы попытка достичь проявления творчества от всех учеников, обучающихся в одном классе, как правило, дает отрицательный результат.

Классно-урочная система предусматривает передачу опыта от одного учителя определенному числу учащихся по его «команде» и в одном темпе, что противоречит принципу индивидуализации обучения. На уроке в классе трудно придерживаться мысли Л. Выготского, утверждавшего, что учебные действия ученика в зоне его ближайшего развития могут быть усвоены им только в совместной деятельности с детьми старшего возраста. Это касается и передачи учителем своего опыта всему классу, который может быть не самым лучшим и тем более не идеальным. Социальный заказ общества повышает уровень требований к подготовке учащихся, имеющих широкий спектр индивидуальных отличий, а условия для их развития остаются средними, а иногда и вообще отсутствуют в школе. Как известно, обучаемые имеют разные типы интеллекта, выявить которые обязанности школьного психолога и соответствующих служб. Наиболее известная классификация включает семь типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-идеомоторный, музыкальный, межличностный, внутриличностный [1, с. 430–442]. Рассмотрим некоторые из них. Обучаемые с лингвистическим типом интеллекта логически рассуждают, любят слушать, читать, писать, играть в слова, говорить на публике, вести дебаты или письменно общаться. Владеющие логико-математическим интеллектом любят точность, считать, увлекаются компьютерами, решением задач, логическими экспериментами, предпочитают делать упорядоченные задачи. Обучаемые с телесно-идеомоторным интеллектом имеют следующие вероятные способности: умело обращаются с предметами; имеют быструю реакцию, хорошие рефлексии; лучше учатся, когда двигаются; запоминают то, что было сделано, а не то, что было сказано или увидено; беспокойно ведут себя, если приходится долго быть без движения и т. п. Люди с внутриличностным или «интуитивным» интеллектом обладают способностями к самопознанию, анализу личных переживаний, к самомотивации, к обостренной интуиции, стараются быть отличными от большинства людей и прочее. Это является причиной того, что в рамках классно-урочной системы в определенном смысле невозможно организовать личностно-ориентированное обучение. Не удивительно, что большинство педагогов продолжает поиск (как алхимики философского камня) универсального метода обучения, который бы рядовому учителю обеспечивал абсолютный успех. Но поиск этого метода или изобретение дидактических систем происходит в пределах теории классно-урочного образования, принимая ее как некий императив или панацею, а может и как императивную панацею, надо думать по традиции, из чувства патриотизма или научной неосведомленности.

Но как можно с помощью одного метода добиться от всех обучаемых высоких результатов во всех видах деятельности, во всех «науках», если от способностей зависят стили обучения. У одного он – зрительный, при котором обучаемый спокойно «смотрит вперед», осмысливает молча информацию, при ответах говорит быстро, четко и внятно. Стиль обучения «слушатель» характеризуется тем, что обучаемый смотрит периодически то в одну, то в другую сторону или в «слепую» зону. Его ответ ритмичен. Как правило, с идеомоторным стилем обучения человек во время учебы подвижен, долго не может сидеть спокойно, смотрит вправо и вниз, а с тактильным – обучаемый часто тербит карандаш или ручку, перебирает пальцами предметы, лежащие на письменном столе. Возникает вопрос, как приспособиться к каждому ученику или студенту, как обеспечить каждому индивидууму комфортные условия познавательного процесса. Отчасти это оказывается возможным.

Если изменить некоторые положения инструкций МОН, то уже сегодня можно осуществить переход к предметно-уровневому обучению в школе как, например, это делает Н.П. Гузик и многие школы США и Европы. В школе Н.П. Гузика каждый ученик учится по индивидуальной траектории в согласии со своими природными задатками. В ней процветает гуманизм, уважение и стремление к виду деятельности, предназначенной Богом.

В процессе педагогического поиска и научных исследований рождаются новые термины, понятия, научные дефиниции и, наконец, подходы и концепции, объясняемые в свете постнеклассической парадигмы.

Постнеклассическая парадигма образования появилась в последнюю треть XX века и всё больше позиционирует реальные достижения воспитания и обучения детей в разных уголках планеты. Методики в рамках этой парадигмы имеют гуманистически-ориентированный характер и объектом их внимания является учебно-познавательный процесс с его основными действующими субъектами – учащимися и учителем, который полностью отвечает за результаты обучения, его последствия и осознает их личную и социальную значимость. Образец постнеклассического образования включает теоретические положения об ответственности медиаобразовательной подготовки учащейся молодежи, её интеграции с гуманитарным и естественно-математическим обучением.

Медиаобразование давно стало частью национальных образовательных программ Франции, Канады и других стран [3]. В этих странах медиаобразовательные программы нацелены на рассмотрение вопросов, связанных с историей медиа, механизмами экономики, влиянием персон на телеаудиторию, со спецификой языка, культур, ролью рекламы, проблемами насилия, демократических свобод и др. Медиаобразование осуществляется

не только через телевидение, но и через газеты, журналы, разного рода рекламу, сильно меняющих сознание людей. Наши исследования, например, об отношении людей к химической промышленности, науке, продукции, проведенные за последние два десятка лет, показывают, что представления о том или ином феномене меняются из крайности в крайность – от хемоэллипии (будто химия спасительница от неурожаев и других бед) как в 60-70-е годы XX века к всеобщей хемофобии в 90-х годах XX ст. и тотальному алармизму (битью в набат из-за якобы губительной роли химии, например, в продуктах питания) в наше время, что является результатом массивированного прессинга периодической печати и телевидения. На самом деле виной тому является химическая безграмотность широких масс населения. В просвещении населения и должно помочь медиаобразование в виде телепередач школьных предметов, как это было в 80-е годы в СССР. Такие передачи, которые бы показывали уроки с демонстрацией естественно-научных экспериментов, объектов природы, с действиями функционально-подобных моделей и тому подобное, могут быть организованы и на региональном уровне. И это было бы на порядок выше уроков доктора Хауса.

Постнеклассическая парадигма открывает перспективы использования интерактивного метода обучения с дискуссиями, конференциями, иллюстрациями через современные средства коммуникаций. Этот метод особенно актуален в высшей школе на занятиях по дисциплинам социально-гуманитарного цикла.

Выводы. Методики и изобретения педагогов любой страны благодаря средствам коммуникаций и интерактивному общению очень быстро распространяются в мировом образовательном пространстве. Это означает, что на данном этапе интеграции национальной системы среднего и высшего образования от мер паллиативного характера надо срочно переходить к интенсификации изменений во всех сферах образовательной отрасли, поскольку характеристика нашей средней и высшей школы во многом отличается от школ Европы как западной, так и восточной, к сожалению, не всегда в лучшую сторону. Например, продолжительность обучения в средней школе в Европе от 12 до 13–14 лет при условии, что прием в школу осуществляется с 6-ти и только в Болгарии, Литве и Украине еще и с 7-ми лет. Согласитесь, что выпускник, которому 18–19, а то и 20 лет намного взрослее 17-летнего гражданина. Интересно и то, что обязательное среднее образование 10/11 классов только в Украине, в других европейских странах – 8–9 лет. Что целесообразнее? Если учесть, что в старших классах в Украине учатся 2 года из 11 лет, а в Европе старшая школа 4–5 лет (3 года только в Латвии и Эстонии), и, кроме того, в старшей школе изучают 6–7 предметов, а не примерно 20, как в Украине, то выпускник

средней школы из Европы будет более подготовлен к осмысленному выбору пути во взрослой жизни.

Выпускник европейской средней школы выбирает вуз осмысленно. Благодаря принципу концентризма, отдельные науки в вузе студент изучает повторно, но на более высоком информационном уровне, с обобщением и систематизацией ранее усвоенных знаний и умений. В связи с этим в нашей стране действия могут быть такими:

1) увеличить до 12–13 лет продолжительность обучения для получения полного среднего образования; 2) старшую школу сделать истинно профильной, оставив 6–7 предметов с правом выбора из них учеником 1–2 предметов; 3) осуществить деструктуризацию учебного материала предметов средней школы, распределив его по принципу концентризма и сделав акцент на теоретизации текста предметов старшей школы; 4) больше позиционировать как внутри страны, так и за рубежом инновации отечественной педагогики, например, опыт школы Н. П. Гузика; 5) изучать мировой опыт способов обучения и внедрять его в национальную систему образования, используя современные средства ИТ-технологий, как

например, в Эстонии; 6) принимать активное участие в создании глобальной программы обучения и воспитания подрастающего поколения планеты, программы, адекватной личностному росту учеников; 7) разработать простую, понятную, но эффективную и универсальную шкалу оценивания уровня успеваемости обучаемых в средней и высшей школах; 8) инвестировать средства в подготовку учителей, способных приспособлять методики преподавания ко всем стилям учения своих учеников; 9) осуществить реальную полифуркацию средних и высших учебных заведений, предоставляющих образовательные услуги, полностью удовлетворяющие обучаемых, а не продолжать смену вывесок учреждений; 10) высшую школу перестроить в духе договоренностей Болонского процесса, без искажения его требований.

Это далеко не все, но основные направления процесса приобщения национальной системы образования к планетарной педагогической сокровищнице воспитания и обучения Человека. Такие действия не под силу отдельно взятым энтузиастам педагогического цеха – тут нужна воля государственного масштаба.

Список використаних джерел

1. Гордон Д., Вос Дж. Революция в обучении: Пер. с англ./ Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.
2. Карпенко М.П., Помогайбин В.Н. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении / М.П.Карпенко, В.Н.Помогайбин // Шк. технологи. – 1999. – №1-2. – С. 3–9.
3. Князев Е. Времена человек в футляре / Е.Князев // Директор школы. – 1997. – №5. – С. 52–56.
4. Кудин В. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). – К.: ПП «ЭКМО», 2006. – 192 с.
5. Макареня А.А. Д.И. Менделеев: книга для учащихся. – [2-е изд., перераб.] / А.А.Макареня, Ю.В.Рысев. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
6. Федоров А. Медиаобразование в Канаде / А.Федоров// Высшее образование в России и за рубежом. – 2002. – №1. – С.116–118.

Рецензент: Аносов І.П. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Максимов Олександр Сергійович

Арабаджи Лілія Іванівна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Леніна 20, м. Мелітополь,
Запорізька область, 72312, Україна
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.825

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.
Прийнята до друку: 21.05.2014 р.

References

1. Gordon, D., Vos, J. (2003). *Revolution in education: Transl. from English*. Moscow: OOO «PARVINE». [in Russian].
2. Karpenko, M. P., Pomogaybin, V. N. (1999). *To the question of the new pedagogical paradigm establishment and its technological support*. Shk. Tekhnolohii. 1-2. 3-9. [in Russian].
3. Knyazev, E. (1997). *Times of people in a cover*. Direktor shkoly. 5. 52-56. [in Russian].
4. Kudin, V. (2006). *Education in the fate of peoples (Didaktika novogo vremeni)*. Kyiv: PP «EKMO». [in Russian].
5. Makarenya, A. A. (1983). *D.I. Mendeleev [student's book. – 2-nd ed.]*. A.A. Makarenya, Yu.V. Rysev. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
6. Fedorov, A. (2002). *Media education in Canada. Vysshee obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. [in Russian].