

СОЦІОЛОГІЯ

УДК 316:378

DOI 10.21564/2075-7190.46.213245

Панфілов Олександр Юрійович, доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціології та політології Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків, Україна
e-mail: philosophy_ay@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-8997-0120

Савченко Ольга Олександрівна, кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Україна
e-mail: savolg106@gmail
ORCID ID: 0000-0003-0085-7189

ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ВИМІР СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті робиться спроба розкриття парадигмальних засад сучасного освітнього простору. Надається огляд парадигм, що сформувалися у світовому освітньому процесі протягом певного часу, зокрема репродуктивно-консервативної та прогресивно-гуманістичної. На основі проведеного аналізу визначено принципові відмінності таких парадигм, зроблено висновок, що освітня парадигма XXI ст. має бути заснована на взаємопроникненні та взаємодоповнюваності репродуктивно-консервативної та прогресивно-гуманістичної парадигм, виходить з об'єкт-суб'єктної природи людини.

Ключові слова: освіта, освітній простір, парадигма освіти, технократична освіта, гуманістична освіта.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття пріоритети освіти набувають дедалі більшого значення в державній політиці і стратегіях ін-

дивідуального вибору. За свідченням соціологів, філософів й істориків, розвинені країни досягли своїх соціальних і науково-технічних показників перш за все за рахунок пріоритетної уваги держави до проблем освіти [1]. Разом із тим соціальні зміни, що відбуваються на даний час у світі, актуалізують нові практичні методи й теоретичні підходи – більш відкриті та вільні, а необхідність соціальної адаптації та активної цивільної позиції вимагають іншої якості освіти. Роль освіти постійно зростає, оскільки вона входить до складу основних пріоритетів і цінностей суспільства, формує основу екзистенціального самопочуття його членів. Освіта виступає моделлю соціальної ідентифікації та соціального конструювання, зміни життєвих стилів; задоволення соціальних, інтелектуальних й екзистенціальних потреб, реконверсії культурного капіталу [2].

Освітній простір характеризується певною організованою сукупністю освітніх парадигм, що існують в ньому, і, таким чином, концентрує в собі особливості, притаманні таким освітнім парадигмам. Освітній простір має ознаки концентричності, які полягають в тому, що освітні парадигми, які існують в ньому, ніби вкладаються одна в одну, й ознаки поліцентричності, що виражається в тому, що будь-яка освітня парадигма може стати тим центром, навколо якого здійснюється організація інших освітніх парадигм. Ураховуючи те, що сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується процесами інтеграції у світовий освітній простір, актуалізується проблема розкриття парадигмальних засад сучасного світового освітнього простору.

Аналіз наукових джерел і публікацій свідчить, що філософське осмислення феномену сучасної освіти здійснювали: Г. Джонстон, У. Франкена, В. К. Морріс, Г. Пратт, К. Томпсон, Г. Уліх, А. Уестон, С. І. Гессен, А. П. Валіцька, Б. С. Гершунський, Є. Н. Гусинський, М. К. Мамардашвілі, О. П. Огурцов, В. В. Платонов, В. М. Розін, В. С. Лутай, І. П. Савицький, А. К. Субетто, П. Г. Щедровицький, І. Г. Фомічева, І. Б. Федоров та ін. Однак проблема пошуку сучасної освітньої парадигми залишається досить складною і не достатньо вивченою, що стало поштовхом для детальнішого дослідження даного питання.

Метою статті є спроба осмислення парадигмального виміру сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Найпоширеніші концепції, які формувалися у світовому освітньому процесі протягом останнього часу, втілилися у дві основні освітні парадигми – репродуктивно-консервативну (від латинських слів *re + produco* – передавати з максимальною точністю, відновлювати та *conservāre* – зберігати) і прогресивно-гуманістичну (від латинського *progressus* – рух вперед та *hūmānus*, похідного від *homō*, – людина). Такий розподіл слід пояснити концептуальною сутністю парадигм: у першому ви-

падку мова йде про освітній процес, який полягає у відображенні та упредметненні знання, набутого попередніми поколіннями, в пам'яті наступних поколінь. У другому випадку йдеться про творчу, новаторську діяльність учасників освітнього процесу (викладача і студента), яка породжує щось якісно нове, досконаліше й відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю, причому кожній із цих парадигм притаманний свій специфічний набір дисциплінарних матриць, які описують цілі, зміст та процес навчання і виховання.

Репродуктивно-консервативна парадигма в узагальнюючому сенсі об'єднує дві освітні парадигми. Перша – формуюча, традиційна (технократична), згідно з якою особистість в результаті освітнього процесу цілеспрямовано набуває соціально заданих та ідеологічно орієнтованих якостей та одержує певні рольові обов'язки в суспільстві. Друга – та поведінкова, раціоналістична, де основними показниками є дисциплінованість, ретельність, які призводять до ігнорування внутрішнього світу особистості під час освітнього впливу. Традиційна парадигма – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури, роль якої зводиться в основному до відтворення культури минулого. Прихильниками цієї парадигми є М. Адлер, Е. Каберлі, Дж. Брюнер [3–5] та інші вчені. Основну роль освіти дослідники вбачають у тому, щоб зберігати і передавати. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, умінь і навичок, які дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей та умінь більш високого рангу порівняно з опанованими в межах культурно-освітньої традиції, що склалася.

Зміст освіти має надавати важливі й необхідні, а не другорядні знання, тобто система освіти повинна мати академічний характер й орієнтуватися на базові галузі науки. Отже, зміст навчальних програм мусить ґрунтуватися на базових знаннях, вміннях, навичках, що випробувані часом і забезпечують функціональну грамотність і соціалізацію індивіда. Так, Е. Каберлі стверджував, що освітні установи мають бути «конвеєрами, на яких сировині – людському матеріалу – надається закінчена форма» (він порівнює освітній процес із виробництвом цвяхів), а «вимоги до виробництва диктуються інтересами промисловості та держави» [5, с. 147]. У межах цієї парадигми основним завданням освіти є збереження інтелектуального потенціалу нації за допомогою передачі наявного комплексу знань. Більше того, прихильники даної освітньої парадигми сповідують переважно традиційні методи викладання. Н. Поустмен, ґрунтуючись на традиційних позиціях, послідовно стверджує, що освітній простір не повинен пристосовуватися до інформаційної сфери: телебачення впливає на інтелект, тому що подібно до школи

має свою програму, свою систему й методику. Освітній простір, на його думку, повинен протистояти такому інформаційному середовищу. Це стає можливим, якщо в процесі освіти людина одержує добре знання історії, мови, мистецтва, релігії та успадковує досвід поколінь. Отже, він відстоює такі орієнтири, як посилений акцент на основі освіти – природничі науки, й особливо історію як наукову спадщину [6].

Традиційна концепція є американським стандартом освіти, який був затверджений у США ще 1990 р. і згідно з яким мета освіти полягає в передачі найістотніших елементів культури й цивілізації. Традиційна парадигма освіти має у своїй основі ідею про «зберігаючу», консервативну (в позитивному значенні) роль освіти, мета якої полягає в збереженні й передачі молодому поколінню культурної спадщини, ідеалів і цінностей, які сприяють як індивідуальному розвитку, так і збереженню соціального порядку [7]. Похідною від традиційної парадигми є технократична парадигма, яка сформувалася в професійній свідомості і поведінці як наслідок науково-технічної революції та її результатів. В основі парадигми лежить уявлення про істину, доведену науково обґрунтованим знанням, перевіреним досвідом.

В умовах технократичної парадигми будь-який результат освітнього процесу може бути оцінений у системі «так – ні», «знає – не знає», оскільки в її рамках завжди існує певний еталон, ідеал, норматив, відповідно до якого перевіряється рівень освіченості. Розуміння якості людини в заданій площині пов'язано з оцінкою її готовності або неготовності виконати певну соціальну функцію. Цінність особистості визначається за принципом «більше – менше», «краще – гірше», «сильніше – слабкіше». Вибір викладача, як правило, робиться на користь того, хто «сильніший». У логіці технократії постійно відбувається відбір для подальшого просування тих, хто на момент діагностування, конкурсу, тестування був найкращим. Нерівність відтворюється в системі «викладач – студент». Оскільки носієм еталонного знання й поведінки завжди є викладач, взаємодія учасників освітнього процесу будується за принципом інформаційного повідомлення суб'єктом об'єкту в жанрі монологу, у яких би зовні активних формах це не відбувалося. Суб'єктом такого монологу може стати не тільки людина, а й навчальна машина. Знання виникає лише на стороні суб'єкта. Різними можуть бути й методики – від чисто репродуктивних до інтерактивних, але зміст дій залишається загальним: знайти алгоритм, що дозволить із найбільшою точністю ввести нормативний зміст знання у свідомість і поведінку індивіда, який навчається, і забезпечити найбільш повне і точне його відтворення. Незважаючи на всі зусилля, витік інформації, її зменшення, перекручування тут неминучі. Набуте таким шляхом знання завжди є знеособленим, усередненим, обмеженим рамками вже відомого, нехай і науково обґрунтованого. У філософському осмисленні в даній

парадигмі фігурує «любов до науки і знання», а любов і піклування про учня відсутні, тому що відповідно до професійної етики повага і вимогливість її цілком замінюють. Свобода для учня і його наставника реалізується лише в межах прийнятих установок, стандартів і нормативів. Рівності як такої не існує, оскільки всі постійно порівнюються один з одним за однаковими параметрами. Тому закономірно, що суспільна свідомість, що підкоряється правилам технократичного буття, чинить опір знанням і способам поведінки, які спростовують і ставлять під сумнів ці правила.

Технократична парадигма споконвічно побудована відповідно до логіки недовіри до рівності пізнавальних можливостей. Звідси й виникнення у світовій освітній культурі різноманітних випробувань, рейтингових рядів, стандартів освіти, його «тупикових форм». При цьому перевірка «відповідності» нормативу здійснюється, як правило, без урахування того, чи створені умови для успішного розвитку особистості, чи є органічним запропонований стандарт, еталон для природи конкретної людини. Норми регуляції взаємин у рамках технократичної логіки лежать у сфері зовнішнього закону, значною мірою знімаючи із викладача тягар відповідальності за позицію стосовно оцінки студента, а зі студента – стосовно якості його знань. Однак не все однозначно негативне в даній парадигмі. Річ у тому, що хоча до певної міри дана парадигма побудована на недовірі до можливостей індивіда, саме завдяки їй стають продуктивними педагогічні інновації, до яких можна віднести, наприклад, алгоритмізацію і програмування, комп'ютерні ігри, опорні конспекти та ін.

Раціоналістична, або біхевіористична, парадигма освіти передбачає таку організацію освіти, яка перш за все забезпечує передачу – засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписатися в чинні суспільні структури. Послідовники цієї парадигми – Р. М. Ганьє, Д. Келлер, Б. Скіннер [8–9] та ряд інших психологів – вважають, що будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти в процесі навчання. При цьому під поведінкою розуміють всі види реакцій, притаманних людині, – її думки, відчуття і дії. Раціоналісти виходять із порівняно пасивної ролі індивіда, який, одержуючи певні знання, уміння й навички, набуває, таким чином, адаптивного «поведінкового репертуару», необхідного для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог й очікувань суспільства в рамках відповідної йому культури. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Освітня програма повністю перекладається на мову конкретних поведінкових термінів, оскільки раціоналістична парадигма орієнтується не на знання або культуру, вона має у своїй основі психологічну орієнтацію – біхе-

віоризм, теорію поведінки, яка проявляється як реакція людини на дію зовнішнього середовища.

Основними методами такої освіти виступають навчання, тренінг, тестовий контроль, індивідуальне вивчення, корегування. Ідеалом у цьому випадку стає точне слідування запропонованому шаблону, а діяльність викладача перетворюється на «натягування» учнів (наприклад, на виконання тестів). На погляд Б. Скіннера, навчання має містити такі фази: 1) планування навчання на основі еталона у вигляді набору спостережуваних дій учнів; 2) діагностичну: потрібна попередня діагностика вихідного рівня знань, умінь і навичок учнів; 3) рецептурну: передбачається програмування бажаних результатів навчання, визначення умов і підбір формуючих впливів; 4) організаційну: індивідуально роз'яснюють, що він має знати, тобто цілі навчання, і проводиться практичний тренінг; 5) оцінку результатів навчання і їхнє зіставлення з наперед визначеним еталоном; знов-таки проводиться тестування. Отже, головними умовами повного засвоєння знань у рамках даної парадигми є тренінг, індивідуалізація, діагностика й відсутність жорсткого ліміту часу [9].

Із цією концепцією пов'язана концепція повного засвоєння знань, основи якої були закладені Б. Блумом, а суть полягає в досить оптимістичному підході до оцінки освітніх можливостей особистості – кожна людина може успішно вчитися, причому її оптимальні здібності визначаються у відповідних умовах і при її власному темпі навчання. Важливо роз'яснити кожному освітні цілі, які підрозділяються на когнітивні (знання/усвідомлення), емоційні (відношення/почуття), психомоторні (навички/застосування) [10]. Технократизм цієї парадигми визначає необхідність формулювання і деталізації цілей навчання так, щоб з них однозначно випливало, якими уміннями й навичками мусить володіти людина. Отже, раціоналістична модель освіти, яка ґрунтується на теорії біхевіоризму, розглядає освіту як шлях засвоєння знань із метою формування поведінки особистості, іншими словами, в основі раціоналістичної освітньої парадигми лежить насамперед механізм пристосовування до середовища.

Особистісний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей індивіда, дбайливе і поважне звернення до його інтересів і потреб визначає прогресивно-гуманістичну парадигму освіти. Представники даного напрямку відкидають погляд на навчальний заклад як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, що вона повинна найбільш повно й адекватно відповідати справжній природі людини, допомогти виявити в ній те, що закладено природою, а не «підганяти» її під певний стандарт, придуманий апріорі. Дана освітня парадигма створює умови для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожної особистості відповідно до успадкованої нею природи, більше свободи вибору і умов для

реалізації індивідом своїх природних потенціалів. Прихильники даного напрямку відстоюють право особистості на автономію розвитку й освіти. В умовах реалізації прогресивно-гуманістичної парадигми освіти головним є процес знаходження кожною людиною істини, тобто колії пізнання. Одна з основних установок такої парадигми – ціннісно-сміслова рівність кожної особистості не в значенні подібності або рівноцінності знань і досвіду, а в праві кожного пізнавати світ без обмежень.

У прогресивно-гуманістичній парадигмі любов до людини є атрибутом професіоналізму, оскільки любов породжує віру у творчі здібності й можливості кожного. Така освітня парадигма акцентує увагу на людині як суб'єкті життя, як на вільній та духовній особистості, що має потребу в саморозвитку. Вона орієнтована на розвиток внутрішнього світу індивіда, на міжособистісне спілкування, на діалог, на допомогу в особистому зростанні. Гуманістичний напрям у теорії освіти (Дж. Міллер, К. Роджерс, С. Б. Шапіро та ін. [11–13]) характеризується закликem перенести акцент із техніки на людину і створити «гуманне», а не «індустріальне» суспільство, усвідомленням необхідності вчити людей шукати «нову гуманістичну значущість знань», «пізнавати їхню особистісну значущість», що дозволить людині розкрити свої можливості та змінити себе [11, с. 3]. Визначення цілей освіти представниками концепції «гуманістичної» освіти ґрунтується на екзистенціалістському принципі самоактуалізації особистості.

Відомий американський психолог А. Маслоу визначав, що «гуманістичною метою освіти в остаточному підсумку є “самоактуалізація” людини» [14, с. 10]. Кожна людина має ієрархію вітальних і духовних потреб. Людина, що дійсно розуміє своє становище і задовольняє свої потреби на найвищому рівні, який тільки можливий в її «життєвому просторі», є, за А. Маслоу, самоактуалізованою особистістю. Повністю самоактуалізованою є та особистість, що має гармонійну й цілісну індивідуальність, такі позитивні риси, як автономія, творчість, незалежність, альтруїзм і розумна цілеспрямованість на досягнення життєвого успіху.

С. Паттерсон стверджує, що мета освіти – розвинути особистість, здатну до самореалізації [14, с. 22]. Він вважає, що існують два аспекти гуманістичної освіти *facilitating* – полегшуюче навчання, яке він називає «більш гуманним», і *affecting* – розвиток емоційної природи особистості, що приводить до більш глибокого розуміння себе та інших. Р. Волет розглядає гуманістичну освіту як процес довжиною в життя, спрямований на розвиток індивідів, які зможуть прожити радісне, людяне й осмислене життя. Він також зазначає, що пріоритетами такого освітнього підходу повинні стати розвиток емоцій, оформлення бажань, найповніше вираження естетичних якостей особистості і вдосконалення можливостей самоуправління і самоконтролю [15, с. 12]. До-

слідник Е. Сімпсон поділяє такий погляд і додає, що реакції і пізнавальні здібності, почуття та інтелект, емоції і поведінкові інстинкти, перемішуючись, утворюють систему поглядів і цінностей, які є похідними від гуманізму й ментального здоров'я і являють собою вищу пробу гуманістичної освіти [16, с. 16].

Отже, головну мету освіти прихильники прогресивно-гуманістичного напрямку вбачають у розвитку інтелектуальних здібностей людини, раціоналістичного підходу до життя, оскільки в жорсткому технократичному світі можна існувати, тільки маючи високий інтелект і позитивні знання про світ. На основі раціонального мислення людина може реалізувати свої інтереси і будувати відносини з іншими людьми на гуманній основі. Гуманістична мораль тут розглядається як здатність особистості запровадити в життя принципи справедливості, зіставляючи свої інтереси з інтересами суспільства, інших людей. Інтелект вважається показником рівня моральності особистості, а головна роль у становленні моралі приділяється самому суб'єктові.

С. Шапіро на основі ретельного аналізу робіт 89 теоретиків і практиків гуманістичного напрямку в освіті виокремив 16 «основних принципів» гуманістичної освіти [17]: перенесення акценту з викладання на вивчення; самовизначення особистості, що виражається в автономності навчання, самоврядуванні та самооцінці; взаєморозуміння між викладачами, студентами та іншими учасниками освітнього процесу; релевантність навчальних матеріалів і готовність студентів до навчання; інтеграція емоційної і пізнавальної здібностей у процесі викладання-вивчення; «розуміння навколишнього середовища, культури, історії, політичних й економічних умов, у яких відбувається освіта» [17, с. 160]; пріоритет чинних й експериментальних освітніх методів; відповідність змінам у соціумі, що виражається в антиавторитарному підході до освіти, метою якого є «удосконалення суспільства шляхом поліпшення його освітніх установ» [17, с. 162]; демократизація освіти, що припускає об'єктивність, консенсус і співробітництво; орієнтація особистісного росту в напрямку самоактуалізації за допомогою самосвідомості; орієнтація особистості на довіру і гуманістичні цінності; акцентування на індивідуалізмі; реальне, прагматичне сприйняття дійсності; самооцінювання, що переносить акцент із оцінювання суми знань із ряду предметів на оцінювання знань у кожній окремо взятій галузі знань; різноманіття і креативність, що знаходить своє відбиття у відкритості, природності та розмаїтості освітніх практик; спрямування на цілісний розвиток особистості, включаючи розвиток духовності.

Аналіз конкретного досвіду гуманістичного напрямку в освіті на різних рівнях освітньої системи і в різних навчальних контекстах, розмаїття теоретичного і практичного досвіду вчених і мислителів, які є прибічниками ідеї

гуманітарної освіти, свідчать про те, що гуманізація освіти – це не якийсь єдиний метод, не якась однакова для всіх освітня технологія, а сукупність цінностей, особлива освітня філософія, нерозривно пов'язана з особистісним способом буття людини.

Таким чином, прогресивно-гуманістична парадигма освіти припускає перехід від утилітарно-прагматичних цілей освіти як сукупності знань, умінь і навиків для успішного здійснення виробничої діяльності до гуманістичної мети – до суб'єкта, до його особистісного розвитку. Тим самим перетворюється мета освіти, реалізація якої припускає не лише засвоєння соціально-культурного досвіду людства, а й процес самоформування особистості, її самореалізацію через продукування досвіду (знань), що має двоєдину природу – індивідуально-особистісний і соціально-культурний досвід людства. Сенс прогресивно-гуманітарної парадигми освіти полягає в органічному поєднанні професійного навчання й освіти. Адже освіта є розвитком особистості, а навчання – засобом досягнення цієї мети. Якщо ж професійне навчання перетворюється на самоціль, то ми підмінюємо мету засобом, що і втілюється в репродуктивно-традиційній парадигмі освіти.

Порівнюючи основні параметри двох освітніх парадигм, які є найпоширенішими та найвпливовішими в західноєвропейському та північноамериканському освітньому просторі у XXI ст., слід виділити такі їх основні розбіжності:

- за цілями: для репродуктивно-консервативної парадигми це – розвиток інтелектуальних розумових здібностей та основних компетенцій і вмінь індивіда відповідно до стандартів та суспільних очікувань, а також надання всебічної освіти, а для прогресивно-гуманістичної – посилення особистісного зростання й розвитку, сприяння особистісній самореалізації, надання індивідові практичних знань та навичок розв'язання проблем, підтримка відповідальної участі особистості в житті суспільства;

- за змістом: репродуктивно-консервативна парадигма проголошує навчання заради навчання, загальну всебічну освіту, «стандартний комплект» знань, спрямованість на академічну майстерність, підзвітність, практичність, поведінкові стереотипи, а прогресивно-гуманістична – соціальну відповідальність, співробітництво, практичний досвід, оцінювання освітніх потреб особистості, активну дослідницьку діяльність індивіда, свободу, незалежність, самокерування в освіті, міжособистісну комунікацію, відвертість, автентичність, урахування особистісних почуттів;

- за навчальними методами: для репродуктивно-консервативної парадигми характерне читання лекцій та критичний аналіз, питально-відповідальна форма, дискусії під керівництвом викладача, самостійна робота, стандартизоване тестування, комп'ютерні завдання, жорсткий навчальний план, демонстративні методи; для прогресивно-гуманістичної – проєктна діяльність, на-

уково-експериментальні методи, моделювання, групові дослідження, спільне навчання, відкриті дискусії, самостійне незалежне навчання, самооцінювання;

– за роллю викладача: в рамках репродуктивно-консервативної парадигми викладач – це експерт, передавач знання, який чітко спрямовує навчальний процес, керівник, контролер, авторитетна людина, яка задає очікування та прогнозує результати навчання, в контексті прогресивно-гуманістичної парадигми викладач – це організатор, який супроводжує та забезпечує реалістичне навчання, посередник, помічник, особа, яка бере участь у процесі взаємопередавання знань;

– за роллю індивіда, що навчається: в репродуктивно-консервативній парадигмі учень, на відміну від викладача – суб'єкта освіти, виступає як об'єкт освіти, який прагне знань та очікує отримати концептуальні, теоретичні знання, він не задає освітні цілі, але відпрацьовує практичні поведінкові навички; в прогресивно-гуманістичній парадигмі учень, як і викладач, виступає суб'єктом освіти, потреби, інтереси та досвід якого оцінюється і стає частиною навчального процесу, учень відіграє в навчанні активну роль і є високомотивованим, від розуміє власну відповідальність, самостійно керує освітнім процесом і бере участь у плануванні навчальної діяльності.

Висновки. Проведений аналіз обох парадигм та їх порівняння дозволяють зробити висновок про те, що репродуктивно-консервативна та прогресивно-гуманістична парадигми не є взаємовиключними; вони відрізняються способами розв'язання основних питань, що стосуються функцій і пріоритетів освіти як соціального інституту, цінностей і цілей освіти, змісту і технологій навчання, принципів організації навчального процесу. Більше того, відштовхуючись від позицій синергетики, слід зазначити, що особливість сучасного освітнього простору полягає не в боротьбі і запереченні репродуктивно-консервативної та прогресивно-гуманістичної парадигм, а в їх поєднанні, взаємному доповненні та узгодженні в єдиному освітньому просторі об'єктної (учень як об'єкт освіти, предмет практичної дії суб'єкта) і суб'єктної (учень, як і викладач, – суб'єкт освіти, людина, яка активно пізнає і діє) філософсько-освітніх моделей [18–21]. Нова освітня парадигма, що заснована на взаємопроникненні та взаємодоповнюваності двох визначених вище моделей, виходить з об'єкт-суб'єктної природи людини як органічно цілісного, унікального біопсихосоціокультурного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Higher Education in the Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses / edited by David W. Chapman & Ann E. Austin. Greenwood Press, 2002. 265 p.

2. Education for a Sustainable Future: A Paradigm of Hope for the 21st Century (Innovations in Science Education and Technology) / edited by Keith A. Wheeler & Anne Perraca Bijur. New York: Springer, 2000. 282 p.
3. Adler M. J. In Defense of the Philosophy of Education. *Philosophies of Education. 41st Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1942. Part 1. P. 197–249.
4. Bruner J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University, 1966. x, 176 p.
5. Cubberley E. P. *The history of education: educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of Western civilization*. Boston: Houghton Mifflin, 1920. xxi, 848 p.
6. Postman N., Weingartner C. *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Delacorte Press, 1969. xv, 219 p.
7. Postman N. *Teaching as a Conserving Activity*. New York: Delacorte Press, 1979. 244 p.
8. Gagne R. M., Wager W. W., Golas K., Keller J. M. *Principles of Instructional Design*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2005. xvii, 387 p.
9. Skinner B. F. *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968. ix, 271 p.
10. Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green, 1969. 228 p.
11. Miller J. P. *The holistic curriculum*. Toronto: University of Toronto Press, 2007. 208 p.
12. Rogers C. A. Client – centered / Person – centered Approach to Therapy. *Psychotherapist's Casebook* / edited by Katash, I. And Wolf, A. Jossey – Bass, 1986. P. 197–207.
13. Shapiro S. B. Survey of basic instructional value in humanistic education. *Journal of Humanistic Education and Development*. 1986. Vol. 24, Issue 4. P. 144–158.
14. Patterson C. H. *Humanistic education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall, 1973. xi, 239 p.
15. Valett R. E. *Humanistic education: developing the total person*. St. Louis: Mosby, 1977. 232 p.
16. Simpson E. L. *Humanistic education: An interpretation*. Cambridge, Mass.: Ballinger Pub. Co., 1976. xi, 328 p.
17. Shapiro S. B. The instructional values of humanistic educators: An expanded, empirical analysis. *Journal of Humanistic Education and Development*. 1987. Vol. 25, Issue 3. P. 155–170.
18. Панфілов О. Ю., Савченко О. О. Суб'єктність як парадигмальна особливість сучасного освітнього процесу. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. Харків: Право, 2011. Вип. 10. С. 40–47.
19. Панфілов О. Ю., Савченко О. О. Філософські аспекти мотивації навчальної діяльності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. Харків: Право, 2015. № 2 (25). С. 13–21.

20. Панфілов О. Ю., Савченко О. О. До нової парадигми вищої освіти: інтерпретація деяких загальносвітових тенденцій. *Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія. Психологія*. Харків: ХУПС, 2007. Вип. 2 (28). С. 68–77.
21. Требін М. П. Освіта в умовах глобалізації. *Студентська молодь в умовах глобалізації*: матеріали III Міжнар. наук. конф. (м. Дніпро, 21 квіт. 2017 р.) / відп. за вип. В. В. Кривошеїн. Дніпропетровськ: Грані, 2017. С. 29–33.

REFERENCES

1. Higher Education in the Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses / edited by David W. Chapman & Ann E. (2002). Austin. Greenwood Press.
2. Education for a Sustainable Future: A Paradigm of Hope for the 21st Century (Innovations in Science Education and Technology) / edited by Keith A. Wheeler & Anne Perraca Bijur. (2000)/ New York: Springer.
3. Adler, M. J. (1942). In Defense of the Philosophy of Education. *Philosophies of Education. 41st Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press. *Part 1*. 197–249.
4. Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University.
5. Cubberley, E. P. (1920). *The history of education : educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of Western civilization*. Boston: Houghton Mifflin.
6. Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Delacorte Press.
7. Postman, N. (1979). *Teaching as a Conserving Activity*. New York: Delacorte Press.
8. Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. & Keller, J. M. (2005) *Principles of Instructional Design*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
9. Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York, Appleton-Century-Crofts.
10. Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green.
11. Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
12. Rogers, C. A. (1986) *Client – centered / Person – centered Approach to Therapy. Psychotherapist’s Casebook* / edited by Katash, I. And Wolf, A. Jossey – Bass. 197–207.
13. Shapiro, S. B. (1986). Survey of basic instructional value in humanistic education. *Journal of Humanistic Education and Development*. 24(4). 144–158.
14. Patterson, C. H. (1973) *Humanistic education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall.
15. Valett, R. E. (1977) *Humanistic education: developing the total person*. St. Louis: Mosby.
16. Simpson, E. L. (1976). *Humanistic education: An interpretation*. Cambridge, Mass.: Ballinger Pub. Co.

17. Shapiro, S. B. (1987). The instructional values of humanistic educators: An expanded, empirical analysis. *Journal of Humanistic Education and Development*. 25(3). 155–170.
18. Panfilov, O. Yu., Savchenko, O. O. (2011). Subiektnist yak paradyhmalna osoblyvist suchasnoho osvithnoho protsesu. *Visnyk Natsionalnoi yurydychnoi akademii Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho. Serii: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia*. Kharkiv: Pravo. 10. 40–47 [in Ukrainian].
19. Panfilov, O. Yu., Savchenko, O. O. (2015). Filosofske aspekty motyvatsii navchalnoi diialnosti. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho». Serii: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia*. Kharkiv: Pravo. 2 (25). 13–21 [in Ukrainian].
20. Panfilov, O. Yu., Savchenko, O. O. (2007). Do novoi paradyhmy vyshchoi osvity: interpretatsiia deiakykh zahalnosvitovykh tendentsii. *Naukovi zapysky Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl. Sotsialna filosofiia. Psykholohiia*. Kharkiv: KhUPS. 2 (28). 68–77 [in Ukrainian].
21. Trebin, M. P. (2017). Osvita v umovakh hlobalizatsii. *Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Studentska molod v umovakh hlobalizatsii» (m. Dnipro, 21 kvitnia 2017 r.) / vidp. za vypusk profesor V. V. Kryvoshein*. Dnipropetrovsk: Vydavnytstvo «Hrani», 2017 [in Ukrainian].

Панфилов Александр Юрьевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры социологии и политологии Национального юридического университета имени Ярослава Мудрого, г. Харьков, Украина

Савченко Ольга Александровна – кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Харьковского национального университета Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба, Украина

ПАРАДИГМАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье осуществлена попытка раскрытия парадигмальных основ современного образовательного пространства. Дается обзор парадигм, сформировавшихся в мировом образовательном процессе в последнее время, в частности репродуктивно-консервативной и прогрессивно-гуманистической. На основе проведенного анализа определены принципиальные отличия таких парадигм, сделан вывод, что образовательная парадигма XXI в. должна быть основана на взаимопроникновении и взаимодополняемости репродуктивно-консервативной и прогрессивно-гуманистической парадигм, исходить из объект-субъектной природы человека.

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, парадигма образования, технократическое образование, гуманистическое образование.

Panfilov Oleksandr Yuriyovych, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology and Political Science, Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine

Savchenko Olga Oleksandrivna, PhD, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Ukraine

THE PARADIGMATIC DIMENSION OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Problem setting. *The social changes that currently take place in the world actualize new practical methods and theoretical approaches that are more open and free, and the need for social adaptation and active engagement in civic activities requires a different quality of education. The importance of education is constantly growing since it is a part of the main priorities and values of the society as it is the backbone of the existential well-being of its members. Due to the fact that the current stage of development of national education is characterized by the processes of integration into the world educational space, the paradigmatic foundations of the modern world educational space are actualized and emphasized.*

Recent research and publications analysis. *A number of reputed scholars such as G. Johnston, W. Franken, V. Morris, G. Pratt, K. Thompson, G. Uhlich, A. Weston, S. Gessen, A. Valitsky, B. Gershunsky, E. Gusinsky, M. Mamardashvili, A. Ogurtsov, V. Platonov, V. Rozin, V. Lutai, I. Savitsky, A. Subetto, P. Shchedrovitsky, I. Fomicheva, I. Fedorov and others contributed to the philosophical understanding of the phenomenon of modern education. However, the problem of finding a modern educational paradigm remains rather complicated and insufficiently studied, which has encouraged a more detailed study of this issue.*

Paper objective. *The goal of the article is to attempt to comprehend the paradigmatic dimension of the modern educational environment from the perspective of sociological and educational reflection.*

Paper main body. *The article specifies the paradigms that have formed in the global educational process over a certain period of time, in particular, the reproductive-conservative and the progressive-humanistic ones. Based on the analysis of the content, the comparative analysis of these paradigms was made in the article, the main differences were singled out. In particular, the reproductive-conservative paradigm set the goals to develop intellectual mental capacity and basic competencies and skills of an individual, while the progressive-humanistic paradigm focuses on strengthening the personal growth and development, promoting personal self-realization. In the context of the content, the reproductive-conservative paradigm emphasizes general all-round education, focuses on academic achievements, accountability, practicality, behavioural stereotypes, while the progressive-humanistic emphasizes social responsibility, cooperation, practical experience, freedom, independence, and self-control within the educational sphere. The educational*

methods and techniques are different as well – the reproductive-conservative paradigm focuses on lecturing and critical analysis, question-answer technique, guided debates, self-study, standardized tests, computer-aided activities, strict syllabus, demonstrative methods, while the progressive-humanistic paradigm widely involves project activities, open discussions, self-directed independent learning, and so on. The article also specifies the different roles of the teacher and the individual learner.

Conclusions of the research. *The reproductive-conservative and progressive-humanistic paradigms do not exclude one another; they differ in ways of solving the main issues concerning the functions and priorities of education as a social institution, the values and goals of education, the content and technologies of teaching, and the principles of organizing the educational process. The peculiarity of the modern educational environment does not lie in the conflict and negation of the reproductive-conservative and progressive-humanistic paradigms but in their combination, mutual complementarity and synergy in the same educational environment, in the context of the objective philosophical and educational model where a student is an object of education and the matter of practical actions) and the subjective philosophical and educational model when a student, like a teacher, is a subject of education, a person who actively learns and acts.*

Keywords: *education, educational environment, educational paradigm, technocratic education, humanistic education.*

