

УДК 373.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-198-70-72

ЧУМАК Микола Євгенійович –

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри теорії та методики викладання фізики і астрономії
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9956-9429>

e-mail: chumak.m.e@gmail.com

МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ПОГЛЯД ІЗ МИНУЛОГО У МАЙБУТНЄ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освіта є високоструктурованим утворенням, механізми функціонування якого ретранслюють досягнення цілої низки поколінь. Тривалий історичний шлях від найелементарнішої дидактики до глобальної соціокультурної сфери, привніс у соціальне бачення освіти елементи культурної першозначущості, доповнивши існуюче «нотами» соціально-економічного прагматизму. І, справді, соціокультурна полівекторність сучасної освіти вражає наявною багаторівневістю існуючої архітектоніки та паралельною багатозадачністю. Так, з однієї сторони освіта – найбільша соціокультурна цінність, а з іншої – основа соціально-економічного розвитку.

Проблема формування освітнього простору є однією із найбільш цікавих для сучасної педагогічної спільноти, проте, мало хто задумується над її змістовим та історичним началом. З точки зору наявного соціокультурного потенціалу досліджуваного феномена, не викликає заперечень необхідність його предметного відрефлексування та наукового ідентифікування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дотичними до обраної проблематики дослідження є авторські праці В. Андрущенка, В. Сиротюка, О.Сухомлинської, Л. Мартинець, Т. Дудки, О. Хартман, Н. Ковалевської, А.Пасічніченко та інших.

Мета статті – ретроспективний аналіз світових моделей освітнього простору від найдавніших часів до сучасності.

Методологічним інструментарієм дослідження виступив хронологічно-змістовний, поетапно-проблемний, історико-педагогічний та порівняльний методи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Актуальність залучення терміну «освітній простір» до сучасного педагогічного обігу продиктована поліперспективністю формування єдиного відкритого інформаційного простору з навчальною, виховною та розвивальною метою. Остання наслідковість «приурочена» до посилення соціальної значущості інтеграційних та глобалізаційних процесів, які «невидимим крилом» огорнули усі сфери функціонування суспільства, не оминувши при цьому й освіту [5]. Не випадково, на наш погляд, на сторінках тематичних авторських праць фігурує семантично-синонімічне ототожнення досліджуваного феномена зі «складною, стохастичною і багаторівневою» конструкцією [1; 2].

У процесі екстраполяції зазначеної конструкції на усталену педагогічну канву, помітним чином виокремлюється її висока «приспосованість» до реального утвердження завдань розвитку неперервної освіти на рівні різних соціальних спільнот.

Освітньому простору, як і будь-якій просторовій «конструкції», властиві визначені просторово-часові «ареали». Особливістю таких «ареалів» є певна географічна протяжність та часова мінливість. Зміст останньої авторської тези приховується у особливостях розвитку освіти на теренах різних країн світу у той, чи інший історичний відрізок часу. Як правило, такий «розвиток» віддзеркалює ціннісну канву соціокультурного поступу на якому саме освіта розглядається у якості самоцінності. Так, упродовж цілісної історії людства кристалізувалися визначені історико-педагогічні моделі досліджуваного простору, які репрезентують поетапність освітньо-цивілізаційного «зростання» (див. рис.1).



Рис. 1. Історико-педагогічні моделі освітнього простору (на основі досліджень Е. Нейлман) [7]

Унаочнені дані рис. 1 уможливили представлення типології світових моделей освітнього простору, які співвідносяться із відповідним географічним ареалом на карті (рис. 1). Репрезентативна ідейність такої типології приховується у розкритті ціннісного базису, який покладался в основу розвитку освіти та віддзеркалював домінуючі світоглядні позиції конкретної соціальної групи.

Особливістю першої – *архаїчної* моделі, було успадкування первинної цінності «світу» знань із паралельною актуалізацією духовного пошуку власної особистісної сутності. Безумовно, що у досліджуваній період розвитку «самобутньої» школи відбувався з урахуванням ціннісно-моральних детермінант, які не повинні були піддаватися впливу еволюційних «законів». Остання фактажність наштовхує нас на думку про те, що все ж домінуючі позиції на рівні освітнього простору архаїчної моделі зберігала релігія. Священні книги у розрізі різних світових релігій вказували на те, що освіта та премудрість є справжньою цінністю, яка була передана вищими силами.

Черговою «архаїчною» особливістю освітнього простору була його чітка практикоцентрованість, що прослідковувалася на рівні перспективних можливостей проходження спеціальної підготовки по завершенню школи.

Друга модель – *антична* вирізнялася з-поміж інших своїми характерологічними особливостями. Першою модельною характеристикою такого освітнього простору була зорієнтованість на виховання естетичних почуттів, шляхом актуалізації художнього мислення, репрезентації образотворчості мистецьких ідей. Традиційним чином, в основі моделі фігурувала освіта, яку розглядали у якості самоцінності (зокрема, кожен почений громадянин афінського полісу повинен був бути освіченим) [3; 4]. Не дарма, в обігу античного світу зберігалось твердження, що «...освіта – це окраса для щасливих...» [7, р. 207].

Другою характеристикою античної моделі було отождошення освіти із фундаментом побудови політичного устрою. У змісті останньої тези приховується ідейність про те, що запорукою усіх успішних політичних перетворень є освіта, яка перетинає усі грані соціокультурного буття.

Унікальність третьої (*середньовічної*) моделі приховується у домінуванні теоцентризму і догматизму в усіх сферах функціонування соціуму. Априорність зведення людського та божественного начала, увійшло в основу побудови цілісної конструкції ціннісних пріоритетів розвитку освіти, які стали справжніми дороговказами як для педагогів, так і для вихованців. У цілому, освітній простір Середньовіччя увійшов на сторінки історії як високорелігійний простір, на найвищий рівень якого підносилися християнські традиції та закони. Досить цікавою особливістю досліджуваного простору було й те, що сам педагог у цьому ключі поставав у ролі місіонера, який «прислуговує» та просвічує темні

«закутки» неосвіченості. І, справді, простір історичного минулого того часу детермінував первинну «кристалізацію» саме церковних шкіл, вслід за якими дещо пізніше з'явилися і світські. Недарма, освітній простір цього історичного відрізка часу називають закритим (так званим «точковим»), що пов'язано у більшій мірі із домінуванням церковних шкіл та перших університетів. Саме «точковий» характер цього простору вказував на відсутність у рамках цього простору ланцюжка ступеневої освіти.

Своєрідність четвертої моделі (*ренесансної*) приховується у кардинальній переорієнтації загальноєвропейського ціннісного конструкту, що залишило суттєвий відбиток і на подальшому розвитку освіти. Значущість ренесансних змін привнесла на порядок денний розуміння пріоритетності ролі педагога на рівні освітнього поступу. Окрім цього, показник освіченості слугував індикатором внутрішньо-особистісного потенціалу. Не менш значущим для розвитку освіти був і той факт, що на загальносуспільному рівні прозвучало твердження щодо рівності усіх людей ще з народження. Така прогресивність поглядів на проблему соціальної рівності зруйнувала усі можливі стереотипи, які «пропагували» обмежений доступ до освіти.

Не менш важливою характеристикою четвертої історичної моделі був і той факт, що у досліджуваній період в активний розвиток вищої школи досить органічно «впліталися» природничі науки. З точки зору наукознавства, такий освітній простір став справжнім «переворотом» на шляху до утвердження дослідної роботи.

П'ята модель освітнього простору (*модерна*) – вирізнялася зорієнтованістю на подальшу повноцінну кристалізацію доступної системи освіти для широких суспільних мас. І хоча, у країнах Західної Європи освіта продовжувала зберігати свій «елітарний» статус, проте найбільш визначальним у цей час було формування такого освітнього простору, який був «територіально-локалізованим» [6]. Така «локалізованість» передбачала поступовий перехід освітньої галузі під «юрисдикцію» державних структур на місцях. Ідейність такого переходу приховувалася у необхідності адаптації знань до рівня граничної користі певних територіальних одиниць.

Остання із досліджуваних моделей (*новітня*) репрезентувала освіту у якості основної цінності, від наявності якої залежить перспективність: розвитку індустріального суспільства, досягнення економічного благополуччя та утвердження соціальної справедливості. У цьому ключі, досліджуваний феномен трансформувалася із локального у глобальний (світовий) освітній простір. У межах такого глобального «конструкту» (на рівні певних локалізовано-територіальних одиниць) прослідковувалася множинність «підпросторів», які вирізнялися своїми характерологічними особливостями:

- ✓ доступність освіти для широких суспільних мас і при цьому, зосередження на карті світу елітарно-освітніх центрів;
- ✓ підсилення соціокультурної значущості фактору міжнародного співробітництва;
- ✓ популяризація на усіх суспільних рівнях освітніх інновацій, які нерідко розвивають кордони суто «національного» назустріч полікультурному;
- ✓ утвердження індивідуалізації навчання, відзеркаленої на рівні необхідності побудови індивідуально-освітньої траєкторії суб'єктів пізнання.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. На основі проведеного дослідження ми прийшли до висновку, що упродовж тривалої суспільної історії на різних територіях «кристалізувалися» свої особливі моделі освітнього простору, які відзеркалювали культурну самобутність та ціннісні орієнтири конкретної соціальної групи. Упродовж перебігу історичних періодів, спостерігалася зміна світоглядних позицій, проте соціокультурна значущість освіти залишалася сталою. Така тенденційність стала основою формування різних моделей освітнього простору, які не руйнували самобутніх орієнтирів різних соціальних груп, а навпаки доповнювали їх варіативністю основоположних позицій на перспективність загальноцивілізаційного поступу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. СПб. : Изд. Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.
2. Булгаков С.Н. Свет Невечерний. Созерцания и умозрения. СПб. : Изд. Олега Абышко, 2008. 640 с.
3. Бутов А.Ю. Исторический опыт динамики образования. Дубна : «Феникс+», 2012. 407 с.
4. Дудка Т.Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен: монографія. Київ-Херсон : ФОП Гринь Д.С., 2017. 460 с.
5. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М. : Наука, 2003. 456 с.
6. Крикунов А.Е. Образование в перспективе онтологии (онтологическое обоснование педагогических практик в русской религиозной философии): монография. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 224 с.
7. Heilman E. Critical, Liberal, and Poststructural Challenges for Global Education Social Studies // *The Next Generation: Researching in the Postmodern*. Eds. Avner Segall, Elizabeth Heilman, and Cleo Cherryholmes. New York : Peter Lang, 2006. – P. 189-208.

REFERENCES

1. Belozertsev, E.P. (2004). *Obrazovanie: istoriko-kul'turnyj fenomen: kurs lekcij*. [Education: historical and cultural phenomenon: lecture course]. Sankt-Peterburh.
2. Bulgakov, S.N. (2008). *Svet Nevechernij. Sozercanija i umozrenija*. [Non-evening Light Neveherny]. SPb.: Y'zd. Olega Abushko.
3. Butov, A.Yu. (2012). *Istoricheskij opyt dinamiki obrazovanija* [The historical experience of the educational dynamics]. Dubna.
4. Dudka, T.Iu. (2017). *Prosvitnytskiy turizm yak istoriko-pedahohichniy fenomen: monohrafiia* [Educational tourism as a historical and pedagogical phenomenon: Monograph]. Kyiv-Kherson.
5. Zapesotskiy, A. S. (2003). *Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika* [Education: philosophy, culture studies, and politics]. Moskva.
6. Krykunov, A.E. (2010). *Obrazovanie v perspektive ontologii (ontologicheskoe obosnovanie pedagogicheskikh praktik v russkoj religioznoj filosofii)* [Education in the ontology perspective (ontological substantiation of pedagogical practices in Russian religious philosophy)]. Eлец: EGU im. Y.A. Bunyna.
7. Heilman E. (2006). *Critical, Liberal, and Poststructural Challenges for Global Education Social Studies*. New York.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧУМАК Микола Євгенійович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики викладання фізики і астрономії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Наукові інтереси: теорія та історія педагогіки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ЧУМАК Mykola Yevgeniyovych – Doctor of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Theories and Methods of Teaching Physics and Astronomy National Pedagogical Dragomanov University.

Circle of research interests: theory and history of pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2021 р.