

Михайло Альохін*
Ukraine

Трансформація середньої освіти в Україні: у пошуках нової філософії, форми та формули

Анотація

У статті автор виокремлює основні виклики та проблеми функціонування інституту сучасної середньої освіти в Україні: трансфер філософії та формули шкільного навчання індустріальної доби в добу інформаційну; неузгодженість компетентнісного підходу у процесі навчання та знаннєвого (фактологічного) під час перевірки його результатів у вигляді ЗНО; відсутність дієвих процедур та механізмів індивідуалізації освітньої траєкторії учнів з особливими освітніми потребами, стигматизацію школярів, що не можуть опанувати програмовий матеріал у відведений навчальний час. Автор аналізує результати ЗНО за 2019–2021 роки у розрізі педагогічної та економічної ефективності роботи українських шкіл. Зокрема, розглядається динаміка кількості осіб, що за результатами складання тесту не набрали мінімального порогового балу з основних предметів, та розрахункова вартість їх підготовки. Особливій увазі присвячується дискусія щодо ефективності класно-урочної системи навчання, можливості у її межах враховувати індивідуальний темп навчання учнів та освітніх потреб. Автор пропонує переглянути формування концепцій інституцій середньої освіти, зокрема, через використання матриці складників нової формули сучасної школи, змістовими блоками якої пропонується визначити наступні: академічна автономія, тривалість навчання, робочий навчальний план, система організації навчання, освітня концепція закладу. Автор прогнозує, що драйвером перезавантаження інституту середньої освіти в Україні можуть стати приватні школи, які сьогодні акумулюють у своїх рядах кращих педагогів та розробляють завдяки ширшій академічній автономії більш дієві методики

та інструменти навчання школярів, які можуть бути поширені й у державних закладах освіти.

Ключові слова: академічна автономія, Державний стандарт освіти, зміст освіти, зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), класно-урочна система навчання, приватна школа, реформа освіти, якість освіти

Summary

Transformation of Secondary Education in Ukraine: in Search of a New Philosophy, Form and Formula

The author outlines the main challenges and problems faced by modern secondary education system in Ukraine: transfer of philosophy and school education formula from industrial to information age; discrepancy of competence approach in learning and knowledge (factual) approach in assessment its outcomes in the form of external independent test; lack of efficient procedures and mechanisms for individualization of educational trajectory of students with special educational needs, stigmatization of students who cannot master program material in the allotted study time. The author analyzes the results of the external independent test for 2019–2021 in terms of pedagogical and economic efficiency of Ukrainian schools. In particular, the dynamics of the number of school leavers who did not get the minimum threshold score in the main academic subjects, and the estimated cost of their tuition are considered. Special attention is paid to the discussion on the effectiveness of classroom system, its capacity to take into account students' individual pace of learning and educational needs. The author suggests reconsidering the concepts of formation of

* Михайло Альохін, заступник директора з навчально-методичної роботи, Приватний заклад освіти «КМДШ», ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-0268>, e-mail: themichelianian@gmail.com.

secondary education institutions, in particular, through use of a matrix of components of a new modern school formula, consisting of the following components: academic autonomy, period of study, curriculum, organizational system, concept of the educational institution. The author predicts that private schools can become the driving force for resetting secondary education in Ukraine, since they are currently employing best teachers and, having wider academic autonomy, develop more efficient teaching methods and tools, that can be shared with public schools.

Keywords: academic autonomy, State standard of education, content of education, external independent test, classroom system, private school, education reform, quality of education

1. Вступ

Однією із найбільш вдалих формул досягнення практичного успіху в більшості сфер людського життя, у т.ч. – медицині, промисловості, війсьній стратегії та масовій комунікації, є винахідництво. Завдяки численним пробам та помилкам зроблено чимало відкриттів, що безпосередньо вплинули на суспільний розвиток і стали невід'ємною частиною нової реальності: колесо та паровий двигун, друкарський верстат та комп'ютер, інтернет та всевітня павутина, телебачення та лампочка, телефон та пеніцилін – топ-10 рейтингу винаходів, які змінили хід розвитку історії (Top 10 Inventions That Changed the World), проте перелік речей, явищ та процесів, які можна долучити до цього рейтингу, неосяжний та невичерпний.

Разом із тим, освіта залишається чи не однією з найбільш консервативних сфер соціального життя. Якщо у сфері культури розширюється спектр доступних розваг, жанрів кіно, напрямків музики, що призводить до диверсифікації споживацького вибору, то в освіті від часів переходу до концепту масової освіти, таким різноманіттям не доводиться втішатися. Чітка ієрархія: садок → початкова школа → середня школа → професійно-технічна / вища освіта, з наявністю державних стандартів підготовки до кожного із окреслених кроків – ступенів, суттєво звужує, а подекуди і абсолютно виключає, потенціал до винахідництва, до пошуку нових форм організації освіти.

Мета статті – здійснити рефлексію функціонування інституту середньої освіти в Україні, про-

аналізувати його виклики, розглянути можливість пошуку альтернативних до існуючої філософії, форми та формули шкільної освіти.

Теоретичними підвалини досліджуваної проблеми є наукові праці вітчизняних філософів освіти В. Кременя, М. Згуровського, М. Култаєвої.

В основу критичного аналізу існуючої моделі функціонування інституту середньої освіти покладено погляди провідних українських дидактів та фундаторів освіти Т. Алексеєнко, В. Бондаря, Л. Ваховського, В. Ільченко, Б. Коротаєва, О. Отич, О. Пометун; педагогів-практиків С. Набоки та І. Хворостяного. Розгляд управлінських аспектів функціонування закладів загальної середньої освіти здійснено на підставі аналізу емпіричного дослідження вчених у галузі державного управління К. Линьова та І. Линьової.

Існуюча освітня парадигма та традиція не спонукає до самооновлення, до саморефлексії – вона сприймається як універсальна, дієва, виважена і цілком пригідна до існування в своєму вигляді.

Ускладнює актуалізацію широкою дискусії, серед іншого, наявність факторів, що лежать у різних суспільних площинах: контраверсійне уявлення про якість освіти, у т.ч. через результати навчання; нівелювання показниками задоволеності учнів самим процесом навчання; економічні переваги моделі масової школи; обмеженість людського, у цілому, та управлінського, зокрема, потенціалів продукувати, розвивати та підтримувати альтернативні моделі освіти, які б становили конкуренцію існуючій. Додатково ускладнює цю дискусію і юридична обмеженість в Україні застосовувати авторські освітні моделі через реалізацію авторських освітніх програм, оскільки кожна з них має, по-перше, ґрунтуватися на очікуваних результатах державних стандартів освіти, а, по-друге, пройти схвалення у відповідних державних органах управління освітою, що є складним бюрократичним процесом, який не сприяє ні швидкому комерційному успіху потенційного освітнього продукту, ні гнучкості зміни програми на вимогу освітніх тенденцій, цивілізаційних або технологічних змін, що можуть відбуватися у світі.

2. Показники ЗНО ≠ показники роботи школи

Нерозв'язаною проблемою на шляху до нових моделей середньої освіти, яка почасти перегукується з першим стримуючим фактором, є неузгодженість між собою Державних стандартів освіти, збудованих на компетентнісному підході до навчання, та інструментів діагностики успішності їх досягнення, виражених в українських реаліях у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), що ґрунтується, у своїй більшості, на фактологічному або знанневому підході. Сьогодні вітчизняні науковці та педагоги-практики особливо загострюють увагу на фактоцентризмі традиційної базової шкільної освіти, у якій є відсутніми загальні спільні закономірності в обґрунтуванні явищ та властивостей об'єктів дослідження, що виражається, зокрема, у вивченні природничої освітньої галузі у розгляді специфічних для фізики, хімії та біології законів з позиції «корисності» для людини, під час яких учні вивчають закон, розглядають його практичне застосування та способи його обходження. Такий підхід формує звичку мислити категоріями споживацтва та моделює агресивний, деструктивний образ світу, у межах якого дійсність є серією відокремлених об'єктів, знання яких потрібні для задоволення потреб та інтересів людини (Plchenko & Huz, 2016, с. 33). Домінує знанневий підхід і під час вивчення гуманітарних наук: сучасні підручники та методика викладання у більшості українських шкіл мимовільно зумовлює зникання мотивації до думання та мислення, оскільки більшість часу уроків історії займають розповіді та пояснення вчителів, які вимагають від своїх вихованців репродуктивного відтворення великих масивів інформації, які зрештою стають основою репродуктивної перевірки фактологічних знань під час ЗНО з історії (Pometun & Huran, 2018, с. 329–330). Необхідність переходу до перевірки компетентностей, а не фактологічних знань у межах ЗНО постулюється в українському медіапросторі і фахівцями-філологами. Вони, зокрема, закликають, що на зміну запитання про те, хто є батьком української прози, яке спрямоване на механічне заучування факту, мають прийти завдання, що дають зріз метакогнітивних навичок школярів: вміння

аналізувати, зіставляти інформацію, робити висновки. Такий перехід має стати одним із розв'язків трагедії шкільної освіти, що базується у наданні учнями у вільних висловленнях соціально бажаних відповідей, яких вони були навчені за роки вивчення української словесності (Khvorostianyi, 2020).

Виходячи із цього, сьогодні успіхи випускника української школи можна звести до формули «можливо, знає, але, у своїй більшості, використати не може». Така формула замість кросдисциплінарного навчання, у якому належно представлені гуманітарні, природничі, точні науки та мистецтво, підштовхує до пріоритезації навчальних предметів та нівелювання решти, оскільки, за великим рахунком, набуті міждисциплінарні компетентності, світоглядне багатство випускника, його таланти та обдарування, не відіграють ні провідної, ні навіть другорядної ролі у процесі боротьби за безкоштовне навчання на наступній сходинці.

Орієнтація на навчання заради результатів ЗНО і вступу, дискредитують середню освіту. Динамічні зміни сучасного світу, виражені, серед іншого, перманентними трансформаціями ринку праці – ситуацією, коли професії, до яких слід готувати учнів, на момент початку (а подекуди – і закінчення шкільної освіти) ще не виникли, мали б зумовити пошук нових орієнтирів навчання. Більшість старшокласників до моменту подання документів у виші не певні у своєму виборі і готуються до складання ЗНО з ряду предметів, який дозволить їм швидко зорієнтуватися на вступ у ЗВО або спеціальність, залежно від успіхів, які вони продемонструють на ньому. За винятком майбутніх медиків та представників творчих і спортивних спеціальностей, які потребують специфічної підготовки до вступу, оволодіння додатковими навичками чи характеристиками або глибшої академічної підготовки, решта старшокласників, враховуючи запровадження «обов'язкового пакету» предметів ЗНО, ним же і обмежуються. Українська мова, математика, англійська мова та історія України – пул предметів, на інтенсивне вивчення яких роблять ставки випускники. Такий вибір, вочевидь, не шкодив би ні освіті, ні власне дитині, якби не мав приховані елементи «предметного шовінізму», що полягає

у зменшенні або відмові від вивчення інших навчальних дисциплін. Логіка, якою покеровуються випускники, є зрозумілою – вони очікують отримати дивіденди своєї старанності у вигляді безкоштовного навчання. Проте чи такий підхід забезпечує виконання Державних стандартів? Чи отримані у школі знання можна вважати універсальними? Чи такий підхід взагалі дає підставі обговорювати якість отриманої освіти?

3. До проблеми замірів якості освіти: вимірювати (,) не можна (,) облишити

Іншою стороною медалі орієнтації на вступ, а разом і з нею, і всієї концепції масової школи, є формалізованість до вимірювання якості освіти. Сьогодні Державна служба якості освіти України напрацювала Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти (Наказ МОН від 09.01.2019 № 17). Презентована модель передбачає оцінювання освітніх та управлінських процесів та внутрішньої системи забезпечення якості освіти за такими напрямками як:

- освітнє середовище закладу освіти;
- система оцінювання результатів навчання учнів;
- педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти;
- управлінські процеси закладу освіти.

Попри широке охоплення під час інституційного аудиту процесів та документів, які мають засвідчувати напрацювання школи щодо досягнень у кожному із напрямків, що оцінюються, на практиці паперотворча діяльність може перевищувати реальну долученість адміністрацій шкіл та педагогів до розбудови освітнього середовища, де безумовно дотримуються принципів академічної доброчесності, де відсутні випадки булінгу або більшість членів педагогічного колективу володіють сучасними цифровими сервісами. Побудований теоретично правильно інструментарій у поєднанні з відсутністю профільного навчання щодо креативного менеджменту та розвитку стратегічного мислення керівників закладів освіти, вряд чи, виправдає себе повною мірою і стане запорукою підвищення якості освітніх послуг в Україні.

На прикрість, в українських реаліях якісно вибудовані з точки зору інституційного аудиту освітні та управлінські процеси не є гарантом кінцевої якості знань. У чому прихована проблема? Вочевидь, в індивідуальності кожного зі здобувачів освіти. Масова школа, як і масова армія, масове учительство, поліціанство, державна служба вибудувала певний універсальний профіль, у межах якого має здійснюватися розвивальний рух учня. Циклічна тривалість кожної зі сходенок, через які має пройти цей учень – один навчальний рік. Це усталене значення, відхилення від якої допускається лише двічі: раз у початковій школі та один раз у базовій, проте на практиці шансів на залишити на повторне проходження курсу дитині, яка через свої індивідуальні особливості не змогла опанувати необхідний матеріал, фактично не існує. Подібно присвоєнню чергового звання чи категорії, учень переходить до наступного класу. Єдиною відмінністю масової школи від інших бюрократичних інституцій, згаданих вище, є неминучість переходу у чітко встановлений строк. Якщо у званні капітана поліціант або із першою кваліфікаційною категорією учитель може виходити на атестацію кілька разів і щоразу її тільки підтверджувати, не просуючись вище ієрархією звань та категорій, за результатами річного підсумкового оцінювання (які теж свого роду мали б бути атестацією), учень, за край рідким винятком, все одно перейде на наступну сходинку – у наступний клас.

Це обумовлює гіперболізовану роль оцінки та оцінювання в освіті. У нашій науковій дискусії з доктором педагогічних наук Тетяною Алексеєнко щодо визначення рівнів сформованості соціального розвитку, ми солідаризувалися щодо «домірного» як найвищого рівня – такого, який би виключив зверхню соціальність, але і, у той же час, вказував на достатність соціального знання та навичок для успішного функціонування особистості у суспільстві. Подібно до цього, на наше глибоке переконання, рівні сформованості компетентностей, а разом з ними – рівні знань, мають теж впливати на процес переходу до наступного освітнього щабля – до наступного класу. Вочевидь, з високою долею вірогідності, учень, який систематично демонструє початковий рівень знань з більшості предметів, вряд чи успішно зможе

подолати бодай прохідний поріг під час складання ЗНО. Результат ставить під сумнів доцільність усього процесу навчання цього учня, а також і доцільність фінансування його освіти, оскільки кожен рік навчання був пробюджетований з коштів платників податків, які інвестували, у тому числі, їх у формування генерації молодих освічених громадян, які у перспективі, завдяки своїй праці, будуть забезпечувати їм гідну старість.

Натомість за даними Українського центру оцінювання якості освіти у 2021 році ЗНО з математики не склали 31,1 % зареєстрованих учасників, що є новим рекордом неуспішності складання цього предмету, який, хоча й не без прикрас, доповнює невтішну щорічну статистику глибокої кризи української освіти, одним із вимірних індикаторів якої є відсоток вступників, які не долають пороговий мінімальний бал тестової роботи (див. таблицю 1).

Таблиця 1. Динаміка кількості учасників ЗНО, які не набрали мінімальний пороговий бал, %

Предмет ЗНО / рік	2019 рік	2020 рік	2021 рік
з української мови й літератури	15,5%	8,20%	8,6%
з математики	18,2%	13,00%	31,1%
з історії України	16,0 %	13,19%	18,0%
з англійської мови	12,7%	7,35%	10,7%

Джерело: побудовано автором на підставі щорічних звітів УЦОЯО.

Ця тенденція є лячною, оскільки можна припустити, що якщо випускник, який цілеспрямовано готувався до атестації з 4 обраних предметів, не зміг продемонструвати свої знання бодай на середньому рівні із них, існує вірогідність, що знання в «позазНОйних» предметах є ще нижчими.

У масштабах останніх 3 років кількість випускників, які не склали обов'язкове ЗНО з української мови, а отже – автоматично у перший рік після випуску не змогли вступити до ЗВО, склала 95 539 осіб. За даними Міністерства фінансів України у 2020 році усереднена вартість навчання одного школяра становила 24,7 тисяч гривень, хоча точками «фінансових ножиць» вартості підготовки одного здобувача освіти були сума 5422 гривні за одного учня у Таврійській міській територіальній громаді Херсонської області та 90 763

гривень за одного учня у Ташанській сільській територіальній громаді Київської області. Дуже віддалена від реальної сума втрат за підготовку цих 95 539 випускників шкіл, які зрештою не змогли попри виділені упродовж 11 років навчання відповідно до Типових навчальних планів 2012 навчальних годин на вивчення української мови та літератури, подолати мінімальний прохідний бал ЗНО з цих предметів, становить 22,9 мільярдів гривень у сучасному перерахунку, враховуючи інфляцію (!).

Як зарадити таким втратам і розчаруванню? На наше глибоке переконання, формулою успіху є диверсифікація освітніх підходів. Попри абсолютне несприйняття рейтингу ЗНО як індикатора та мірила якості роботи освітньої інституції, лідери якого досягають своїх результатів завдяки ретельному відбору та селекції учнів, академічній муштрі та «предметному шовінізму» (формально, а інколи й реально, олюдненому у профільності закладу), він все ж служить ілюстрацією неспроможності існуючої моделі масової школи de-facto бути масовою та якісною водночас.

Одним із варіантів, що може сприяти такій диверсифікації, є відновлення практики повторного проходження курсів або років навчання за умов демонстрації низьких результатів опанування очікуваних його результатів. Можливо, лише учні із високим і достатнім, наголошую саме на семантиці категорії «достатній» рівень, мають автоматично переходити до наступного класу, курсу, тоді як ті, хто цієї достатності не демонструє на якомусь етапі свого навчання, мають повернутися і заповнити існуючі прогалини. Зрештою, така пропозиція зумовлює 2 суспільні дискусії: гуманістичного характеру і соціально-економічного. Обидві будуть ґрунтуватися на засадах розрахунку альтернативної вартості кожної із представлених пропозицій і широко відомої у охороні праці теорії допустимого ризику.

Щодо гуманістичного, то вона може точитися над тим, наскільки психологічно травмуючою є ситуація, коли учня, який пройшов певний відрізок X навчання зі своїм колективом, «виривають» із нього з причин «академічної небездоганності», а до того ж залишають із тими, хто молодше. Безумовно, переконливих аргументів, що такий підхід є морально застарілим, неприпустимим є вдо-

сталь. Проте, з іншого боку, наскільки гуманною є ситуація, коли предметна(і) прогалина(и) учня з того ж відрізка X, на якому він «втратив ниточку», починає(ють) збільшуватися в геометричній прогресії подібно до сніжного кому. Кожна подальша спроба розбити цей ком виглядає складнішою. Кожна негативна оцінка впливатиме на самооцінку, навчальну мотивацію, самоусвідомлення свого місця в житті і проектування майбутнього. У будь-якому випадку, стратегія, яку варто використовувати щодо кожного окремого учня – це унікальний освітній кейс з багатоманітним зовнішнім обставин, ставлень, набором рис, чеснот та очікувань учня, його родини, суспільства і самої освітньої інституції. Разом із тим, переконливо важливо бодай мати таке означене право, легалізоване у юридичній площині, аніж бути обмеженим одним варіантом.

Предметом соціально-економічної дискусії, вочевидь, може стати затяжна тривалість шкільної освіти, а відтак – несвоечасний вихід на ринок праці очікуваної кількості оптантів. Крім того, це порушує питання додаткового фінансування тих учнів, чия тривалість навчання сягатиме більше за нормотипову. Але найбільш гостро, на нашу думку, постане проблема нормалізації такого підходу, робота зі стереотипом щодо тривалості навчання та сприйняття тих школярів, які не можуть подолати шкільний рубіж у нормотиповий строк, за осіб з порушенням когнітивних здібностей. Насправді, у завершенні попереднього речення ми принагідно і свідомо не використали формулювання «з особливими освітніми потребами», оскільки це формулювання виражає об'єктивну потребу частини учнів, чисельність якої щорічно зростає, мати більше часу на проходження певного курсу.

Суспільна нормалізація і подолання стигми щодо осіб з особливими освітніми потребами (у найширшому розумінні цієї когорти осіб) відкриває шлях до успішного розв'язання цієї проблеми, оскільки для держави з відносно високим рівнем безробіття і можливістю компенсувати додаткові витрати за додаткові роки навчання коштами освітнього бюджету за рахунок учнів з числа екстернів і тих, хто навчається за домашньою (сімейною) формою навчання, вочевидь, не стоятимуть так гостро. Проте, якщо сьогодні,

попри вкрай широке наслідування західної культури як серед молоді, так і серед дорослого населення, *Gap year* не знаходить свого природного відгуку і схвалення серед громадян, пов'язаних з освітою, то визнання дітей дітьми з особливими освітніми потребами очікувати, вочевидь, тут і зараз не варто.

Порушені питання актуалізують пошук нових форм та формул середньої освіти, трансформація якої має не обмежуватися лише впровадженням з 2022 року нового Державного стандарту базової загальної середньої освіти, але й торкатися форми організації освітнього процесу, лібералізації розробки та схвалення програмного забезпечення, гарантуванні реальної академічної, організаційної, фінансової, кадрової автономії закладів освіти, враховуючи, що сьгоднішні керівники шкіл підтримують її впровадження, вважаючи перешкодами до розширення своїх управлінських прав недосконалість нормативно-правового регулювання зазначеної сфери (45,13% директорів київських ЗЗСО), неспроможність чинної системи фінансування забезпечити автономію у повному обсязі (48,94%) та застарілі механізми управління освітою й її забюрократизованість (17,16% та 18,86% відповідно) (Lynov & Lynova, 2021, с. 65).

4. Монополія класно-урочної системи навчання та пошук альтернатив до неї

Паралельно із дискусією щодо оновлення змісту освіти, методики його викладання, унормування підходів до навчання та перевірки набутих компетентностей, має розгорнутися ще одна дискусія щодо форми організації освітнього процесу. У XVI–XVII століттях як варіант вирішення проблеми невідповідності духу епохи та неефективності індивідуального і побудованого на заучуванні навчання виникли елементи класно-урочної системи, теоретичні основи якої заклав Ян Амос Коменський. Він визначив, що необхідними умовами правильної організації освітнього процесу є клас з незмінним складом учнів і приблизно однаковим рівнем розвитку; чітко регламентований час занять; послідовне чергування занять та перерв; одночасна робота педагога з усією учнівською групою (Kratohvil, 1991, с. 153–154).

Ще понад двадцять п'ять років назад, наприкінці 1990-х, між професором Б. Коротаєвим, з одного боку, та академіком АПН В. Бондарем, з іншого, велися суперечки щодо ефективності класно-урочної системи навчання. Вихованці наукової школи Б. Коротаєва, аналізуючи ключові погляди свого наставника, резюмують, що найбільш значущими та революційними були його ідеї щодо рішучої та безкомпромісної відмови від класно-урочної системи і усього, що заважає учню проживати повноцінне, розкуте від нагледу та заборон, щасливе дитинство (відмова від оцінок, табелів успішності, щоденника, класного журналу, 45 хвилин уроків, опитувань, перевірки домашнього завдання на іншого); впровадження повної, ніким не обмеженої індивідуалізації самоосвіти; щодо щоденного ініціативу дітей феномену «самості», орієнтирно-дослідницького рефлексу «що це?»; впровадження циклових занять. Основним показником успішності проведення кожного конкретного циклового заняття, за задумом автора, мала стати захопленість кожного учня окремо чи у парі своєю справою чи виконанням отриманого від учителя завдання, а мірилом зацікавленості була б констатація ситуації, коли жоден із учнів не відчуває біг часу (Minenko, 2010, с. 79).

На противагу такій пропозиції щодо лібералізації системи навчання та виховання особистості, офіційна риторика АПН України, виражена у позиції академіка В. Бондаря, полягала у тому, що «...навіть в умовах розмивання фундаменту класно-урочної системи навчання окремими вчителями-новаторами, часткової чи повної заміни уроку, ..., шкільні класи (як приміщення і як постійний склад учнів) залишаються і залишатимуться ще довго. ... Будь-які зміни в змісті освіти, поява нових, ефективних технологій навчання, навіть (!) комп'ютерних, не замінять учителя, не зменшать його ролі у навчанні й вихованні дітей – а це основна ознака класно-урочної системи. Критикувати урок за те, що він, буцім-то, замість розвитку стримує творчий потенціал учнів, їхні життєві емоції, бо змушує сидючи ... запам'ятовувати, зазубрювати, неправомірно. ...» (Bondar, 2000, с. 39).

Повертаючись до історичних витоків класно-урочної системи навчання, яка виникла як від-

повідь на запит індустріального суспільства, що відчувало потребу поставити освіту «на конвеєр», гарантуючи її масовість, всеохоплюваність та стандартизацію в опануванні елементарної граматики, лічби та читання, варто наголошувати і на високих вимогах щодо дотримання учнями дисципліни. Ідеологічний компонент навчання, носіння однакової форми, виконання правил розпорядку дня, чергування, моральні та фізичні покарання, що проіснували аж до Другої Світової війни – невід'ємні складники індустріальної освіти. Така масова, дешева і стандартизована освіта обумовлювала ситуацію, у якій педагоги вимагали від своїх учнів засвоєння певного обсягу знань, фактів та формул, проте творчість, ініціативність, критичність, індивідуалізм та власна думка не віталися. Як підсумок, домінуючі тоді на політичній карті світу релігійно-монархічні або авторитарно-тоталітарні держави та їх індустріальна економіка отримували маси слухняного і лояльного загалу «однакових» громадян, що на «середньому рівні» засвоїли більшість навчальної програми в уніфікованому вигляді, та не були критично налаштованими або мислячими особистостями (Naboka, 2021, с. 64).

Перехід людства напочатку XXI століття від постіндустріального суспільства в інформаційне, яке згодом трансформується у суспільство знань, проголошує науку та знання основною інституційною цінністю та обумовлює набуття ними функції легітимізації домінування (Kremen, 2016, с. 8.). Постіндустріальна економіка стає більш складною та гнучкою, пришвидшено, у порівнянні з попередніми історичними епохами, оновлюється перелік робіт та професій, кожна з яких тепер потребує спеціалізованого знання та фаху.

Така специфіка постіндустріальної економіки відображається на освіті так, що остання вимушено стає більш вузькопрофільною, їй притаманні калейдоскопічність та фрагментарність подачі знань у сфері середньої освіти, тоді як системність та великий обсяг знань вважають надлишковими, оскільки постійний доступ до відкритих інформаційних джерел забирає потребу запам'ятовувати масу інформацію. Зважаючи на це, має змінюватися мета самого освітнього процесу.

Провідні фундатори та філософи вітчизняної освіти В. Кремень (Kremen, 2016, с. 5), М. Згуров-

ський (Zghurovskiy, 2005, с. 4) та О. Отич (Otych, 2017, с. 32) визначають, що у суспільстві знань, освіта має: мати людський вимір знань; перетворювати знання на товар; обумовлювати інтернаціональний характер знання; забезпечувати міждисциплінарність, проблемну орієнтованість та інтегративність знання; створювати мережевий характер процесу створення і розповсюдження нових знань.

Останній параметр, серед іншого, слугує ще одним аргументом до переосмислення ролі вчителя у процесі навчання, а у широкому розуміння – до пошуку нової форми організації освітнього процесу, яка замінить класно-урочну. Спроби цього пошуку робилися неодноразово: теорія вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, теорія розвивального навчання І.Г. Песталоцці, педоцентричні авторські практики шведської громадської діячки Е. Кей, італійської педагогині М. Монтесорі, французького ученого П. Лакомба, система Дальтон-плату американської вчительки Е. Паркхерст, народні експериментальні школи у Гамбургу початку ХХ століття – невичерпний перелік альтернатив класно-урочній системі навчання та існуючій філософії освіти, який проте обмежується своєю орієнтованістю на відповідність викликам освіти індустріальної епохи.

І якщо сьогодні у вигляді педагогічної фасилітації, яку вперше у книзі «Свобода навчатися» представив Карл Роджерс, критикуючи надмірну переоцінку ролі викладання й учителя як такого, що, на його думку, має лише природному середовищі, та втрачає його у світі, який швидко змінюється, вбачаємо гідну зміну ролі сучасного педагога (Vakhovskiy, 2022, с. 73), то пошук нових формул та форм організації освітнього процесу на противагу класно-урочній системі навчання є відкритою цариною для майбутніх надбань експериментальної педагогіки.

5. У стані пошуку нової філософії, форми та формули сучасної шкільної освіти

Констатуємо: сьогодні середня освіта в Україні рухається за інерцією вибудованої ще в епоху індустріальної економіки траєкторії, корекція (але не осмислена зміна) якої є радше справою полі-

тичною, ніж надбанням доказової педагогіки. На нашу думку, найбільш серйозно та на рівні європейської наукової спільноти, Україна просунулась у філософському обґрунтуванні актуальності трансформацій, в мислинневому описі нових маршрутів руху освіти. Разом із тим, час і бюрократична консервативність грають проти вітчизняної педагогіки: вбачаємо фактично відсутній трансфер між науковими інституціями НАПН України, передовими ідеями провідних науковців ЗВО і школами як кінцевими бенефіціарами цих змін. Дослідно-експериментальні роботи, які провадяться під егідою ІМЗО або інших установ, охоплюють лише незначну частку закладів загальної середньої освіти; школи є експериментальними майданчиками, проте їх роль обмежена позицією відповідального виконавця, що не сприяє розвитку креативного менеджменту та не формує відповідальність за паралельну трансформацію тих сфер діяльності школи, які прямо не задіяні в експерименті. Зрештою, по завершенню експериментів не проводяться системні зміни у масштабах держави: часто кінцевим продуктом експерименту так і залишається звіт, а не впроваджена в усіх (або бодай більшості) шкіл України інновація, яка була перевірена на пілотних майданчиках емпіричним шляхом.

З іншого боку, локальні або низові ініціативи, теж не набувають широкого розголосу. Почасти, це можна пояснити тим, що протягом останніх десятиліть поняття «креативність» та «інновації» набули ролі недоторканного осердя ідеології постіндустріалізму, перебравши на себе функцію критерію оцінювання людських дій та якостей. Такі локальні або низові ініціативи у гонитві за високими позиціями в існуючому досі рейтингуванні шкіл, підживленим місцевими органами управління освітою, можуть бути імітацією реформ, експортним «передовим досвідом», що органічно вписується в характеристику успадкованої від СРСР манії наповнювати транзитивні суспільства сподіваннями на краще життя через сприйняття та генерацію рецептів чудодійного стрибка із злиднів до добробуту (Kultaieva, 2021, с. 21).

На наше переконання, драйвером дієвих, а не декларативних, трансформацій середньої освіти в Україні стануть ліцензовані приватні школи, які сьогодні мають більше фінансових та органі-

Рисунок 1. Матриця складників концепції сучасної школи

Академічна автономія	Тривалість навчання	Робочий навчальний план	Система організації навчання	Освітня концепція закладу
Обмежена існуючими Держстандартами	Фіксована, встановлюється законодавчо	Типовий	Класно-урочна	Масова утилітарна школа
Обмежена усіченими Держстандартами*		Модифікований на основі Типового у межах дозволених державою	Лекційно-семінарська	
Не обмежена Держстандартами, упорядкована держіспитами*	Фіксована, існують дієві механізми її зміни*	Модифікований на основі Типового без додаткових обмежень*	Дуальна	Масова утилітарна школа з елементами ексклюзивності
Не обмежена Держстандартами, упорядкована усіченими держіспитами*		Авторський / ексклюзивний*	Динамічно-модульна*	
Не обмежена жодними державними вимогами*	Гнучка, не залежить від поступу учня*		Змішана	Авторська школа з ексклюзивною концепцією*

заційних умов для продукування та апробації освітніх інновацій, які з плином часу можуть стати національним надбанням та завдяки мережевому трансферу нормалізуватися у державних та комунальних школах. Існуючий на ринку праці, особливо столичному, дефіцит педагогічних кадрів змушує приватні школи пропонувати кращі умови праці, селекціонувати кращих педагогів, які, окрім прямої фінансової вигоди, при переході з державної школи отримують більшу академічну автономію, переорієнтовують час з паперотворчої на урокотворчу діяльність, отримують ширший доступ до поширення свого досвіду. Підтвердженням факту зростання, попри абсолютно низький відсоток кількості учнів, що навчаються у приватній середній освіті (у 2021 році – менше 2 %), на тлі загальної їх чисельності, ГО «Освіторія», «Новопечерська школа» та «КМДШ» є інформаційними амбасадорами освітніх інновацій; представництво шкільних педагогів у Робочій групі з розроблення Державного стандарту базової середньої освіти, склад якої затверджений

у 2019 році МОН України, становить 4 особи від приватних ЗЗСО до 7 осіб від державних ЗЗСО, що аж ніяк не відображає чисельник представництво учнівства 2% до 98%. Крім того, розроблені та апробовані у межах національного досвіду освітні інновації, прогнозовано, краще сприйматимуться суспільством, оскільки, вочевидь, будуть базуватися на синтезі вітчизняної педагогічної спадщини та менталітету, нехтування яким під час «освітнього експорту» з закордонних освітніх систем, призводить до їх низької ефективності, а відтак – дискредитації тих позитивних ідей та засад, які вони мають.

Отже, перебуваючи на роздоріжжі подальшого маршруту руху середньої освіти, при складанні її нової формули, можемо скористатися матрицею компонентів (див. рис. 1), перелік яких не претендує на свою вичерпність. Частина із запропонованих у матриці складників є знаною та широко використовується наразі, частина із них існують лише у вигляді уявлень про альтернативні моделі упорядкування навчання та потребують

ґрунтовного опису й емпіричної перевірки (позначені у матриці*).

Ґрунтуючись на педагогічному та управлінському досвіді роботи у державній та приватній школах та зважаючи на тенденцію щорічного зростання кількості альтернативних (неліцензованих) інституцій, які надають освітні послуги поза Державними стандартами (Alokhin, 2020, с. 50), вірогідно, законодавцю в особі держави слід також обрати формулу, яка б врахувала суспільний запит на переосмислення або змісту освіти, або легалізацію шляхів його зміни у процесі отримання освіти.

Перебуваючи у пошуках та базуючи його на засадах експериментальної та доказової педагогіки, вірогідно, було б доречно обрати для дослідження кілька різних моделей освітніх інституцій, діяльність яких побудована за різними формулами. На наше переконання для приватних шкіл можна було оформити формулу, складену із наступних компонентів:

Сучасна приватна школа (СПШ) = ексклюзивна концепція авторської школи + гнучка тривалість навчання + авторський / ексклюзивний навчальний план + динамічно-модульна система організації навчання + не обмежена Державними стандартами академічна автономія, упорядкована усіченими державними іспитами.

За такої моделі можлива гармонізація клієнтського (батьківського) запиту як замовника освітньої послуги й спонсора її надавання та вимог держави щодо мінімально необхідного обсягу знань, умінь та навичок, які є критично важливими для функціонування випускника освітньої інституції як громадянина, професіонала та особистості.

Для державних шкіл, які фактично не конкурують за своїх клієнтів – учнів, але чий випускник конкурують за право безкоштовного навчання завдяки здачі уніфікованих іспитів, а разом з тим теж потребують індивідуалізації освітньої траєкторії та профілізації свого навчання, можливо, доречно обрати наступну формулу:

Сучасна державна школа (СДШ) = масова утилітарна школа з елементами ексклюзивності + змішана система організації навчання (у т.ч. з динамічними навчальними групами) + модифікований навчальний план на основі Типового без

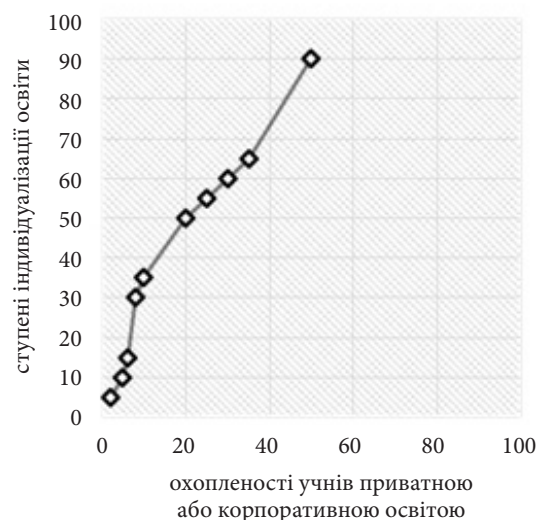
додаткових обмежень + обмежена усіченими Державними стандартами академічна автономія, упорядкована усіченими державними іспитами.

Зрештою, на наше переконання, існує пряма залежність між чисельністю учнів охоплених приватною освітою як єдиним легальним способом в умовах інституційної освіти впливати на її зміст, та індивідуалізацією для конкретного її здобувача. Зазначена залежність обумовлює 2 ефекти: прямий та опосередкований.

Прямий ефект є зрозумілим: чим більше дітей навчаються безпосередньо у приватній школі, яка завдяки додатковій та позашкільній освіті забезпечує ширше різноманіття спеціальних курсів за вибором та факультативів, тим більш індивідуалізованою є їхня освітня траєкторія. Опосередкований ефект, особливо якщо він буде на практиці підкріплений державною гарантією «гроші ходять за дитиною», а батьківська та учнівська спільнота завдяки оновленню механізмів державно-громадського управління освітою виборє право реального впливу на формування навчального плану та концепції закладу, полягатиме у пришвидшеному темпі згаданого вище трансферу освітніх інновацій та формули приватної освіти у державну.

Вбачаємо, що рисунок 2 може бути представлений як ілюстрація прогностичної моделі зазначеної залежності.

Рисунок 2. Прогностична модель залежності ступені індивідуалізації освіти та охопленості учнів приватною або корпоративною освітою



6. Висновки та перспективи подальших досліджень

Враховуючи вище зазначене, щонайшвидше усвідомлення освітнім топ-менеджментом та соціумом у широкому його значенні філософії «змінюється / диференціюється або помри» щодо виокремлених у цих статті кризових станів та явищ в українській освіті, зокрема, невідповідність змісту та форми середньої освіти цивілізаційним та технологічним запитам сьогодення, контраверсійне уявлення про якість освіти та способи її вимірювання та їх формалізованість, нівелювання показниками задоволеності учнів самим процесом навчання; обмеженість людського, у цілому, та управлінського, зокрема, потенціалів продукувати, розвивати та підтримувати освітні інновації; відсутність легальних та / або дієвих альтернатив Державним стандартам освіти та класно-урочній системі навчання, дозволить мати часовий люфт для роботи над помилками і суспільного діалогу щодо майбутнього української освіти.

Це майбутнє, вочевидь, не може більше базуватися на екстенсивному підході в освіті, натомість варіантом розв'язання існуючої стагнації шкільництва може застосування нової її формули, т.ч. з використанням компонентів представленої формули, окремі компоненти якої потребують експериментальної перевірки. Виходячи із цього, подальших наукових досліджень потребують питання розробки методології та проведення фундаментальних досліджень щодо рівня задоволеності учнів процесом навчання, наступності результатів середньої освіти та очікувань від вступників закладами вищої освіти, освітні та кар'єрні перспективи сучасних старшокласників, у загальному суспільний запит до закладів загальної середньої освіти.

Література

- Бондар В.І. Сучасні погляди на класно-шкільну організацію навчання. Пульсар. 2000. № 9. С. 38–41.
- Ваховський Л. Ц. Фасилітація в освіті: історико-педагогічний вимір. Освіта та педагогічна наука. 2022. № 3(178). С. 68–76.
- Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу. Дзеркало тижня. 2005. № 34 (562). С. 4.

- Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Тільки освічені вільні. Український педагогічний журнал. 2016. № 3. С. 31–38.
- Кратохвил М. В. Жизнь Яна Амоса Коменского. Москва: Просвещение, 1991. 356 с.
- Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Київ: Знання України, 2016. 87 с.
- Култаєва М. Д. Освіта як диво і розчаклована реальність. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті. 2021. № 3. С. 20–23.
- Линьов К., Линьова І. Ставлення керівників до розширення обсягу автономії закладу загальної середньої освіти: результати аналітичного дослідження. Неперервна професійна освіта: теорія та практика, 2021. № 3. С. 60–70.
- Миненко Г.Н. Б.И. Коротяев: педагогические взгляды: монография. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2010. 220 с.
- Набока С. Особливості розвитку освіти в новітній час. Літопис Волині. 2021. № 22. С. 62–66
- Отич О. Освіта дорослих у суспільстві знань. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози. 2017. № 1. С. 31–47
- Пометун О. І., Гупан Н. М. Розвиток критичного мислення учнів засобами шкільного підручника історії. Проблеми сучасного підручника. 2018. № 20. С. 327–338.
- Хворостяний І. Яким було ЗНО з української мови та літератури цього року? URL: <https://osvitoria.media/experience/yakym-bulo-zno-z-ukrayinskoyi-movy-i-literatury-tsogo-roku/>.
- Alokhin M. Development of private school education in ukraine: social and pedagogical context. *Sciences of Europe*, 2020. (61-2). С. 48–52.
- Top 10 Inventions That Changed the World. URL: <https://www.famousinventors.org/top-10-inventions-that-changed-the-world>.

References

- Alokhin, M. (2020). Development of private school education in ukraine: social and pedagogical context. *Sciences of Europe*, (61-2), 48–52. [in English]
- Bondar, V.I. (2000). Suchasni pohliady na klasno-shkilnu orhanizatsiiu navchannia [Modern views on the class-school organization of education]. *Pulsar [Pulsar]*, (9), 38–41. [in Ukrainian].
- Ilchenko, V.R., & Huz, K.Zh. (2016). Tilky osvicheni vilni [Only the educated are free]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, (3), 31–38. [in Ukrainian].
- Khvorostianyi, I. (2020). *Yakym bulo ZNO z ukrainskoi movy ta literatury tsoho roku? [How was the external*

- examination in Ukrainian language and literature this year?] (<https://osvitoria.media/experience/yakym-bulo-zno-z-ukrayinskoyi-movy-i-literatury-tsogo-roku/>). [in Ukrainian].
- Kratohvil, M.V. (1991). *Zhizn Yana Amosa Komenskogo [Life of Jan Amos Comenius]*. Moskva: Prosvetshenie. [in Russian].
- Kremen, V.H. (2016). *Svit znannia: liudyna, nauka, osvita [The world of knowledge: man, science, education]*. Kyiv: Znannia Ukrainy. [in Ukrainian]
- Kultaieva, M.D. (2021). Osvita yak dyvo i rozchaklovana realnist [Education as a miracle and a discharged reality]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v 21 stolitti [Spiritual and intellectual education and training of young people in the XXI century]*, (3), 20–23. [in Ukrainian].
- Lynov, K., & Lynova, I. (2021). Stavlennia kerivnykiv do rozshyrennia obsiahu avtonomii zakladu zahalnoi serednoi osvity: rezultaty analitychnoho doslidzhennia [The attitude of managers to the expansion of the autonomy of general secondary education: the results of analytical research]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka [Continuing Professional Education: Theory and Practice]*, (3), 60–70. [in Ukrainian].
- Minenko, G.N. (2010). B.I. Korotyayev: pedagogicheskie vzglyady [B.I. Korotyayev: pedagogical views]. Lugansk: Izdatelstvo LNU imeni Tarasa Shevchenko». [in Russian].
- Naboka, S. (2021). Osoblyvosti rozvytku osvity v novitnii chas [Features of the development of education in recent time]. *Litopys Volyni [Chronicle of Volhynia]*, (22), 62–66. [in Ukrainian].
- Otych, O. (2017). Osvita doroslykh u suspilstvi znan [Adult education in a knowledge society]. *Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnologii, prohnozy [Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts]*, 31–47. [in Ukrainian].
- Pometun, O.I. & Hupan, N.M. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv zasobamy shkilnoho pidruchnyka istorii [Development of students' critical thinking by means of a school history textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of the modern textbook]*, (20), 327–338. [in Ukrainian].
- Top 10 Inventions That Changed the World (<https://www.famousinventors.org/top-10-inventions-that-changed-the-world>). [in English].
- Vakhovskiy, L. Ts. (2022). Fasylytatsiia v osviti: istoriko-pedahohichnyi vymir [Facilitation in education: historical and pedagogical dimension]. *Osvita ta pedahohichna nauka [Education and pedagogical sciences]*, (3 (178), 68–76. [in Ukrainian]
- Zghurovskiy, M. (2005). Shliakh do informatsiinoho suspilstva – vid Zhenevy do Tunisu [The path to the information society – from Geneva to Tunisia]. *Dzerkalo tyzhnia [Mirror of the Week]*, (34(562), 4. [in Ukrainian].