

ЛЕКЦІЯ 4

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ОСВІТИ

1. Поняття освітньої моделі.
2. Класифікації моделей освіти.
3. Популярні європейські освітні моделі

1. Поняття освітньої моделі.

Термін «модель» широкоживаний не лише в науковій літературі, причому залежно від ситуації в нього вкладається різний зміст. Слово «модель» походить від латинського «modulus», що означає міра, мірило, зразок, норма.

У найширшому сенсі під словом «модель» розуміють деякий образ об'єкта (зокрема, умовний чи уявний), що нас цікавить, або, навпаки, прообраз деякого об'єкта чи системи об'єктів.

Наприклад, глобус – модель земної кулі, фотографія – модель зображеного на ній об'єкта; карта – модель місцевості й т. ін. Що ж до розуміння моделі як прообразу, то можна згадати, наприклад, модель автомобіля, експоновану на виставці, за якою надалі почнеться масове виготовлення таких автомобілів.

Модель – це відображення в схемі, формулі, взірці тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретною життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо.

Необхідність застосування моделей пояснюється такими причинами:

- складністю реального світу, виробничої діяльності;
- наявністю багатофакторних залежностей у процесі розв'язання управлінських завдань;
- необхідністю експериментальної перевірки альтернативних управлінських рішень;
- доцільністю орієнтувати управління на майбутнє.

Усяка цілеспрямована діяльність, у тому числі розробка й прийняття рішень, пов'язані з моделюванням.

Моделюванням називається створення деякого образу об'єкта-оригіналу, названого моделлю, що у визначених умовах може замінити сам об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості та характеристики оригіналу, що цікавлять дослідника, й одночасно забезпечуючи наочність, видимість, легкість

оперування й інші переваги. Із визначення випливає, що модель має цільовий характер, тобто вона відображає не сам по собі об'єкт-оригінал, а формується, виходячи з поставленої мети відображення цілком конкретних властивостей об'єкта моделювання.

Основні елементи моделей – це:

- 1) цілі освіти;
- 2) зміст освіти;
- 3) засоби й способи здобуття освіти;
- 4) форми організації освітнього процесу;
- 5) реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини;
- 6) суб'єкти та об'єкти освітнього процесу;
- 7) освітнє середовище;
- 8) результат освіти, тобто рівень освіченості людини в певному навчальному закладі.

У результаті моделювання створюється проміжний об'єкт знання – модель, що в пізнавальному процесі виконує ряд функцій:

- заміщення модельованої системи;
- інформаційну;
- гносеологічну;
- формалізаційно-алгоритмічну;
- доказово-ілюстративну.

Функція заміщення проявляється в тому, що правильно створена модель здатна (у певних межах) виступати як об'єкт пізнання, а дані, отримані в результаті її дослідження, – переноситися на об'єкт-оригінал.

Передумовою цього служить те, що науково-теоретичною базою моделювання є теорія подібності. При дотриманні умов подібності створюваної системи об'єкту-оригіналу модель здатна виступати і як засіб, і як об'єкт дослідження.

Інформаційна функція моделі полягає в тому, що вона не лише відображає похідну інформацію про об'єкт пізнання, але й дозволяє дістати нову, вивідну інформацію про нього, бо в основі будь-якого виду й способу моделювання лежать прийоми перетворення інформації.

Використовуючи відповідний математичний апарат, якісні характеристики об'єкта пізнання, уявляється можливим доповнити його кількісними характеристиками, що сприяє поглибленню пізнання, його руху від явища до сутності більш високого порядку. У підсумку реалізується найважливіша риса

суто наукового пізнання – єдність якісного й кількісного аналізу інформації, що характеризує об'єкт дослідження.

Гносеологічна функція моделі полягає в тому, що вона виступає як єдність протилежних сторін пізнання – абстрактного та конкретного, логічного й чуттєвого, ненаочного й наочного. Якщо у теоретичному мисленні здебільшого виступає одна сторона, а в чуттєвому сприйманні та спостереженні – інша, то в моделі обидві ці сторони пов'язані в одне ціле.

Таким чином, при дослідженні будь-якого об'єкта освіти, як і в будь-якому пізнавальному процесі, моделювання виконує функцію зв'язуючої ланки між теорією та практикою, є ефективним інструментом дослідження, а модель, як його результат, – важливу гносеологічну функцію. Крім того, гносеологічне значення моделювання в пізнанні проявляється й у тому, що модель є вузловим пунктом процесу руху думки від менш повного знання до більш повного, від пізнання менш глибокої до пізнання більш глибокої сутності явищ. В одному відношенні модель виступає як вторинний об'єкт дослідження, у другому – як засіб його фіксації.

Функції формалізації об'єкта та алгоритму його дослідження проявляються при використанні математичного апарату та засобів обчислювальної техніки для аналізу складних об'єктів. Глибина відбиття моделлю дійсності залежить також від цілей її побудови.

Як показує аналіз управлінської діяльності, поряд із розглянутими вище, модель може виконувати функцію *допоміжно-ілюстративної інформації*. Багато в чому це визначається видом моделі, умовами та завданнями її отримання.

2. Класифікації моделей освіти

Традиційна класифікація моделей освіти

1. Модель освіти як державно-відомчої організації. У цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у низці інших галузей народного господарства. Будується вона за відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади однозначно підпорядковуються адміністративним або спеціальним органам і контролюються ними.

2. Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцовта ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через

широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати та задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах; швидко вирішувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових погоджень із державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

3. Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури минулого. Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у тому, щоб зберігати й передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все, під цим мається на увазі різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у рамках сформованої культурно-освітньої традиції), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей й умінь більш високого рангу, порівняно з уже засвоєними.

4. Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку її організацію, яка, перш за все, забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. У рамках такої моделі забезпечується передача-засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі громадські структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими слід оволодіти учню.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти централь-не місце посідає біхевіористська (від англ. behavior – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять із порівняно пасивної ролі учнів, які, отримуючи певні знання, уміння й навички, набувають таким чином адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог та очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність та ін. Таким чином, поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму й нав'язують учителю негнучкий і меха-нічний спосіб дій, що знижує його цінність. Ідеалом у цьому випадку стає точне проходження написаним шаблоном, і діяльність учителя перетворюється

на натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). І внаслідок цього такі проблеми, як творчий характер не тільки навчання, але й викладання, навіть не обговорюються.

5. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе й шанобливе ставлення до їхніх інтересів і потреб. Її представники відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній природі людини, допомогла їй знайти те, що в ній уже закладено природою, а не «відливати» в певну форму, вигадану кимось заздалегідь, апріорі. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного учня у відповідності з успадкованою ним природою, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники цього напряму відстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

6. Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар й ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами й вищими навчальними закладами. Це освіта на «природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистантне навчання та ін.

Педагогічні моделі освіти

Великий і різноманітний світ навколо нас. По-різному розвиваються суспільства, по-різному мислять люди. Однією з найбільш явних причин цих відмінностей є моделі освіти. Існуючі «класичні» освітні моделі можна умовно розділити на модель *європейську*, *американську* (обидві відносяться до так званої раціоналістичної моделі освіти), *радянську* (традиційна модель) і *японську* (модель розвиваючої освіти). Кожна з них має свої особливості та відповідає певним умовам розвитку суспільства. Під особливостями маються на увазі, у першу чергу, орієнтація на точні або гуманітарні науки, теоретичну або практичну підготовку, детальне вивчення старого або на створення нового. Використання тієї або іншої моделі освіти призводить до «формування» в різних навчально-виховних закладах різних випускників, а отже, – і громадян, що по-різному сприймають навколишній світ, з різними цільовими установками й мірою готовності жити та творити в сучасному світі.

Європейська модель освіти. Незважаючи на відмінності європейських систем освіти, у них є одна схожа риса – схильність до моделі LiberalArts, використання якої формує у людини звичку робити вибір і нести за нього відповідальність. Наприклад, модель дозволяє студентам самостійно вибирати

курси зі списків, запропонованих у школі й вищих навчальних закладах. Якщо учень помиляється у виборі, то наступного року в нього є можливість виправити помилку й записатися на інший курс. Головне, що це його вибір, його мотивація, його відповідальність. Така освітня модель привчає учня думати самостійно, шукати додаткові джерела інформації, не обмежуючись знаннями, що отримуються на уроках.

Окрім того, модель учить вчитися – засвоювати нові знання на базі старих, які й пояснюють нові. Іншими словами, чим більше людина вчиться, тим більше вона може вивчити. А оскільки нові знання потрапляють у контекст уже наявних, модель LiberalArts дає учневі бачити речі загалом.

У європейській моделі освіти є безліч варіацій. Наприклад, у німецькій школі цінуються, у першу чергу, порядок і слухняність; у французькій – особисті здібності й досягнення учнів; в англійській – приналежність до певного суспільного прошарку й спадковість. В останнє десятиліття до рівня цих визнаних шкіл піднялася й освітня модель Фінляндії. Цій державі вдалося максимально ефективно впровадити в систему освіти нові інформаційні технології. Також були докладені всі зусилля для того, щоб зробити саму систему гнучкішою й здатною реагувати на умови середовища, що змінюються.

Американська модель освіти. Визнавши ефективність європейської освітньої моделі, Сполучені Штати запозичили її основний елемент – можливість робити вибір, і максимально спростили освітні програми. Крім того, вони зробили курси дуже практичними. Учні викладають не теоретичні конструкції, а вчать вирішувати практичні задачі. Наприклад, на уроці географії учитель може дати завдання схематично зобразити дорогу зі школи додому. Проте дитина може так і не дізнатися, де знаходиться Середземне море або як називається столиця Бразилії. Безумовно, практична орієнтованість стане в нагоді дитині в житті й сформує в неї кмітливість, проте не дозволить витримати академічну конкуренцію європейського однолітка. Окрім того, в Америці немає уніфікованого шкільного стандарту, тобто школи встановлюють перелік й обсяг предметів, необхідних для виконання програми початкової й середньої освіти, самостійно. І ніхто не відповідає за те, що абітурієнти із самого початку поставлені в різні умови.

Це «ігнорування» інтересу середньостатистичного учня пов'язане з тим, що американська програма навчання розрахована не на «середняка», а на того, хто відстає. Ще в школі дітей ділять за здібностями на декілька груп за допомогою стандартизованих тестів, створених для вимірювання «коефіцієнта інтелектуального розвитку» (IQ). І саме на групи дітей, що набирають найменшу кількість балів, американці витрачають більшу частину всіх витрат на освіту (92 %), а найбільш здібним і працелюбним дітям дістається менше 1 %.

Ефективність цього підходу викликає суперечки. Частина американських викладачів вважає, що в такому разі відбувається нераціональне використання державних коштів і зусиль учителів. Саме в цьому вони вбачають причину того, що Сполучені Штати постійно потребують студентів, здатних вчитися на математичних і технологічних факультетах. Для вирішення цієї проблеми в Америку запрошуюються студенти й учені з усього світу. Рядові ж американці задоволені простою й практичною системою освіти й продовжують займатися діяльністю, яка не вимагає серйозних розумових витрат.

Радянська модель освіти. Необхідність нарощувати оборонні й промислові потужності Радянського Союзу привела до того, що вища освіта була переважно природно-технічною й повністю стратегічно-державною. Тут було реалізоване державне замовлення на необхідну систему освіти. Виходячи зі своїх потреб, СРСР обрав так звану гумбольдтівську академічну модель вищої освіти, спрямовану на підготовку молодих науковців й інженерів-дослідників.

В епоху Просвітництва університет Гумбольдта протистояв середньовічному цеховому університету. У тих, хто знаходився під управлінням церкви в Оксфорді і Кембриджі, до того, щоб займатися наукою були допущені лише представники аристократії, яка відкидала ідею практичного застосування науки й не займалася дослідницькою роботою. Викриваючи мінуси такого підходу, Гумбольдт спробував дати академічну свободу університетам, надаючи їм відповідальність перед потребами держави й суспільства. Єдиним вагомим мінусом гумбольдтівської моделі університету є надмірна академічність й ускладненість перепрофілювання й підготовки фахівців вільних професій. Така модель освіти в СРСР була дуже складним і ретельно збалансованим комплексом засобів і методів, який тривалий час гарантував поєднання порівняльної швидкості, прийнятної вартості для бюджету й високого кінцевого рівня відповідності випускників державним стандартам. Але якщо технічні фахівці ще виправдовували своє призначення й забезпечували високий науково-технічний рівень розробок, особливо в області озброєнь, то у сфері гуманітарних наук, соціології й політології радянська вища школа, що у переважній більшості не мала вільного доступу до джерел інформації, явно поступалася західним.

Несподіваним, але цілком закономірним результатом тривалого використання радянської моделі освіти стало те, що в умовах, що змінилися, до трансформації виявилася не готовою не лише сама ця модель, але і її продукт – середньостатистичний радянський випускник. Це ще один яскравий приклад того, як сильно здатна впливати модель освіти на суспільство. Якщо модель LiberalArts орієнтує людину на постійний вибір і відповідальність за нього, то радянська школа привчила учня (студента) до єдиноправильності інформації, що подавалася, й уміння ефективно працювати в стабільних умовах. Іншими

словами, і модель, і продукт її використання насилу реагують на умови зовнішнього середовища, що змінюються, – на нові громадські запити.

Японська модель освіти. Сучасна японська система освіти була привнесена Сполученими Штатами після поразки Японії в Другій світовій війні. Сьогодні її називають система «6–3–3».

Тобто дитина вступає до початкової школи в шість років і вчиться там до 12. Після цього три роки свого життя вона проводить в середній школі, після чого, за умови успішного складання іспитів, переходить у середню підвищену школу. Після її закінчення через три роки вона може вступати до університету і, провчившись там чотири роки, продовжити навчання шляхом проведення дослідницької роботи в докторантурі.

Обсяг знань, що викладаються в Японії, дуже великий, тому діти, що бажають продовжити навчання в підвищеній середній школі, а тим більше – у вищій, вимушені займатися з репетиторами з початкових класів. Крім того, для працевлаштування в престижній компанії японцям необхідно закінчити престижний університет. А для вступу в такий потрібно ґрунтовно підготуватися, тобто добре вчитися, а для цього займатися з репетиторами. Сприймавши культуру додаткового й позаурочного заняття, японці звикають бути постійно зайнятими – у школі, із репетитором, на всіляких безкоштовних гуртках при школах.

Такий підхід виховує в молодих японців посидючість і працьовитість, а із часом – й уміння бачити перспективи й наполегливо досягати своєї мети.

Загалом японці більше орієнтовані на вивчення точних наук, що пов'язано з економічним інтересом країни. У школі й університеті вони отримують широку спеціалізацію, а вужчий профіль набувають вже на роботі у фірмі за рахунок останньої.

У японських класах й аудиторіях панують дисципліна й слухняність. Студенти уважно слухають викладача й мовчки виконують свої обов'язки – домашні завдання (які даються і в навчальний час, і на коротких канікулах). Тільки під впливом американських підходів студенти почали вголос виражати й обстоювати свою думку в класі. Проте досі це дається їм важко, що пов'язано з багаторічною культурою мовчання.

Така характеристика погано вписується в інноваційну модель розвитку Японії. Правильніше було б сказати, що модель розвитку Японії є результатом не лише моделі освіти, але й спрямованості політики держави. Її національна політика орієнтована на запозичення новітніх технологій і найбільш прогресивних винаходів інших країн із подальшим упровадженням у себе. Така практика була розпочата Японією ще в період Мейдзі, коли імператор направляв дослідницькі групи в Європу – Англію, Францію та ін. Досі Японія прагне

перейняти прогресивний досвід усіх країн світу, систематизувати й, таким чином, готувати ґрунт для наукових відкриттів. Якраз останні два ступеня й забезпечуються дисциплінованими й наполегливими випускниками японських вищих навчальних закладів – результатами японської моделі освіти.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що на модель розвитку суспільства впливає не лише модель освіти, але й спрямованість національної політики. Отже, необхідно комплексно підходити до питання трансформації моделі розвитку й пам'ятати, що необхідним, але не єдиним засобом для її успішного проведення є цілісне й цільове реформування моделі освіти. Панацеї не буває, проте існує комплексний національний підхід до вирішення цієї проблеми через визначення мети й засобів, необхідних для її досягнення. Отже, моделі розвитку суспільства – це не дзеркальні відображення моделей освіти, а взаємопов'язані елементи єдиної системи, яку рухає національна політика – державна воля до досягнення позначених цілей розвитку оптимальним чином.

3. Популярні європейські освітні моделі

Продуктивні школи

Продуктивне навчання визначається таким чином: «Продуктивні – означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння». Це визначення певною мірою збігається з вимогами компетентнісного підходу до навчання.

Термін «продуктивне навчання» відбиває принципову ідею активної, самостійної навчальної діяльності учня.

Продуктивність передбачає забезпечення чіткої націленості на реальний, конкретний кінцевий продукт, створений учнем у рамках навчально-пізнавальної діяльності під час опанування предмету.

Досвід багатьох країн (Греція, Данія, Іспанія, Великобританія та ін.), що входять до мережі продуктивних шкіл, доводить, що освіту можна було б переорієнтувати з трансляції знань і контролю їхнього формального засвоєння на організацію мотивованого, самостійного практично орієнтованого навчання, результати якого пред'являються в конкретному соціально значущому продукті.

Продуктивне навчання відрізняється від відомих методів і форм навчання тим, що до процесу навчально-пізнавальної діяльності додаються завдання, що потребують від учнів створення власного значущого продукту на підставі знань, якими вони володіють.

Між питанням як методом перевірки знань у традиційній системі навчання й навчальним завданням продуктивного навчання існує величезна відмінність.

Суть її в полягає в тому, що питання припускає відповідь, яку можна знайти, звертаючись до тексту вже відомого знання (Хто? Що? Коли? Навіщо?). Виконання завдання несе в собі алгоритм самостійного пошуку інформації на основі трансформації, переносу засвоєних знань і вмінь для вирішення певних проблем, ситуацій тощо.

Продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом учителя проблемних ситуацій, й активну самостійну діяльність учнів з їхнього вирішення, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Пізнавальна самостійність учнів у навчанні визнається й визначається як готовність особистості до оволодіння знаннями самотужки. А пізнавальна активність полягає в тому, що учень, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи та конкретизуючи фактичний матеріал, сам шукає та одержує нову інформацію. Розумовий процес – складний процес, який, як правило, починається з виникненням проблеми. Але не всякий пошук пов'язаний із виникненням проблеми. Якщо вчитель дає завдання, вказавши, як його виконати, то навіть самостійний пошук не буде рішенням проблеми.

Освітні цілі в продуктивному навчанні – отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної діяльності учня згідно з загальними вимогами навчання.

Індивідуальні програми, метод проектів, навчання в ситуації реальної роботи – найважливіші відмінні риси в організації процесу продуктивного навчання. Сьогодні наші школи ще не готові до широкого введення продуктивного навчання, але не використати можливості продуктивного навчання було б упущенням.

Школа діалогу культур

Модель школи діалогу культур була сформована в 1988 р. на основі ідей філософа В. С. Біблера та великої групи науковців і практиків. В Україні перший експеримент було розпочато в місті Харкові.

На думку авторів школи, педагогіка на порозі ХХІ ст. повинна сприяти переорієнтації від «людини освіченої» до «людини культури». Це обумовлено глобальними світовими тенденціями поваги до національної культури, до діалогу між націями, народами, державами, окремими людьми.

Найголовніше завдання школи діалогу культур – не тільки передача знань, залучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви учня та вчителя.

У центрі уваги – виховання інтересу до іншої людини, бажання її зрозуміти; схильність, прагнення до «напруги» духу. Адже вміння працювати в стані

інтелектуального та емоційного піднесення надає мисленню парадоксальності й розкутості, розвиває інтуїцію, фантазію.

Методологічною основою «Школи діалогу культур» є положення про те, що мислення особистості, яка формується, повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Це зумовлене тим, що зрозуміти будь-які поняття, явища, можна лише помістивши їх у простір різних культурних розумінь (від минулого до сучасності), а також розглянувши в площині сьогодення.

«Школа діалогу культур» розглядає процес становлення особистості як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування вихованців і педагогів, молодших і старших товаришів. У процесі такого спілкування учасники висловлюють свої погляди на світ і на себе в ньому. Цей діалог досягає мети лише тоді, коли зіткнення різних точок зору, суперечки і єдність поглядів, думок, оцінок постійно спираються на внутрішній діалог особистості. Ці два види діалогу і є джерелом творчого саморозвитку особистості.

Основні принципи «Школи діалогу культур» зводяться до таких положень:

- 1) проектування на весь процес навчання особливостей сучасного мислення – мислення «людини культури»;
- 2) відповідність послідовності класів послідовності сучасного освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії, – античної, середньовічної, культури Нового часу, сучасної культури;
- 3) організація навчання в кожному навчальному циклі на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі;
- 4) організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури.

Вітагенне навчання з голографічним методом проєкцій

Вітагенне навчання – це навчання, засноване на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях.

Життєвий досвід – інформація, що стала надбанням особистості, налагоджена в резервах довгострокової пам'яті, що знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Вона є сплавом думок, почуттів, вчинків, прожитих людиною, які являють для неї самодостатню цінність. Пов'язаний із пам'яттю розуму, пам'яттю почуттів, пам'яттю поведінки.

Досвід життя – вітагенна інформація, не прожита людиною, пов'язана лише з її поінформованістю про ті або інші сторони життя й діяльності, але яка

не має для неї достатньої цінності. На жаль, саме на цьому рівні й іде процес навчання в більшості освітніх технологій.

Перехід вітагенної інформації у вітагенний досвід відбувається у декілька стадій на декількох рівнях:

1 стадія – первинне сприйняття вітагенної інформації, нерозчленоване та недиференційоване.

2 стадія – ціннісна фільтрація інформації. Особистість визначає значущість отриманої інформації у філогенезі, тобто із загальнолюдських, групових, гностичних позицій, потім в онтогенезі, тобто з позиції особистої значущості. Відсіювання інформації відбувається саме в онтогенезі.

3 стадія – настановча. Особистість створює або стихійно, або осмислено установку на запам'ятовування певної інформації з приблизним терміном «збереження». Терміни збереження визначаються її значущістю, життєвою й практичною спрямованістю. Це визначає і рівень її засвоєння.

Рівні засвоєння інформації

Перший рівень – операційний. Установка на слабе запам'ятовування – інформація має найменше значення для самореалізації особистості в освітньому процесі. Запам'ятовування «про всяк випадок».

Другий рівень – функціональний. Установка на більш тривалі терміни збереження інформації. Використовується в ситуаціях вибору.

Третій рівень – базовий. Установка на тривале запам'ятовування, найбільша значущість для самореалізації в освітньому процесі.

Рівні можуть постійно взаємодіяти між собою, переходити один в інший, набувати різного ступеня значущості.