

УДК: 141. 333

Г 19

Світлана ГАНАБА

КРИЗА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

У статті аналізується кризовий стан сучасної освіти, підкреслюється необхідність пошуку нових методологічних орієнтирів її розвитку. Як орієнтир нової освітньої концепції визначається людина – об'єкт та суб'єкт навчальної діяльності. Розглядається евристичний потенціал методології постнекласичної науки в освітньому процесі.

Ключові слова: криза освіти, класична модель освіти, антропологізація освітнього процесу, освітній діалог.

Актуальність проблеми зумовлена принципово якісними соціальними змінами, з якими зіткнулося людство на початку ХХІ століття. Ці зміни пов'язані з процесами глобалізації, інформатизації, комунікативної революції та свідчать про формування суспільства нового типу, у якому знання набувають ролі вирішального соціокультурного чинника суспільного поступу.

У суспільному житті сфера освіти виконує функцію не лише соціального відтворення, а й соціального творення. Вона виявляє здатність багато у чому змоделювати майбутні контури суспільства, визначити пріоритетні засади розвитку особистості, сформувати певні соціокультурні цінності, що визначають “дух епохи”. Він виявляється у нових способах світобачення та світорозуміння, у нових технологіях і формах життя, які постають як певна суперечність між новими реаліями та усталеними формами, способами ставлення до світу.

Процеси інформатизації та глобалізації свідчать також про скорочення життєвого циклу знань, зумовлюють потребу постійного навчання протягом усього життя. Освіта втрачає свій

© Ганаба Світлана, 2010

одноразовий характер і набуває рис безперервного життєвого процесу. Основним критерієм її цінності в умовах сучасності, на думку Д. Д'юї, “є те, наскільки вона формує бажання продовжувати зростання, забезпечуючи засоби для його втілення” [3, 47]. Провідною ідеєю освіти визнається формування в людини дослідницької позиції. Така людина виявляє ініціативність та заповзятливість, демонструє здатність здійснювати вибір, визначає свою відповідальність за власні прорахунки, поразки, ризиковані вчинки тощо. Діяльність учасників освітньої взаємодії спрямовується у напрямку від “споживання” готової інформації до її творення.

Зазначені настанови не спрацьовують у межах усталеної класичної методології, що практично вичерпала себе та набула кризових ознак. У світі, який постійно змінюється і ускладнюється, класична методологія освіти, на думку Ю. Шабанової, спричинила проблему повноцінної адаптації знань до реалій сучасності, оскільки вона “зорієнтована на репродуктивне знання і зводиться до накопичення матеріалу. Причому це накопичення відбувається в межах незмінної системності, в якій кожна дисциплінарна структура замкнута на собі” [11, 118].

Метою даної статті є спроба обґрунтування евристичного потенціалу методології постнекласичної науки у вирішення проблем сучасної освіти.

Більшість вітчизняних науковців висловлюють переконання, що загальний стан української освіти є також кризовим. Серед її основних недоліків дослідники А. Кавалеров і В. Закревський виокремлюють: розмежованість цілей, змісту, методів і результатів навчання; форми і методи навчання базуються на методиках безпосереднього впливу на учня; гонитва за знаннями в рамках інформаційно-пояснювального підходу; “безкорисність” знань, не реалізованих у різноманітних формах соціальної практики; випадання із сфери освіти таких важливих компонентів, як навчання учнів соціальних навичок та вмінь, стратегій життєвого шляху та тактик оптимальної поведінки у всіх сферах соціальної практики [5, 52]. За таких умов “освіта” і “навчання” розглядаються як нетотожні поняття.

Навчання домінує над освітою, що є феноменом суб'єктивним, особистісним. Учень постає “гвинтиком” освітньої машини, що має чітко визначену програму дій і ставить за мету засвоїти все, що тільки відомо науці.

Освітнє середовище жорстко структуроване простором, у якому використання джерел інформації має тенденцію звужуватися до інструкції; методами, що переважають у засвоєнні навчального матеріалу, – є зубріння та натаскування, а контроль здобутих знань, як правило, репресивний. Розмірковуючи над проблемами кризи сучасної освіти, В. Шевченко слушно зауважує: “Школа функціонує подібно до серійного відтворення. Вона “впускає” людину в навчальний “конвеєр” загальноосвітньої, а потім вищої школи, і “випускає спеціаліста”. Останній, вважається, відповідає параметрам “стандарту освіти”. Проте “обробка” людини “конвеєром” навчання – явище інше, ніж відтворення фізичних речей. Люди, які потрапляють в школу, різні індивідуально-генетично, а тому рідко відповідають “стандарту освіти” [12, 50]. Цінність суб'єкта визначається певною сумою знань, навичок, здібностей в освоєнні навколишнього світу, а не його екзистенцією. За таких умов він виступає як “споживач”, а не “творець” знань. Це зумовлює у навчальному процесі односторонню орієнтацію лише на науку, а не на широкий світ культури, що сприяє формування “людини знаючої” замість “людини культурної”. У такій площині сфера освіти не здатна запропонувати нічого нового та продуктивного, що б сприяло розвитку особистості і людської спільноти загалом в умовах мінливого, сповненого ризиків світу.

Така освіта, “відчужена” від потреб та інтересів, безпосередніх переживань більшості людей, проходить повз їх цінності. Феномен “відчуження”, на думку В. Гайденко, І. Предборської, є результатом комбінації різних чинників, зокрема, сприйняття освіти лише як кінцевого результату, а не як тривалого процесу; переважання авторитарних методів викладання; відсутність ініціативи з боку викладачів щодо привнесення в аудиторію нової інформації; пасивність студентів у сприйнятті предмета, оскільки вони не бачать можливості використання отриманої інформації у своїх майбутніх планах;

деперсоналізовані форми контролю, які вимагають головним чином відтворення набутих знань [1, 223].

Освіта як соціальний інститут, на думку С. Пролєєва, містить у собі загрозливу амбівалентність. Її створюють дві протилежні інтенції освіти: з одного боку, освіта пропонує особі доступ до культурних надбань людства, а з іншого – “виготовляє” типові для даного суспільства персонажі, розкладає та нищить особистість у надії зберегти непорушними усталені диспозиції суспільних відносин” [8, 18].

Окреслені обставини зумовлюють необхідність переходу до нової освітньої парадигми, яка дозволяє відмовитися від редукаціонізму та лінійності на користь гармонії, цілісності, різноманітності, орієнтує людину на постійне творення та засвоєння світу, розвиває пошукові інтенції, здатність самостійно приймати рішення, бути винахідливою та творчою. Сучасна парадигма освіти не обмежується лише раціональним методом пізнання, вона включає в себе також ірраціональні, асоціативні, інтуїтивні форми скоріше проживання, а не знання істини. Власне, бачення освітнього процесу, у якому людина водночас є об’єктом і суб’єктом, знаходить свої концептуальні засади в постнекласичних підходах.

Сучасна парадигма освіти, на думку Ю. Шабанової, “пов’язана з тенденцією антропологізації знання як форми інформації не тільки для людини, але й відкритою людиною, застосованою людиною і рефлексованою людиною” [11, 118]. В межах освітньо-культурного простору людина не є “віддзеркаленням” світу, вона отримує пасивну здатність творити себе та світ навколо себе, існує у світі, а світ у ній. Як результат – “людина ґрунтовніше засвоює і пізнає світ і саму себе, причому не окремо світ і окремо себе, а передусім різні форми та етапи своєї онтико-онтологічної єдності, що відкриває їй нечувані перспективи й можливості гармонізації свого життя, котрі розширюються, із соціальною і природною дійсністю”, – пише В. Кізіма [6, 120]. Як нову методологічну настанову освітньої сфери дослідник проголошує тоталогію як прояв онтологічної тотальності універсуму. “Не світ і не людина існують самі по собі, а їх цілісність, яка і повинна бути і стає сьогодні головним об’єктом уваги. У межах цієї цілісності, – і

це принципово, – абсолютний поділ на об’єкти і суб’єкти втрачає сенс”, – наголошує вчений [6, 126]. Запропонована модель людиноосвітньої цілісності дає змогу розглядати освіту крізь призму реальної людини. В межах цієї моделі знання втрачають декларативно-уніфікований характер та розглядаються як засіб особистісної трансформації.

У царині освіти відбувається зміна статусних ролей педагогічної взаємодії на користь діалогічної сув’язі суб’єкт-суб’єктних відносин, які дають можливість звернутися до досвіду окремої особи, її системи цінностей, презентують її внутрішній світ. Можливість “внутрішнього доступу” до іншої людини, робить її світ відкритим і засвідчує свободу у виборі засобів особистісного ставлення до інших та світу в цілому. П. Саух висловлює переконання, що культивування у сфері освіти педагогіки співробітництва, має забезпечити перехід від школи знання до школи розуміння як однієї з фундаментальних потреб і водночас здатностей людини. Він зазначає, що основою справжнього розуміння є реальне право на нерозуміння, тобто нерозуміння не має бути підставою для покарання. Розуміння ґрунтується на тій основі, коли суб’єкти – учасники освітньої взаємодії – беруть до уваги принципову “непрозорість” кожного: “Потрібно позбутися поширеного забобону, що педагог повинен знати про своїх учнів усе. Справжнє покликання педагога не знати дитину, а розуміти її” [10, 4]. У професійній діяльності педагога принципово важливим є повага, розуміння та сприйняття вихованців такими, якими вони є, визнання за ними права на власні помилки.

Взаємини у просторі соціокультурної діяльності набувають характеру взаємо-, спів-розуміння, допомоги, дії крізь призму діалогу. Такий дискурс позбавлений монологічності і розглядається як активний процес співробітництва з іншими. М. Шелер висловлює переконання, що терпиме ставлення до другого як *Іншого* можливе лише в межах діалогу. Філософ пише, що “народження знань” відбувається за умови співучасті. “Без співучасті сутнісного, котре “вміє” виходити і виходить із себе для у-часті в іншому суцюзі, не існує взагалі ніякого можливого знання. Я не бачу іншої назви для цієї тенденції, окрім “любові”, самовіддачі – готовності віддатися, ніби

ліквідація кордонів як власного буття, так і буття іншого”, – зауважує дослідник [12, 40]. У такий спосіб навчальний процес “олюднюється”: досліджуються різні можливі характеристики суб’єкта як учасника пізнавального процесу: чим він керується у своїй пізнавальній діяльності, як здійснюється пізнавальна практика, на що спрямований його процес пізнання (ціннісні орієнтації). Учень мотивує свою навчальну діяльність не побоюванням, обов’язком або “уникненням невдач”, а прагненням досягти успіху, творчого задоволення, самоактуалізації. Кожний учень порівнюється лише з самим собою (поступ) за багатьма особистісними показниками. Педагогічний процес розглядається як співпраця, партнерська взаємодія, діалог, у якому педагог є рівним партнером дискусії, а не наставником. Елімінація суб’єкт-об’єктної позиції означає, що вони більше не створюють дуальність, а зумовлюють один одного. “У такій ситуації протиставлення “учитель-учень” недоречне, оскільки кожний учасник педагогічного процесу і вчить, і вчиться водночас”, – пише І. Предборська [7, 39].

У сфері освіти діалогічне мислення орієнтує навчальний процес не так на підготовку нового покоління до життя, стільки є прагненням залучити людину до активного процесу пізнання світу. За таких умов освітній процес все більше концентрується на розвитку здатності до навчання, а саме тому, як навчатися, як трансформувати інформацію у нове знання, як застосовувати на практиці. Відбувається поворот від пізнання істини до комунікації “можливих світів”. У цьому контексті знання набувають ознаки плюральності, рухливості, інтердисциплінарності. Завдяки цьому кожен учасник освітнього процесу має можливість обирати найбільш близькі для себе форми і методи навчання, що значно покращує його продуктивність. Знання розглядаються як творчий продукт учасників діалогової взаємодії, у якому поєднуються їх внутрішні “субстанції” та віддзеркалюються думки, досвід, світоглядні орієнтації. Вони постають відкритими постійному перегляду та переоцінці, а тому є процесом, а не результатом. Звертаючи увагу на цю обставину, М. Романенко пише: “Знання змінюються, перетворюються з об’єктизованого набору

упорядкованих фактів на постійно змінний артефакт інтерсуб'єктного опосередкованого судження” [9, 76].

У цьому зв'язку певний інтерес викликає концепція трансгресії. Поняття трансгресії запозичене у постмодернізмі, де воно означає феномен переходу непрохідної границі і, передусім, границі між можливим і неможливим. Наявний досвід людини окреслює сферу вже їй відомого можливого, замикаючи її у своїх границях та відсікаючи у такий спосіб для неї будь-яку перспективу новизни та розвитку. Це звичний, знайомий відрізок життя людини лише підтримує вже відоме їй. У цьому плані трансгресія розглядається як визнання неможливості залишатися далі у даній системі відліку та передбачає вихід за її межі, спростування існуючих та створення нових меж та ракурсів знання. Вона розуміє суб'єктів пізнання такими, що долають межі об'єктивно сконструйованих соціальних, культурних, моральних, політичних уявлень. Новий обрій пізнання, що відкривається трансгресивним проривом, є дійсно новим у тому сенсі, що стосовно попереднього стану він не є взаємообумовленим, таким, що “логічно впливає” з нього, є очевидним єдиним наслідком. Навпаки, новизна у даному випадку володіє статусом “заперечення” та енергією перегляду вже відомого. Крім того, постмодернізм однозначно пов'язує акт трансгресивного переходу з можливостями вибору різних шляхів подальшого розвитку.

Трансгресія є одним із ключових понять граничної педагогіки професора Макмастерського університету Г. Жиру. На думку дослідника, трансгресія у своєму проекті апелює до оновлення тих форм знання, які характеризують альтернативних та опозиційних *Інших*, сприяють творенню образу “людини культурної”. Дане поняття, вважає вчений, також “служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто, це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені” [4, 81]. Отже, створюються умови, коли суб'єкти освітнього процесу “стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні для створення “прикордонної зони”, де різноманітні культурні ресурси оформлюють нові ідентичності в рамках існуючих

конфігурацій влади” [4, 81]. Оновлення та творення нових знань у вимірі трансгресії, на переконання Л. Горбунової, передбачає становлення нового образу мислення. Підґрунтям інтеркультурного, плюрального, інтердисциплінарного знання, що презентує загальнолюдський культурний поступ, вважає дослідниця, є поліваріантне мислення, що “здатне переключитися з одного гештальту на інший” та відбувається “як мислення “крізь світи”, як креативно-можливісне, посибілістське й інтепретативно-контекстуальне” [2, 33]. Воно розглядається не лише як сукупність аналітичних та синтетичних мислительних операцій про об’єкт, але й презентує здатність аналізувати потенційні можливості об’єкту, тобто його здатність бути щораз іншим. Креативно-посибілістське мислення зумовлене соціокультурно, оскільки є співзвучним та органічно поєднаним з буттям соціуму, виявляє здатність забезпечити позитивні можливості та перспективи його розвитку.

Аналізуючи антропологічні засади освітньої парадигми, доречно звернутися до методологічного потенціалу синергетичного підходу. Його цінність для сучасної сфери освіти, на думку І. Предборської, полягає у тому, що синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини у світі, який швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему – пошуку людиною свого місця у ньому [7, 38]. З точки зору синергетики, людина постає як самодостатня істота, яка перебудовує сама себе у напрямку гармонізації відносин зі світом та з собою. Людина як відкрита, нелінійна система не підпорядковується нав’язаним, наперед запропонованим шляхам розвитку, вона обирає власний шлях розвитку в освітній діяльності, який враховує її індивідуальні природні здібності, нахили, уподобання та інтереси. Евристичний потенціал синергетичної методології полягає в орієнтації освітнього процесу на індивідуальну природу людини, тобто відзначається гомоінтентністю. Синергетичний підхід позбавляє процедуру навчання жорсткої регламентованості та структурованості, створюючи простір, у якому є місце грі, творчості, випадку. Освітній процес не розглядається як перекладення “готових

істин” з однієї голови в іншу, а як спільний їх пошук, проживання та переживання учасниками навчальної діяльності. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, котра здатна стимулювати не лише наявні, але й приховані, не виявлені лінії розвитку особистості. Знання постають джерелом внутрішньої особистісної трансформації. Синергетика формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення. Освіта в світлі синергетики розглядається як спосіб входження особистості в цілісне буття культури, яке має реалізуватися через відчуття особистісної співпричетності і відповідальності, ймовірного сприйняття та пізнання буття та людини крізь призму діалогу. У цьому контексті освітня модель отримує дещо інше спрямування. Увага освітян переноситься з пізнання нескінченної множини фактів, засадничих принципів на набуття умінь, здатності до навчання, а саме тому, як навчатися, як трансформувати набуті знання у нові, як використовувати нові знання на практиці.

Висловлені судження, безумовно, не є свідченням того, що використання методології постнекласичної науки в освітній сфері є панацеєю від усіх проблем. Її евристичний потенціал полягає у тому, що спонукає до розробки нових стратегій, у подоланні кризових явищ в освіті, переорієнтацію освітньої моделі як індикатора суспільних змін, важливого засобу формування соціокультурного дискурсу в суспільстві.

Знання, що набувають рис ймовірності та варіативності, “йдуть не лише у ногу” з часом, створюючи можливості для розвитку суспільства та для реалізації потенціалу кожної особистості у ньому, але й виходять “за межі” сучасності, надають можливість не антагоністично розв’язувати суперечності, досягати конвергентного зближення їх точок зору, що є необхідним і важливим в умовах трансформаційних процесів українського суспільства.

Філософське осмислення освіти через призму постнекласичної методології створює умови для реалізації одного із засадничих принципів навчальної діяльності – принципу культурного та світоглядного самовизначення особистості.

Враховуючи ту обставину, що проблема застосування методології постнекласичної науки в освітній сфері є багатогранною та складною, доцільно продовжити дослідження з окресленої проблеми. Зокрема, більш детально окреслити шляхи вирішення існуючих освітніх проблем, узгодивши їх із контекстами нових наукових та освітніх парадигм.

Література

1. Гайденко В. Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи / Вікторія Гайденко, Ірина Предборська // Гендерна педагогіка: хрестоматія; за ред. В. Гайденко. – Суми : Унів. кн., 2006. – С. 128 – 136.

2. Горбунова Л. С. Принципи реформування вищої освіти в контексті інтеграційних процесів / Л. С. Горбунова // Філософські науки. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 28 – 34.

3. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї; [пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник]. – Львів: Літопис, 2003. – 288с.

4. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г. Жиру // Гендерна педагогіка: хрестоматія / за ред. В. Гайденко. – Суми : Універ. кн., 2006. – С. 81 – 96.

5. Кавалеров А.І. Спроба філософсько-педагогічної антропології / А. І. Кавалеров, В. Є. Закревський // Наукове пізнання: методологія та технологія. – Одеса : ПДТУ, 1998. – № 1 – 2. – С. 52 – 56.

6. Кизима В. Образование как сизигический процесс / В. Кизима // Наукові та освітянські методології та практики. – К., 2004. – Вип. 2. – С. 117 – 163.

7. Предборська І. М. Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі / І. М. Предборська // Вища освіта України. – 2003. – №2. – С. 37 – 40.

8. Пролеєв С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи власні зазіхання соціуму? / Сергій Пролеєв // Філософія освіти. – 2007. – №1(6). – С. 17 – 27.

9. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практ. філософія. – 2004. – №2. – С. 72 – 77.

10. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми в контексті трансформацій науки / П. Саух // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 2 – 7.

11. Шабанова Ю. О. Сучасна парадигма освіти / Ю.О. Шабанова // Вісн. Дніпропетр. ун ту. Сер. “Філософія. Соціологія. Політологія”. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. – Вип. 15. – С. 117 – 121.

12. Шевченко В. Філософоцентризм освіти і синергетика навчання / В. Шевченко // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 48 – 54.

13. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избр. тр.: [пер. с нем. А. В. Денежкина]. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15 – 56.

Ганаба Светлана. Кризис современной системы образования и стратегии ее преодоления. В статье анализируется кризисное состояние современного образования, подчеркивается необходимость поиска новых методологических ориентиров ее развития. В качестве ориентира новой образовательной концепции рассматривается человек – объект и субъект учебной деятельности. Рассматривается эвристический потенциал методологии постнеклассической науки в образовательном процессе.

Ключевые слова: кризис образования, классическая модель образования, антропологизация образовательного процесса, образовательный диалог.

Hanaba Svitlana. The crisis of modern educational system and the ways to solve it. In this article we analyze the crisis of modern education and stress the necessity of finding new methodological guidelines of its evolution. We define a human as a landmark of a new educational concept, an object and a subject of educational activity. We consider heuristic potential of postnonclassical science methodology in the educational process.

Key words: education crisis, education classical model, educational process anthropologization, educational dialogue.