

О.В. Марченко

ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРІОРИТЕТИ

Звернення до проблеми трансформації освітнього простору пов'язане із актуалізацією так званої “нової антропологічної реальності”, що покликана до життя глобальними зрушеннями у сучасній економіці та культурі. Вихідним пунктом в аналізі цих тенденцій суспільного розвитку має бути розуміння кризи освіти як багатовимірного і багаторівневого явища (загальноцивілізаційна криза, криза соціальних систем, криза на інституціональних рівнях). Відповідно й зміна ціннісних орієнтирів освіти повинна відбуватись у кількох системно організованих вимірах, із дотриманням певних умов. З одного боку, треба враховувати зміну типів цивілізаційного розвитку, а отже, трансформацію ціннісного базису культури. Такий перехід неминуче приводить до переосмислення цільових орієнтирів і способів організації спільної діяльності людей, що зумовлює необхідність перебудови форм і способів організації освітньої діяльності. З іншого боку, ретельного вивчення потребує специфіка розвитку вітчизняного простору освіти та можливі сценарії його конституювання в умовах глобалізованого світу.

Перспективам “переформатування” освіти у контексті зміни парадигми суспільного розвитку присвячено праці провідних вітчизняних і зарубіжних науковців.

Так, необхідність переосмислення світоглядно-ціннісних основ сучасного простору освіти обґрунтована у фундаментальних працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, П. Гуревича, С. Клепка, О. Кондакова, В. Кременя, В. Кузя, М. Култаєвої, В. Лутая, І. Радіонової, І. Прокопенка, М. Романенка, В. Розіна. Інноваційні тенденції в освіті докладно проаналізовані Ж. Аллаком, Н. Бурбулесом, Б. Гершунським, А. Джуринським, П. Фрейре, М. Фулланом та ін. Найбільш ефективні моделі управління освітою подано у працях Ж. Гебзера, Г. Герасимова, В. Гинецинського, С. Гончаренка, О. Іонової, О. Кульчицької, П. Підкасистого, В. Сластьоніна, Т. Шамової та ін. Водночас на сьогодні бракує комплексних досліджень специфіки трансформаційних процесів у вітчизняному просторі освіти. Недостатньо дослідженими залишаються і змістові та структурні особливості становлення освітнього простору у періоди активних суспільних перетворень.

Метою даної наукової розвідки є узагальнення сучасних тенденцій соціокультурного розвитку суспільства та обґрунтування на цій основі визначальних модусів трансформації освітнього простору.

Процеси докорінного перетворення у суспільстві потребують від освіти такого самовизначення, яке було б адекватним якщо не темпам, то хоча б напряму соціальних змін. Водночас в освіті відбуваються процеси, які не лише активізують, а й стримують можливості її самовизначення. Звідси той дуалізм, що виявляється у функціональному і сутнісному векторах реалізації завдань освіти. Перший пов'язаний із безпосередньою підготовкою підростаючого покоління до суспільно-виробничої діяльності, до життя. Другий - розкриває високе покликання освіти забезпечувати наступність у духовному розвитку людства. Відповідно, різний ступінь затребуваності цих завдань зумовлює й різну динаміку трансформації простору освіти.

Наступний спектр проблем пов'язаний із неготовністю педагогічного мислення до проектування принципово нових професійних ситуацій. Загострення конфлікту між “консервативно-охоронною” та “інноваційною” орієнтацією носіїв цього мислення і

стає запорукою перетворень в освіті. Свого розв'язання потребує й проблема збільшення дистанції між інноваційними освітніми проектами, кількість яких останнім часом зростає у геометричній прогресії, і можливостями їхньої реалізації. Як правило, вони потребують докорінних змін у системі освіти: створення нової інфраструктури, яка була б здатна забезпечити реалізацію інноваційного проекту, запровадження нових стратегій управління. Багато в чому саме несформованість цього предметного складника простору освіти стає причиною руйнування його інноваційного потенціалу, суттєво стримуючи можливості синхронізації соціокультурних устремлінь суспільства і професіонального їх забезпечення в освітній галузі.

Крім того, традиційна (знаннево-інформаційна) система освіти недостатньо враховує особливості соціального механізму зміни поколінь. Йдеться про розуміння історії людства як послідовного чергування поколінь, "...кожне з яких використовує матеріали, капітали, виробничі сили, передані йому всіма попередніми поколіннями; в силу цього дане покоління, з одного боку, продовжує успадковану діяльність вже у змінених умовах, а з іншого – видозмінює старі умови у ході абсолютно зміненої діяльності" [1, с. 44]. Перша частина цього механізму зв'язку між поколіннями зорієнтована на необхідність вносити корективи в систему освіти у зв'язку зі зміненими умовами. Друга, що засвідчує змістовні зміни у самій діяльності, фактично не репрезентована як в освітній практиці, так і в проектах нових освітніх систем. Вони все ще звернені в минуле, яке детермінує зміст освіти і соціально-педагогічні способи його трансляції. Саме так утверджується консервативно-охоронний характер освітньої діяльності. Пристосовуючи "старий" зміст до принципово нових умов, ми можемо лише "наздоганяти" соціальну дійсність з її невичерпним прагненням до змін.

Таким чином, виникає необхідність переходу до "випереджуючого" характеру функціонування освітніх систем, їхньої переорієнтації із засвоєння минулого на відкриття (проекування) майбутнього. "Від усталеного впродовж століть типу соціокультурного наслідування, що був заснований на передачі ... логічно завершеної системи знань і правил, людство за кілька десятиліть здійснило поворот до кардинально нового, новаторського типу соціокультурного наслідування, для якого головним стало вже не засвоєння попередніх рецептів, а підготовка до оволодіння методами і змістом пізнання і практики, яких ніколи не існувало" [2, с.36]. Це дозволить якщо не здолати існуючий розрив між наукою і освітою (що неможливо через різні соціальні функції, які вони виконують), то хоча б суттєво зменшити дистанцію між ними.

Якщо у зміст навчального предмета кладуться "основи наук" без освоєння способу відкриття наукового знання, то освіта неминуче буде спрямована в минуле. Між тим, освіту треба розуміти як таке пізнання пізнаного (той самий неповторний досвід людства, збережений у культурі), яке дозволить пізнавати непізнане.

Редукування наукової дисциплінарності в навчальні предмети не дозволяє зберегти логіку, притаманну розвитку науки, й нівелює основну її рушійну силу – пізнавальну діяльність. Вона підміняється навчанням, яке за своєю природою відрізняється від пізнання. Якщо процес відкриття – це живий, повний суперечностей пізнавальний процес, то інформація про його "залишок" у вигляді "знання-результату" сама собою відчужується від процесу його отримання. Якщо в першому випадку маємо справу із класичним прикладом науки як системи, здатної до самоорганізації, то у другому відбувається "зняття" синергетичної природи освітнього процесу.

Із цієї точки зору викликає інтерес методологічне положення про те, що саме наука може сприяти стабілізації суспільної системи, генеруючи нестабільність в усі елементи соціальної структури. Проте при переведенні цієї властивості науки в освітній

процес треба потурбуватися про адекватність подібних дій. Йдеться про збереження заданого системоутворюючого принципу, завдяки якому все наукове знання є системою, здатною до самоорганізації. Адекватність переносу самого принципу та механізмів його дії із сфери наукового пізнання в освітню галузь дозволяє зберегти і розгорнути логіку пізнання в навчальному процесі, зблизити штучно сконструйовану систему (за змістом і характером її функціонування) із системою природною.

Реалізація такого підходу потребує визначеності щодо міри інтеграції та диференціації науки в освітньому контексті. Диференціація науки, як історично невідворотній етап її розвитку, забезпечила динамічний розвиток суспільства і стала потужним чинником прогресу. “Розкладання природи на окремі частини, розподіл процесів і предметів природи в окремі класи, дослідження внутрішньої будови органічних тіл за їх численними аналітичними формами – усе це було основною передумовою тих велетенських успіхів, які були досягнуті впродовж останніх чотирьохсот років. Але той самий спосіб вивчення залишив нам і звичку розглядати речі і процеси відокремлено, поза їх загальним зв’язком, і в силу цього – не в русі, а в нерухомому стані, не як суттєво змінювані, а як вічно незмінні, не живі, а мертві” [3, с. 20]. Ця жорстка дефініція, що сформульована Ф. Енгельсом більше ста років тому, як ніколи актуальна для сучасної освіти.

Орієнтація на “предметну” роздільність знань про світ при відсутності “принципу зборки” породжує вічну дихотомію когнітивного і ціннісного, раціонального й ірраціонального, розводячи цілісність суб’єкта освіти по “кутам” виховання і навчання. Особистість намагаються “ввести” у світ різними шляхами – раціональним і чуттєвим, тоді як вона споконвічно прагне цілісності. Свою роль відіграє і орієнтація освіти на соціальне замовлення, що акумулює функціональні потреби середовища. Як наслідок, відтворення “фрагментарної” особистості – бездуховного інструменту перебудови світу з точки зору його корисності.

У цій ситуації звернення до розуміння освіти як соціокультурного феномену із пізнавальним характером відносин, а отже, і відповідне змістове та структурне наповнення освітніх систем дозволять розв’язати суперечності, що призводять до втрати людиною своєї цілісності. Повернення освіти у простір культури (у повному обсязі, а не частково, в її раціональний складник – науку) забезпечить повноцінне розгортання антропологічного, суб’єктного виміру освітнього простору. А для цього має відбутися морально-конструктивне злиття розуму і почуттів в особистісному досвіді людини, завдяки чому буде подолано домінуючий на сьогодні соціально-функціональний підхід з його основним критерієм – корисністю, а також технологічна роз’єднаність двох начал освітньої діяльності – навчання і виховання.

Розв’язання цих завдань потребує принципової зміни цілепокладання: від засвоєння навчальних програм до збагачення інтелекту й створення умов для формування суб’єктивного освітнього простору особистості. Мають змінитись і критерії оцінки ефективності освітніх процесів, спрямованих на становлення і розвиток компетентності, ініціативи, творчості, саморегуляції, унікального способу мислення.

Таким чином, трансформація простору освіти – це перш за все зміна його архітектури відповідно до логіки культури [4, с. 47]. Визначальними модусами трансформації освітнього простору, що спрямовані на подолання кризи освіти, можуть бути фундаменталізація, гуманітаризація і неперервність.

Фундаменталізацію освіти, на наш погляд, варто розуміти як певну цілісність, що складається із фундаменталізації освітнього процесу і включеного у цей процес фундаментального освітнього знання. У першому випадку має значення тип мислення, що є організуючим для даного процесу. Звідси необхідність переходу до вищих ступенів

узагальнення змісту (методологізація, теоретизація, концептуалізація) і проектно-дослідницького характеру набуття знань. Що ж до фундаментального знання, то воно повинне формувати цілісний, універсальний погляд на світ, а отже, бути спроможним здолати свою предметну ізольованість.

Фундаментальний складник є у змісті кожного навчального предмета, а тому необхідно визначитись із розумінням фундаментального освітнього знання. “При цьому під фундаментальними знаннями слід розуміти структурні одиниці наукового знання, які мають такий рівень узагальнення явищ дійсності, їхніх “відносин”, що усі інші варіанти цих одиниць знання є частковими випадками при певних обмеженнях параметрів вихідних структурних одиниць” [5, с. 178].

Таким чином, важливим стає набуття узагальнених знань про глибинні, сутнісні основи явищ і процесів навколишньої дійсності та зв’язки між ними, розвиток культури мислення, формування сучасних уявлень про структуру і цілісний зміст науки. А визначальною ознакою фундаментальності знання виступає рівень узагальнення в понятті. Це пояснює існування понять, які не лише добре “працюють” в окремих наукових галузях, а й перейшли на рівень загальнонаукових і є своєрідними містками, що забезпечують інтеграцію усього простору науки. Так, освітянами широко використовуються поняття “розвиток”, “простір”, “структура”, “модель” та інші, які стосуються предметності найрізноманітніших наукових дисциплін. Разом з тим, треба враховувати, що в процесі переведення із діалектичного простору науки в освітній простір відбувається формалізація і “впорядкування” знання з метою його трансляції (а не пошуково-пізнавального пошуку) вже як інформації. Саме ж “знання-результат” стає частковим і відчужується як від науки, так і від суб’єкта освіти.

Інший аспект розуміння сутності фундаментального знання виявляється в тому, що воно постає як фрагменти мислєдїяльності, які включені у складні асоціативні мережі семантичного і прагматичного характеру, утворюють так звані “базис незаперечності” і можуть бути використані творчо і для творчості. Із цих позицій значущими стають не факти, не алгоритми, і навіть не методи самі по собі, а сприйняті, пережиті, включені в індивідуальні асоціативні зв’язки, осмислені й оцінені динамічні фрагменти власного життєвого досвіду. Йдеться про світоглядну інтерпретацію людиною існуючої картини світу, адже саме у світогляді долається предметно-дисциплінарна розрізненість знання, вибудовується системно організоване “знання-ве ядро”. Виходячи із розуміння світогляду як певного втілення сутнісної характеристики фундаментального освітнього знання, можемо стверджувати, що освітній процес має відбуватися з урахуванням законів світоглядного становлення індивіда, заснованих на пізнанні й перетворенні світу, а не відповідно до логіки редукованого з “основ наук” навчального предмета, де домінуючим є “знання-результат”.

Іншим вектором трансформації освітнього простору у контексті соціокультурної динаміки може бути гуманітаризація мислення.

Проблема гуманітаризації виникла вже тоді, коли внаслідок відомого ще із часів античності протиставлення “техне – епістеме” природничо-наукове, особливо технічне, знання почало відмежовуватися від культурно-філософського. Остаточо відокремившись, воно на правах найбільш активного “перетворювача” природи присвоїло собі право займатися проблемами людини. Саме тоді виникли і стали оформлюватися критерії доцільності і ефективності, що мали суто природничо-дослідницьку, технічну і технологічну природу. У цьому ж напрямі відбувався і розвиток освіти, пріоритетом для якої стали технократичні цілі – більше, швидше, ефективніше, дешевше навчити

раціональному “знанню-істині”. Означені цілі на практиці виявилися лише способами, що не відповідали гуманістичному характеру освітньої діяльності.

Варто зазначити, що проблематика гуманітаризації освіти представлена широким спектром підходів як до визначення предметності теоретичного аналізу, так і до обґрунтування тих чи інших шляхів принципового вирішення суперечностей, що нарастають. Серед них умовно можна виокремити такі підходи: екстенсивний, при якому гуманітаризація сприймається перш за все як додаткове введення у навчальні плани предметів гуманітарного циклу або їхнє поглиблене вивчення; інтенсивно-технологічний, прибічники якого вбачають у гуманітаризації необхідність зміни технологій освітньої діяльності (“занурення у предмет”, індивідуалізація траєкторій навчання, утворення різновікового освітнього простору тощо); інтенсивно-змістовий, представлений, як правило, у вигляді особистісно-орієнтованої парадигми, спрямованої на пошук людських смислів в освіті.

У більшості сучасних концепцій гуманітаризації освіти утверджується необхідність універсалізації освіти на основі отримання “знання про знання”. Із цих позицій не основи наук, а основні елементи культури повинні утворювати такі блоки нового змісту освіти: культура організації і реалізації діяльності; культура мислення; філологічна культура (мовленнева, риторична); етична культура; політична культура; естетико-художня культура; психологічна культура; фізична культура.

Предметне навчання по суті своїй є протиприродним для людини. Адже вона прагне зберегти свою цілісність в об’єктивно цілісному світі. Світ, що складається із предметних галузей, є дидактичним, але не життєздатним, його освоєння робить мислення людини здатним до розумування, проте не розумним. Розум формує інший образ світу: динамічний, без жорстких кордонів між предметними галузями, який об’єднує знання й почуття. Саме тому для побудови освіти, яка б сприяла формуванню цілісного Розуму людини, предметно-змістових принципів замало – необхідно звертатися до свідомості людини, її особистості. Таким чином, принципова відмінність підходу до організації процесу гуманітаризації пролягає на межі розуміння його як Форми або як Змісту. Важливо, аби головним для цього процесу було пізнання, а не навчання. Має першорядне значення не цикл предметів або їхні інтегровані блоки чи модулі, а спосіб взаємодії у процесі пізнання.

Узагальнюючи підходи до розуміння гуманітаризації освіти, можемо зробити висновок: її сутність полягає у формуванні певної спрямованості та стилю мислення й діяльності людини, що зорієнтовані на неперервне освоєння, розвиток і використання будь-якого знання як засобу гуманізації життя.

Актуалізація наступного модусу трансформації освітнього простору пов’язана із переорієнтацією потреби в неперервній освіті у цілком осмислену готовність соціального суб’єкта до постійного використання можливостей освіти. “Ця складна і тривала трансформація становить собою процес переходу особистості і цілих соціальних груп до такого стану, що дозволяє їм адекватно пересуватися сходами соціальної ієрархії і далі – до соціальної творчості як здатності до самоусвідомлення і діяльності з позицій цілісного сприйняття себе і суспільства. Діяльність особистості спрямовується на реальну практику, а сукупні дії соціальних суб’єктів стають джерелом перетворення умов їхнього життя, матеріального, соціального і духовного розвитку суспільства. Освітня потреба є чинником розвитку людини, її життєвих сил, а отже, чинником розвитку всієї людської спільноти” [6, с. 31].

Таким чином, у теорії неперервності утверджується категорія “освітня потреба”, яка формує ставлення до освіти як до життєвої стратегії. Такий підхід дозволяє здолати “соціальну дискретність” у проектуванні простору освіти.

Перенесення акценту в розумінні природи неперервної освіти на освітню потребу соціальних суб’єктів загострює низку принципово важливих питань: що має стати основою змісту неперервної освіти, чи здатна вона відкрити суспільству талановитих людей, а можливо, є лише способом коригування неефективних знань, здобутих на етапі базової освіти?

Відповідь на ці запитання ще належить знайти, проте з упевненістю можемо констатувати, що концепція неперервної освіти заснована на фундаментальній ідеї, згідно з якою на кожному етапі свого розвитку людина індивідуальна, і ця індивідуальність завжди готова до самовдосконалення. Джерелом постійного розвитку для людини є вона сама, оскільки до цього її спонукають внутрішні, сутнісні сили. Із цієї точки зору особливого значення для розуміння неперервної освітньої діяльності набуває її визначення як самоосвіти. Самоосвіта виходить за межі інституціонального виду діяльності, що свідчить про її високу інноваційну спроможність як соціокультурного потенціалу суспільства. Вона синтезує в собі пізнавальний (інтеріоризація знання) і практико-перетворювальний (змінювання суб’єктом себе і навколишньої дійсності на основі пізнаного) види діяльності. У результаті самоосвіти формується цілісний суб’єкт як квінтесенція культурно-історичного, соціального досвіду, пізнавальної і предметно-практичної діяльності.

Виходячи із сутнісних ознак неперервної освіти, можемо сформулювати відповідні закономірності розвитку простору освіти.

Освіта, як організований через трансляцію певних знань процес навчання, є завжди дискретною як за змістом, так і за формою. В межах такого процесу неперервність не може стати системною ознакою розвитку освітнього простору. Освіта, в основу якої покладено природне прагнення людини до пізнання і творчості, може бути дискретною за формою, але обов’язково буде неперервною за змістом. Отже, за певних умов неперервність освіти може бути реалізована як інституціональна якість. Саме від цих умов залежить, чи буде створено освітній простір, сприятливий для неперервного особистісного і професійного становлення суб’єкта, чи в межах традиційної системи освіти суб’єкт отримає сурогат неперервності, замішаний на арифметичній дії складання установлених дискретних форм і рівнів освіти.

До таких умов відносимо, по-перше, наступність освітніх програм від дошкільної освіти до аспірантури, ліквідацію тупикових гілок освіти; по-друге, таке наповнення інваріантного “ядра” освіти, яке б дозволяло змінювати напрям освіти, у тому числі і у вищій школі; по-третє, зближення освітніх програм навчальних закладів різних країн, при збереженні національної своєрідності освіти. Треба враховувати, що неперервність освіти досягається шляхом гармонізації трьох начал: освітньої потреби особистості, освітньої спроможності інституціональних форм задовольнити потреби особистості у будь-якій точці її освітньої траєкторії і, нарешті, можливостей соціальної системи щодо забезпечення умов для трансформації освітньої потреби особистості у стійкий мотив розвитку, а також постійного відтворення творчого потенціалу суспільства.

Таким чином, організація неперервної освіти передбачає не стільки подолання дискретності освітніх рівнів на основі оптимізації наступності у змісті освіти, скільки забезпечення умов для реалізації освітньої потреби як джерела розвитку особистості, відносно якої освітній простір є полем життєвих інтересів, культурних уподобань і пріоритетів, які й забезпечують її постійний рух уперед.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі узагальнення щодо фундаменталізації, гуманітаризації і неперервності освіти. Як взаємопов'язані елементи єдиної системи, вони є основою системного підходу до реформування освіти, створюючи при цьому якісно новий стан її цінності для особистості і суспільства. Кожен із запропонованих напрямів, маючи спільний предмет (освіту), покликаний розв'язати ті суперечності, які адресовані певним компонентам освітнього процесу: фундаменталізація – знанневому, гуманітаризація – мисленневому, неперервність – процесуальному. Усі разом вони забезпечують еволюційні зміни щодо якісного стану освітнього простору, зміцнюючи його цілісність, а отже, і постійне відтворення творчого потенціалу суспільства.

Список літератури: 1. Маркс К., Енгельс Ф. Немецкая идеология // Сочинения: В 30-ти т. – Изд. 2-е. – М.: Госполитиздат, 1964. – Т. 5. – 564 с. 2. Новиков П. Н., Зуев В. М. Оперезажуе образование: гипотезы и реалии. Человек и образование // Среднее профессиональное образование. – 1997. – №5. – С. 36-40. 3. Маркс К., Енгельс Ф. Сочинения: В 30-ти т. – Изд. 2-е. – М.: Госполитиздат, 1964. – Т. 20 “Анти-Дюринг. Диалектика природы.” – М., 1961. – 827 с. 4. Конеv В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. – 1996. – №10. – С.46-57. 5. Фриdман Л. М. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М., 2000. – 458 с. 6. Матвеева Н. А. Образование: инерция ценности и ценность инерции // Актуальные проблемы образования: Сб. научн. тр. – М.: НИИВО, 2003. – С. 27-35.

Bibliography (transliterated): 1. Marks K., Jengel's F. Nemeckaja ideologija // Sochinenija: V 30-ti t. – Izd. 2-e. – M.: Gospolitizdat, 1964. – T. 5. – 564 s. 2. Novikov P. N., Zuev V. M. Operezahjuwee obrazovanie: gipotezy i realii. Chelovek i obrazovanie // Srednee professional'noe obrazovanie. – 1997. – №5. – S. 36-40. 3. Marks K., Jengel's F. Sochinenija: V 30-ti t. – Izd. 2-e. – M.: Gospolitizdat, 1964. – T. 20 “Anti-Djuring. Dialektika prirody.” – M., 1961. – 827 s. 4. Konev V. A. Kul'tura i arhitektura pedagogicheskogo prostranstva // Voprosy filosofii. – 1996. – №10. – S.46-57. 5. Fridman L. M. Psihologo-didakticheskij spravochnik prepodavatelja vysshej shkoly. – M., 2000. – 458 s. 6. Matveeva N. A. Obrazovanie: inercija cennosti i cennost' inercii // Aktual'nye problemy obrazovanija: Sb. nauchn. tr. – M.: NIIVO, 2003. – S. 27-35.

Е.В. Марченко

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПРИОРИТЕТЫ

На основании обобщения современных тенденций социокультурного развития общества обоснованы приоритеты и определяющие модусы трансформации образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, фундаментализация, гуманитаризация и непрерывность образования.

Е. Marchenko

THE TRANSFORMATION OF THE MODERN SPACE EDUCATION: TRENDS AND PRIORITIES

Based on the synthesis of current trends of social and cultural development of society-justified priorities and determining the modes of transformation of the educational space.

Key words: educational space, fundamentalization, humanization and continuity of education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 19.10.2011

