

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У СТРАТЕГІЯХ СУЧАСНОГО МИСЛЕННЯ

Т.П.Дяк

аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка

У статті досліджується концепт педагогічного мислення, яке складає підґрунтя продуктивного навчального процесу. Важливе значення в його формуванні займає взаємодія з екзистенціальними і постмодерністськими філософськими концепціями, які доповнюють сучасну освіту новими напрямками осмислення.

Ключові слова: педагогічна свідомість, педагогічне мислення, креатин, екзистенціалізм, постмодернізм, раціоналізм, творчість, освіта, плюралізація, парадигма.

У сучасних умовах докорінної зміни основних принципів духовності, розум вже не в змозі тотально визначати їх. Тому ряд мислителів проголошують кінець ери духовності на користь раціональності. Проте на думку німецького мислителя постмодерніста В. Вельша, таке передчуття є передчасним і дещо передчасним. Він розглядає розум як "чисту здатність", яка вже не претендує більше на тотальність і зняття всіх протилежностей. Розум не є "раціональністю", але він може стати можливою до переходів між раціональностями. У цьому сенсі розум вже втратив свою абсолютну позицію, а його вісь зміщується з вертикальної до горизонтальної площини. Він не споглядає раціональність зверху, а здійснює перехід між цими площинами. Тут виявляється його "чиста здатність" – незалежність від різних змістовних принципів. Уся діяльність розуму сьогодні полягає у здійсненні переходів від однієї форми раціональності до іншої (властивість, яку називають "номадичністю", від грецького *nomados*, – кочівники). Він перетворився із статичного, принципового розуму на рухомий і динамічний [2, 13]. Враховуючи цю здатність розуму, яка була притаманна йому і вийшла зараз на передній план, В. Вельш називає такий розум трансверсальним (поперечним).

То у чому ж виявляється нова структура раціональності, яка потребує докорінної зміни парадигми розуму, що вкрай важливо для сучасної освіти? На думку В. Вельша, вона визначається трьома чинниками: плюралізацією, переплетінням (зв'язками гетерогенності) та хаотичністю. У свою чергу, існують два типи плюралізації: плюралізація як диференціація (пізнавальна, морально-практична, естетична раціональність); плюралізація, яка пов'язана з появою усередині раціональностей різних парадигм і концепцій (парадигмальна плюралізація). Якщо для першого типу мова ще може йти про можливість якої-небудь упорядкованості, то у другому – "порядок" у класичному

варіанті практично відсутній. Про це красномовно свідчать дискусії відносно перспектив формування творчого мислення учнів.

Раніше в основному розглядався перший тип плюралізації. Головне завдання сьогодні В. Вельш вбачає в напрямі поглядів на плюралізм парадигм. Різні парадигми по-різному визначають як свою внутрішню конфігурацію, так і зовнішні межі своїх інтересів. Це впливає на самі межі, кількість і форми сусідніх парадигм. Наприклад, якщо розглядати науково-пізнавальну парадигму в учбовому процесі з точки зору пояснення її відмінностей від інших, то очевидна чітка межа з естетичною та етичною парадигмами. Якщо завданням когнітивних операцій є аналіз загальних структур і встановлених відношень, то коло компетенцій скоротиться, оскільки відпаде усе, що пов'язане з подіями. Якщо додати до когнітивних операцій коло визначень про некогнітивні феномени, то естетика і етика перетворяться на субпредмети процесу пізнання, і будуть ускладнювати навчальний процес.

Таким чином, відмінності у підходах до тієї чи іншої парадигми можуть потенціально змінювати усю палітру педагогічної свідомості. Згідно з міркуваннями В. Вельша, саме плюралізація породжує головний радикальний момент у полі раціональності, а типи раціональності є лише вторинними як великі групи, що виникають внаслідок плюралізації парадигм та існують завдяки тотожності.

Другим чинником, що визначає сучасну раціональність і має безпосереднє відношення до педагогічної свідомості, є взаємозв'язок парадигм. Поряд з плюралізаційними процесами для парадигм існують ще їхні переплетіння між собою, які виникають за рахунок зв'язків однієї внутрішньої структури з елементами іншої. Наприклад, універсально-прагматична парадигма моралі спирається на цілий ряд антропологічних, мовних, теоретичних елементів, які обґрунтовані в інших парадигмах.

Третім чинником раціональностей є хаос як результат конфліктів парадигм, які дають різні відповіді на питання. Хаос посилюється переплетінням, внаслідок чого поле раціональності як на мікро-, так і на макрорівнях перетворюється на сферу раціонального хаосу. Це найбільша загроза для свідомості учнівської молоді.

Звісно, жодний із розглянутих чинників не діє автоматично, сам по собі, їхні прояви зумовлені особливостями людського мислення, тому і плюралізація, і взаємозв'язок, і хаос є наслідками мультикультурності сучасного мислення в усіх сферах: освіти, економіки, політики, науки, культури. Множинність раціональності визначена в сучасному суспільстві вже як спосіб життя, як наслідок оволодіння свідомістю прагматичними мотиваціями. Такий стан суспільства свідчить про те, що людина сьогодні навчається "здобувати користь з усього, навіть з крові свого ближнього. Словом "користь" пояснюються які завгодно жахи і навіть злочини" [6, 56].

Сучасність цілком вірогідно підтверджує таку оцінку. Існує навіть таке враження, що над свідомістю європейців панує якийсь, досі невідомий, "екзистенціальний раціоналізм", який виправдовує все, що може давати хоча б якусь вигоду, – клонування людини, евтаназію, вживання наркотиків, гомосексуальні стосунки, високі технології, глобалізацію, демократію, конфлікти, неонацизм, війни тощо. "Трансцендентний розум", вже не може збагнути жодної сучасної раціональності. Тому його місце впевнено посідає невблаганна, цинічна, всепоглинаюча "користь", "вигода". Завдання сучасного педагогічного процесу – подолати ймовірність такого розгортання подій.

Що ж стосується педагогічної свідомості якій ще доведеться набути своїх прав, то її першопочаткова діяльність націлена не просто на раціональність, а на аналіз і реконструкцію окремих парадигм та їхньої внутрішньої мережі, яка де-не-де виходить за межі їх самих в бік сусідніх парадигм. Тим самим постаюча педагогічна свідомість допомагає самим парадигмам побачити їхній взаємозв'язок з іншими парадигмами, їхню моральність і значимість. Педагогічна свідомість ніби переміщує складові раціональностей – починаючи з мікрорівнів парадигми і закінчуючи макрорівнем самих раціональностей – з їх природно-обмежених форм у розумні форми. Вона надає їм, по-перше, усвідомлення комплексу своєї структури, її потенціальних можливостей і, по-друге, усвідомлення існування і легітимності інших складових раціональностей, які витісняють звичні освітні ідеали.

Таким чином, педагогічна свідомість повинна залагоджувати конфлікти між окремими

парадигмами, що особливо є важливим в умовах їхньої плюральності, взаємозв'язку та хаосу (хоча і раціонального). Власне кажучи, педагогічна свідомість залишає межі "чистої раціональності". Педагогічну свідомість слід вважати центральною формою здійснення освітнього процесу взагалі. Вона характеризує розум в контексті "життєвого світу". Можливо, що педагогічна свідомість не є сьогодні умовою знання і навчання, але в усіх відношеннях вона утворює модус їх підґрунтя. Вона зобов'язана включати свій розгляд та інтегрувати в себе життєво-земні, антропологічні, культурологічні і специфічні для часу горизонти, в яких відображена множина усього, що відбувається в світі. Такий підхід здатний відтворити якісно нову конструкцію (структуру) освітнього процесу, в якій би поєднувалися на засадах раціональної справедливості філософія, релігія і наука – так званий "інтегральний раціоналізм" [4, 223].

В свою чергу творче, "продуктивне" навчання неможливе без філософування, наукових фактів і віри. Наука не повинна займати панівного становища в пізнанні світу, вона зобов'язана діяти в межах своїх раціональностей, не зазіхаючи на сфери філософії і релігійної віри. Поєднання можливе на підґрунті трансверсальності думки, але це вже зовсім інша культура мислення. У цьому випадку продуктотворчим матеріалом для формування підвалин педагогічної свідомості міг би стати адогматизм, або критичне мислення зі його закликком до порядку.

Але сьогодні ми здебільшого маємо справу з кантівською моделлю трансцендентного розуму та його обмеженнями у вигляді апріорних умов мислення, проведення наукових експериментів, логічних доказів. Стрімкий розвиток цивілізаційних основ буття засвідчує, що ця форма розуму догматизує (або ж аксіоматизує) всю систему знань та процес їх отримання, породжує і підтримує консервативні стереотипи поведінки людей, владних інституцій, уявлень про існування цивілізації. Саме проти такого домінуючого підґрунтя буття і протестував релігійний екзистенціалізм: "Людина настільки консервативна істота, що будь-яка зміна, навіть зміна на краще лякає її, і вона, як правило, звичайно віддасть перевагу звичайному, навіть якщо воно і буде гіршим, старе ж переважатиме над новим, навіть кращим за старе... Підлий розум, всупереч нашому бажанню, підсовує нам удавані істини, від яких ми не вміємо відмежуватися навіть тоді, коли помічаємо їхню примарність" [6, 87-88].

В даному випадку потрібно зазначити поєднання морально-етичних засад екзистенціалізму і постмодернізму. Але, якщо екзистенціалізм викриває слабкість трансцендентного

розуму за допомогою оригінального мислення, за допомогою накопичення критичного потенціалу в окремих сюжетно-тематичних фрагментах упродовж усього тексту своїх творів, то постмодернізм будує концептуальну схему, згідно з якою він виводить розум з подвійного «глухого кута»: з пастки тотальності автономного розуму і з безвиході самовідмови (поразки) на користь множини раціональностей (останнє має місце в радикальному постмодернізмі, наприклад, у Ліотара). У екзистенціалізмі викристалізовується каркас креативного, творчого мислення, у постмодернізмі (В. Вельша) переплітається мережа постмодерного (динамічно-номадичного) мислення, нервом якого є "сполучення протилежностей" (Гваттарі) [1, 34-35]. Але й екзистенціалізм весь час розглядає різноманітність альтернатив (філософських, наукових, релігійних, літературних, просто побутових) в їхньому переплетінні, в якому жодного разу автономний розум не досягає абсолютної межі здорового глузду або якоїсь типової раціональності. Цілком природною може бути порада: якщо хочеш зрозуміти, що таке постмодерний розум, познайомся з креативним екзистенціалізмом. Дійсно, креатив і постмодернізм – поняття онтологічного значення, хоча вони і набули його різними шляхами і в різний час. Про це потрібно пам'ятати, вибудовуючи сучасну концепцію освіти.

Отже, обидва філософські напрямки роблять ставку на власні ключові поняття креативного відношення до світу, кожне з них виявляє свою позицію відносно назрілої потреби в новому мисленні. У свій час Л.Шестов демонстрував властиву йому категоричність у ставленні до розуму взагалі: "До чого тільки не прагнув вже наш бідний розум і що тільки вже не виправдовували його прагненнями! Колись принаймні на нього покладали великі надії – і тоді було природно потурати його потребам, навіть поганим звичкам, смакам і примхам. Але тепер, коли усі так ясно усвідомили його безсилість, коли навіть метафізики взялися за природничі науки і ні на хвилину не спускають очей з теорії пізнання, – невже і зараз має сенс рахуватися з потребами розуму?!"

А чи не навпаки? Чи не є головним завданням нашого часу навчитися мистецтву обходити (або навіть руйнувати) всі ті численні перепони, які, під різними приводами, вибудувалися в давнину могутніми феодалами духу і лише через вічний консерватизм боягузливої і короткозорої людської природи й дотепер продовжують вважатися ще нездоланними...?" [6, 36].

У свою чергу В.Вельша охоплює почуття філософського піднесення і пафосу стосовно винайденної ним постмодерної концепції тран-

сверсального розуму: "Трансверсальний розум здається мені центральною формою здійснення розуму взагалі. Я не бачу, як ця форма здійснення може бути перевершена. Трансверсальний розум характеризує розум по суті" [1, 176].

Якщо керуватися засадами парадигми постмодернізму стосовно змісту і форми сприйняття креативного мислення екзистенціалізму, то вдається помітити онтологічну дуальність (двоїстість): творчість виглядає як невід'ємне доповнення до сфери впливу постмодерного (трансверсального) розуму і по суті збігається з ним у вигляді нового мислення сучасності (вся множина фрагментів креативного мислення піддається охопленню гетерогенними когнітивно-виразними зв'язками і структурована зрозумілими ментальними переходами, хоча доволі часто у вигляді суперечностей, альтернатив і парадоксів). В свою чергу, постмодерне мислення надає легітимність (філософський статус-кво, що визнається) творчості через радикальну потребу в розгляді різних аспектів поєднання протилежностей [5, 245].

Саме через поняття педагогічного мислення, яке передбачає "мислити розмаїття, що йде поряд зі сполученнями" і "сполученнями протилежностей", є вихід на екзистенційне-креативне мислення – виконувати однаково парадоксальне завдання: зводити разом можливе і неможливе, "підривати накатані горизонти", "виділятися критичною пильністю у відношенні до чогось самоочевидного і самозрозумілого та готовністю діяти на межі з невіршуваним". У цьому сенсі креатин педагогічного мислення набуває "аспектного значення" (Хюбнер) відносно парадигми постмодерного розуму. Тобто він одночасно може бути і постмодерною складовою як відмінність загального типу мислення, і переходом до суто ризоматичного мислення як "паром", що сполучає два інтелектуальних "береги", не схожих між собою: монізм і плюралізм.

Якщо креатив екзистенціалізму дає поштовх, імпульс для народження думки, то постмодерність визначає її топологію в мисленнєвому просторі, а також подальшу конфігурацію траєкторії її руху і розвитку. Яким чином має діяти ланцюжок сучасного педагогічного мислення: засновок креативного екзистенціалізму → постмодерний розум? Потрібно враховувати, що "у практичному житті, особливо у житті суспільно-політичному, на яке більшою чи меншою мірою приречена майже кожна сучасна людина, – переконання найпотрібніша річ. Єдність дає силу, а єдність можлива тільки між людьми, які однаково думають. І тому, глибоке переконання саме по собі – величезна сила, яка з успіхом замінює і навіть пере-

важно перевершує найбільш послідовну аргументацію. Але в цьому випадку важливо не те, що буває насправді, а те, що впливає на натовп" [6, 147]. Дійсно, цей фрагмент тексту насичений психологічними, соціологічними, політологічними (і навіть – політтехнологічними: але в даному випадку важливо не те, що буває насправді, а те, що впливає на натовп) аспектами світоглядної сфери суспільства.

У сучасних умовах "природна політика" витісняється так званими політтехнологіями, які здійснюються на тлі застосування "крайніх засобів". Проте політтехнології існували завжди поряд з боротьбою за владу, в якій дійсно таки "важливо не те, що буває насправді, а те, що впливає на натовп". А на натовп, як відомо, впливають дві речі – сила і навіювання. Останні за певних умов стають переконаннями, і це звичайно враховують політтехнологи у своїх проектах.

Креативна педагогічна свідомість повинна виокремлювати розмаїття думок про переконання, яке таки може і збентежити будь-кого, якщо керуватися "проповідями або силогізмами". Але ж знову маємо засвідчити і в

цьому випадку наявність множинного поєднання всіх згаданих думок стосовно переконань, враховуючи "місцезнаходження" переконань – свідомість людини, яка топологічно сполучає будь-які переконання і думки стосовно них у так звані "новоутворення". Їх М.К.Мамардашвілі пов'язував із проблемою детермінації форм усвідомлення: "Вони (механізми новоутворень – авт.) працюють на різних рівнях і сферах свідомого життя, на різних вузлах сплетінь його формацій, що між собою поєднуються і дають певні системні ефекти, дія яких у наших головах виступає для нас як щось винайдене або пов'язано вигадане нами у підчерепному просторі голови і відчуттях органів чуття, які нею усвідомлюються та їх співвідношень з об'єктами дійсності" [3, 89]. Тут, по суті, вдаючись до абстрактно-інтуїтивних уявлень про функціонування педагогічної свідомості, відтворено креативну основу мислення. Саме завдяки останньому може відбуватися становлення сучасної концепції освіти, котра відповідає викликам постіндустріального суспільства і глобального світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вельш В. Жиль Делёз или гетерогенность и соединение / В.Вельш // Проблема раціональності наприкінці ХХ століття. – Х.: Основи, 1998. – 195 с.
2. Культура у філософії ХХ століття. – Х.: Основи, 1997. – 294 с.
3. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М.К.Мамардашвили. – М.: Лабиринт, 1997. – 205 с.
4. Петрушов В.М. Європейський адогматизм: історико-філософська ретроспектива, сучасні інтенції / В.М. Петрушов. – Х.: Основи, 2007. – 169 с.
5. Скотний В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В.Г.Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 295 с.
6. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления / Л.Шестов. – Л.: Изд-во Ленинград.ун-та, 1991. – 254 с.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2009 р.