



# „ПЕДАГОГІЧНИЙ РОЗУМ” В УМОВАХ ПОСТСУЧАСНОСТІ

*У статті досліджується проблема „педагогічного розуму” в контексті постсучасної освіти. Акцентується увага на необхідності формування інноваційного мислення для розуміння сутності педагогіки сьогодення.*

**Ключові слова:** освіта, педагогіка, постсучасність, мислення, знання.

УДК 159.955:37

## Тетяна ДЯК

Доцент кафедри іноземних мов Національного лісо-технічного університету України, м. Львів, кандидат педагогічних наук

**В** умовах інформаційного світу, новітніх технологій постає завдання осмислення подальшого розвитку освіти і педагогічних практик. Як мета і головний сенс освітнього процесу, знання і надалі будуть центром навчання. Разом з тим, зміни, які відбуваються сьогодні, вимагають нового образу знань, який потрібний для сучасного освітнього простору.

Досягнення цього можливе в умовах сучасної освіти.

Ідея сучасної, або постсучасної освіти, не так часто проголошується, ще рідше – осмислюється в сучасному українському освітньому просторі. Епізодичне наповнення цієї ідеї значенням і технологічною конкретикою здійснюється, по-перше, у процесі „деконструктивного” українського освоєння постмодернізму, по-друге, в пізнанні змісту, який зарубіжними дослідниками в кінці минулого століття „вмонтований” в поняття постсучасної освіти. Тому в нашій соціокультурній ситуації передчасно говорити про „постсучасні інновації” (тобто про інновації в постсучасній освіті),

або тільки про них і можна говорити (інновації в освіті, ініційовані постмодернізмом). Однак при будь-якому виборі потрібно спочатку провести реконструкцію поняття постсучасної освіти, яке існує в західній філософії освіти і педагогічних дослідженнях у контексті сучасного мислення. Вирішення цього завдання і є метою даної статті.

Існуюча форма освіти, що не забезпечує очікувань суспільства, з початку 1970-х років західними філософами і педагогами оцінюється як „катастрофа суспільства”. З одного боку, громадська думка звинувачує практиків-педагогів в „бомбуванні” молоді, а з іншого боку, вказує, що до вчителів суспільство висуває неймовірні вимоги. Від них вимагають діяти за батьків, нянь, адвокатів, поліцейських, друзів і водночас вони зобов’язані залишатися викладачами [2, с. 78].

У цьому контексті кризи сучасної освіти, як вказують зарубіжні вчені, переклад роботи французьких постмодерністів англійською мовою став важливим етапом у дослідженні освіти через призму глобалізації дискусії про сучасність і постсучасність, актуалізованої

видатними „центральною” мислителями ХХ століття: М. Фуко, Ю. Габермасом, Р. Рорті та іншими.

Ініційована концепцією Ж. Ліотара, постсучасна освіта розуміється антифундаменталістською, тобто такою, що викликає сумнів щодо існування метанаративів із відповідними наслідками. Однак така освіта визнається неефективною, оскільки вона не може „забезпечити” своїх суб’єктів „основами” для стабілізації життя. Адже недолік стабільності та спрямованості – одна з головних проблем сучасної культури. Антифундаменталістське навчання не дає засобів розв’язання цієї проблеми, що, як передбачається, може мати неприємні деструктивні наслідки. Разом з тим антифундаменталізм є однією з основ сучасного мислення, яке виступає проти застарілих канонів, догматизму в науці, філософії, освіті.

Суттю постсучасної освіти проголошуємо рефлексивну практику. С. Паркер (Великобританія) розрізняє навіть дві історії освіти (див. вріз). В першій використовується словник із понять „засіб”, „ефективність”, „бюрократія”, „інспектування”, „наука”; в другій – словник з понять „автономія”, „демократія”, „емансипація”, „дослідницька діяльність”.

Цілком можливо, що розвиток ідеї постсучасної освіти нині з високою мірою доказовості може бути охарактеризований як „історія постсучасної простоти”. Ще не вичерпаний потенціал „класичної” і „модер-

## ПОСТСУЧАСНА ОСВІТА: ДВІ ІСТОРІЇ

Перша історія втілює позитивістський менеджеріалістський підхід до освіти, друга є історією рефлексивного навчання. Застосовуючи техніку деконструкції, С. Паркер відкидає припущення, звичні в обох цих позиціях, і деякі вельми поширені догми відносно постмодерністської освіти, автономії і раціональності, наголошуючи на необхідності „третього шляху” [2, с. 83].

Зазначимо, що в розповсюдженому розумінні рефлексія – це принцип людського пізнання, який спрямовує його на осмислення власних форм, передумов і наслідків. Рефлексія передбачає критичний аналіз, насамперед, передумов і методів пізнання, на основі чого дається певне розуміння всього змісту пізнавального процесу і його результатів. [3, с. 50]

Постсучасну освіту характеризують як освіту в „постсучасній класній кімнаті”, що забезпечує нову архітектуру освітнього простору на основі електронних комунікацій та інших технічних новинок. Висловлюється припущення, що *електронним дискурсу, письму* властиві певні особливості порівняно з традиційними формами дискурсу й письма. Постсучасній освіті призначено формувати „постіндустріальну письменність”, тобто здатність читати первинні дані в формі мультимедіа й текстів Інтернету, телебачення, кіно, реклами, архітектури. Оприявлення постсучасного рельєфу культури, що випробовується „цифровою революцією”, актуалізує питання змін в організації і поширенні інформації. Внаслідок цих змін відбувається формування композиціоністської педагогіки, яка покликана з’єднати комп’ютерні технології з мульти-медіа в центр розв’язання проблем навчання критичного мислення у сферах мови, культури і влади.

Консервативні і ліберальні педагогіки шукають значення постсучасної освіти в розв’язанні дилеми „нігілізм – холізм”, вважаючи, що сучасна освіта знаходиться між руйнуванням, висхідним від нігілізму, й новим гнозисом науки, холізмом. Вирішуючи цю дилему на користь холізму, деякі напрями філософії освіти на цій основі відносять себе до табору „істинної” постмодерністської освіти. Таким чином, до цього табору потрапляють її протилежності – холістські типи освіти. Але холізм, що декларує ту чи іншу цілісність, не є постмодерністською конструкцією. Про холістську (цілісну) освіту треба говорити окремо. Зазначимо тільки, що багато хто, пропагуючи ту чи іншу її версію (наприклад, десять принципів цілісної освіти: навчання для людського розвитку; ставлення до учня як особистості, центральна роль досвіду, цілісність освіти; нова роль педагога; свобода вибору; навчання організованим громадським діям; навчання для культурної різноманітності й глобального громадянства; навчання прагматичної грамотності; духовність) мають вельми спрощені уявлення про суть холізму, що найбільше спираються на холізм Яна Х. Сметса, зовсім не утруднюючи себе ознайомленням з іншими його інтерпретаціями, наприклад, платонового холізму, який критикується К. Поппером. А деякі взагалі не ідентифікують свій вибір з філософською традицією. Так, Джон П. Міллер підкреслює, що цілісна (холістська) освіта полягає у якість викладача – його уважності [2, с. 85-86].

Такі рамкові принципи постсучасної освіти, як: антифундаментальність, екологізація, рефлексивізація, „композиціонізм”, сублімація, тенденція до холістськості, – здобуті з багатьох творів її теоретиків і практиків, поширюються ними на всю сферу освіти, однак дуже рідко зустрічаються спроби конкретно окреслити специфіку постсучасної освіти у викладанні конкретних навчальних дисциплін.



## МЕТОДОЛОГІЧНІ ВКАЗІВКИ

Це, насамперед, теза про те, що „виховання вимагає дуже тривалого часу і тому не підлягає процедурі спостереження: стабілізація вимагає часу, її можна встановлювати просторово лише через дистанціювання, а у часі – лише постфактично. На відміну від навчання, яке є принципово методичним, виховання не підлягає методизації (тобто казуальному мисленню за допомогою методів); якщо виховання означає селекцію селекцій, яку організує сам суб'єкт, що навчається, воно вимагає часу й активної участі вихованця у цьому процесі, а відтак – не може здійснюватися методично” [6, с. 25].

Ці методологічні застереження спрямовані проти стереотипів, притаманних сучасному педагогічному мисленню, що формувалося і розвивалося у тісних рамках проекту „Модерн” з притаманною йому вірою в майбутнє, в ідеал нової людини і, зрештою, – у всемогутність виховання. Ця віра у XXI ст. трансформується в таку ж саму непохитну впевненість у необмежених можливостях суспільства знань, освіти тощо. Провокативні висновки щодо самообмеження виховання як селекції селекцій, прагматичне використання незнання відкриває нові терени у тематичних просторах педагогічної думки, а саме: проблематику переучування і необхідні для цього вміння розучуватися, втрачати вже здобуті навички. Традиційна емансипаторська проблематика, гуманістична спрямованість виховання тут трансформуються у гуманістичну культуру вибору, метою якого є не успіх, а раціональне опанування ризику. Педагогічна відповідальність і моральні вимоги до тих чи інших вчинків особистості, за Н. Луманом, мають обумовлюватися комунікативним кодом „ризикорациональної дії”, яка вважатиметься виправданою морально, якщо забезпечуватиме запобігання довгострокових ризиків [4, с. 119]. Теоретичні провокації Н. Лумана, описані ним парадокси, що виникають у суспільстві ризику, здебільшого мають гіперболізований характер, але вони небезпідставні. Адже навчання і виховання в інформаційному суспільстві, індустріальному та за умов неписьменності – це цілковито різні процеси. Педагогічне мислення також порізно фіксує їх суттєві моменти, або те, що сприймається за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Воно просувається вперед всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини. Але це просування здійснюється об'єднаними зусиллями суспільствознавства і людинознавства. Акцентувати у цьому процесі омани так само небезпечно, як і наполягати на легітимності монополізації істини; навряд чи зможе це сприяти мінімізації постсучасних ризиків, насамперед тих, що виникають внаслідок культурної глобалізації.

ної” освіти. Отже, проблематичною є потреба заміни їх неконцептуалізованою постмодерною освітою. В освіті, яка прагне стати постсучасною, тобто такою, що не має заборон на глибину і широчінь запитування, не можна демонтувати вже існуючі структури і сподіватися, що внаслідок цього станеться щось чудове. Швидше за все необхідно продовжувати створювати й розвивати освітні механізми, що дозволять учням і студентам опанувати широкий спектр технологічних умінь. Навчання повинно бути максимальною діалогічним, але воно не може бути об'єднанням незнання. Тому західна філософія освіти всебічно розробляє ідею інтегративної освіти, десятки технологій якої проходять й зараз експериментальну перевірку, і яка й може бути визначена як автентична постсучасна освіта. Постсучасність полягає не в тому, що відкидається структура і зміст сучасної освіти в надії на чудову „сублімацію”, але в тому, як структурується навчання і який його зміст дозволяє вирішити найбільш ефективно завдання розвитку людського потенціалу [2, с. 89].

Напрямок педагогічної дії визначається через структури, в яких здійснюється вибір міжможливостей. Перспектива – нелінійна, ґрунтується на аналітичному відокремленні системи від традиції. Нова культура цілепокладання полягає у радикальній інструменталізації „педагогічного розуму”, що стає лише допоміжним засобом виховання, освіти, навчання, якщо розглядати їх як автономні самореферентні системи. Вимога оновлення педагогічного мислення за допомогою прагматичного використання незнання містить у собі приховане самозаперечення, тим самим посилюючи свою провокативність. Критики Н. Лумана слушно зауважують щодо цього: „Положенню про використання незнання суперечить, не в останню чергу, необхідність того, щоб рішення зберігали свою значущість протягом достатньо тривалого часу, аби досягти сприятливого ефекту розвитку” [4, с. 117].

Крім цього, потрібно також зазначити, що переорієнтація педагогічного мислення і педагогічної дії на таку прагматичну антисциєнтистську настанову суперечить певною мірою засадам системної теорії Н. Лумана, де навчання, вчення і виховання утворюють триступеневий еволюційний процес між системою та її умовами [5]. Усе це водночас є пропозиціями для селекції. Якщо учнем здійснюється позитивний вибір із запропонованих варіантів, то це називається засвоєнням вивченого, а його стабілізація здійснюється через виховання [6, с. 25]. Але саме виховання, як таке, стає нестабільним, невпевненим, хоча і менш перенавантаженим ілюзіями, примарами і сподіваннями [6, с. 25]. Попри ці суперечності застосовують на увагу ті вказівки методологічного порядку, які сформульовані на підставі луманівських теоретичних розробок (див. вріз на С. 46).

Перехід від національних моделей освіти та виховання до транснаціональних передбачає, насамперед, зміни у формах організації та технологіях. Інтегративні процеси, що зараз відбуваються в освіті, набувають глобальних вимірів. Болонська ідея і реально існуючий Болонський процес також вимагають оновлення педагогічної думки у транснаціональному дискурсі. Приєднання до нього є своєрідним випробуванням національного педагогічного розуму на здатність здійснювати як селекцію, так і синтез інтеркультурного досвіду з метою конституювання спільного європейського освітнього простору. Структурування Європи Знань відкриває нові можливості і горизонти учасникам цього процесу, але також несе ризики й небезпеки. Ризики, що можуть виникнути внаслідок освітньої інтеграції, якщо і розглядаються, то здебільшого у соціальній площині. Але Болонський процес у своєму розгортанні може виявити певні проблеми, обумовлені не тільки складнощами структурно-організаційних перетворень, а й самого педагогічного мислення у різних його парадигмальних версіях і різновидах [1].

Узагальнюючи, потрібно зазначити, що критична саморефлексія педагогічного розуму, його саморепрезентація в онтологічних конструктах і епістемологічних ситуаціях, а також провокативні розвідки сприяють кристалізації педагогічних ідей, здатних запобігати ризикам, і сприяють здійсненню гуманістичного призначення освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5 – 9.
2. Кленко С.Ф. Конспекти з філософії освіти / С.Ф. Кленко. – Полтава, ПОІППО, 2007. – 420 с.
3. Лукашевич В.К. Философия и методология науки / В.К. Лукашевич. – Минск: Современ. шк., 2006. – 320 с.
4. Heyting F. Pragmatische Praesuppositionen als Indikatoren paedagogischer Reflexion // Irritationen des Erziehungssystems. – Frankfurt am Main, 2004. – S. 88-121.
5. Luhmann N. Schriften zur Paedagogik. – Frankfurt am Main, 2004.
6. Trembl A. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Frankfurt am Main, 2000.



### Татьяна Дяк „Педагогический разум” в контексте постсовременности

В статье исследуется проблема „педагогического разума” в контексте постсовременного образования. Внимание акцентировано на необходимости формирования инновационного мышления для понимания сущности педагогики настоящего и прогнозирования педагогики будущего.

**Ключевые слова:** образование, педагогика, постсовременность, мышление, знания.



### Tetiana Diak „Pedagogical reason” in the context of post-modernity

In the article the author investigates the problem of “pedagogical reason” in the context of postmodern education. Attention is focused on the necessity of development of innovative thinking to understand the present and predict the future of pedagogy.

**Key Words:** education, post-modernity, innovative thinking and knowledge.