Савчук Наталія

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**Ціннісно-смисловий простір сучасної освіти**

*Анотація*

*У статті обґрунтовується необхідність формування системи освіти, яка вже не може бути вузьким придатком суспільства, спрямованим на підготовку фахівців для різних галузей людської життєдіяльності, а має стати основним генератором культурних цінностей та орієнтацій діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому.*

Кардинальні зміни в сучасному українському суспільстві закономірно привели до актуалізації проблем освіти, як умови прогресивного розвитку країни в ХХІ столітті, та отримали своє адекватне відображення у необхідності виокремлення проблеми відповідності освітніх систем потребам розвитку цивілізаційних і культурних процесів. Сучасна система освіти, будучи складовою частиною суспільства, зазнає в ХХІ столітті таких же радикальних змін, як й інші соціальні структури. Глобальні соціальні зміни, що пов’язані з пошуками людиною шляхів оптимізації та гармонізації власної системи цінностей, свого буття в культурному та природному оточенні, в першу чергу відбиваються на освітній діяльності, що є основним чинником соціалізації особистості, основним каналом репродукування людськості та культури у кожній особі. Суспільні детермінанти розвитку сучасної освіти мають глобальний, національний та локальний виміри, і від їх когерентності залежить змістовне та функціональне наповнення освітніх інновацій.

Нові перспективи соціокультурного розвитку людства висувають нові вимоги до функціонування та розвитку системи освіти, яка повинна здійснювати випереджаюче проектування соціальних реальностей на багато років уперед. Іншими словами, потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися у реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях та мотивах поведінки людей, що будуть створювати ці соціальні реалії. «Перед обличчям багаточисленних проблем, які ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просуватись вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості», – резюмує голова Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття Ж. Делор [3,4]. Вважається, що самим безпосереднім «агентом» майбутнього є сфера освіти. Саме освіта принципово «працює» на майбутнє, наперед визначаючи особистісні якості кожної людини, її знання, вміння, навички, світоглядні та поведінкові пріоритети. Освіченість дозволяє долати обмеженість індивідного існування, передбачає культивування особистісних задатків, їх, так би мовити, вирощування, вона орієнтує на формування особистісного ставлення до усталених позицій науки, моралі тощо. У зв’язку з цим звернення до питання переосмислення потенцій освітньої сфери у формуванні інноваційної особистості, набувають особливого дослідницького інтересу.

Розмірковуючи над проблемами освіти, багато мислителів вважали її суспільно організованою системою долучення індивіду до різних форм його соціалізації. Так, завдяки освіті здійснюється, на думку Г. Гегеля, піднесення до всезагальності, тобто індивід виходить за межі індивідуально набутого досвіду, безпосередньої природної здатності, свідомо долучається до здобутків культури, науки [2]. «Загальна сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить себе в усіх відношеннях духовною істотою», - зазначає Х.Г. Гадамер [1 ,5]. Освіта, як істотна перебудова внутрішнього світу людини, є формування відкритості всьому іншому і готовність розглядати себе на відстані «теоретичні точки зору, для яких відкрита освічена людина, – пише Х.Г. Гадамер, – не стають для неї жорстоким масштабом; скоріш вони притаманні їй як можливі точки зору інших людей» [1, 58], а за словами М. Горкгаймера, розмисли якого наводить М.Турен «цілком розвинений індивід є найвищою ознакою досконалості цілком розвиненого суспільства» [12,42]. Різноманітні аспекти становлення освіти та формування сучасної освітньої парадигми розглянуті в роботах Б.С.Гершунського, О.В.Долженка, С.Ф.Клепка, М.Д.Култаєвої, І.О.Радіонової, М.І.Романенка Н.С.Розова, Х.Г.Тхагапсоєва, Н.Н.Пахомова, В.Д.Шадрікова, П.Г.Щедровицького та інших.

Метою статті є визначення ціннісно-смислового простору сучасної освіти.

*…* Реальна ситуація свідчить, що значення освіти в нашому суспільстві недооцінюється, а її якість не завжди відповідає характеру тих труднощів, що стоять перед сучасним світом. Йдеться про суперечливість стосунків між суспільством та освітою. Навчально-виховний процес до самого останнього часу був відсунутий на периферію суспільного життя і державного інтересу. Про здатність більшості педагогів підніматись до розуміння «духу епохи» не може поки що бути мови. У розвідках М. Култаєвої наголошується, що «для суспільств, які мають досвід тоталітарних відносин емоційний дискомфорт викликає навіть припущення такої посиленої активності реформаторських процесів, їм важко дається усвідомлення багатовимірності автономної системи освіти» [6, 65]. Як протистояння відзначає позицію, на якій стоїть сучасна освіта і суспільство К.Манхейм: «... школа та суспільство перетворились на дві категорії, що не доповнюють, а протистоять одна одній», - пише він [8, 462]. Зазначимо також, що вітчизняна система освіти знаходиться в стані безперервного реформування. Реформи, котрі обумовлені недоліками та потребами держави та суспільства, не приводили, як правило, до потрібних і програмно запланованих результатів, що, в свою чергу передвизначало необхідність продовження подібного реформування. Неможливо не погодитись з думкою І. Зязюна та Г. Сагач, які підкреслюють: «Система освіти не виходить з режиму політики бурхливою реформаторської діяльності. Але ця активність не відображається на основному - ефективності роботи самої системи освіти. Її якість і організація, як і досі не задовольняють громадськість» [4, 57].

Вочевидь, що криза освіти є наслідком кризи індустріальної цивілізації, в рамках якої посилювались позиції технократичного мислення, яке подібно ідеологізованому, не знає рефлексії, оскільки керується зовнішніми по відношенню до людини цілями. Йому властивий примат засобів над метою, погляд на людину як на навчальну програмовану компоненту, як на об’єкт самих різноманітних маніпуляцій, а не на як особистість, для якої характерна не тільки самодіяльність, але і свобода по відношенню до можливого простору діяльності. Технократичне мислення досить непогано програмує притаманний йому суб’єктивізм, за яким в свою чергу лежать означені соціальні інтереси. В рамках технократичного мислення екзистенційний смисл людського життя не знаходить місця, оскільки не само буття в його складності та багаторівневості, ні екзистенційні проблеми індивідуального існуванні людини, не можуть входити в коло його інтересів.

Переважно лінійний, детермінований характер сучасної освіти уніфікує навчально-виховний процес, робить його відірваним від реалій сьогодення, зорієнтованим на дисциплінарне розгалуження, таким, що не задіює ніякі крім інтелектуального, ресурси соціальної еволюції та розвитку людини. Засилля в національній школі технічного інтелекту однозначно зумовлює механіко-математичну інтерпретацію світу та зазвичай не сприяє формуванню у молоді цілісного уявлення ні про світ, ні про державу, ні про саму людину.

«Можна стверджувати навіть більше,- пише Л. Мазур, - вчителі математики, фізики, хімії деформують його, бо, уявивши свій предмет найбільш важливим для людини і, керуючись таким вузькопрофесійним «патріотизмом» не інтегрують особистість, не гармоніюють її внутрішній світ, а, навпаки, розтягують її по вузькопредметних «квартирах» [7, 257]. Штучно підганяючи унікальне, яким завжди було індивідуально-людське та індивідуально-національне, під універсальні формули і схеми, вчителі предметники елімінують з пізнання оригінально-особистісне бачення світу і себе у ньому.

«Вузькопрофесійна орієнтація» не дає можливості зав’язати в один вузол весь комплекс шкільних дисциплін, а відтак, скоординувати і синхронізувати їх викладення таким чином, щоб у процесі навчання відбувалась своєрідна «інтерференція» інформаційних потоків і хвиль. Але головний її недолік полягає у тому, що вона не інтегрує саму особистість. А між тим, «інтегральна концепція шкільної програми» є нічим іншим, як виразом глибокої психологічної думки про те, що особистість є єдиною і неподільною. Якщо ми сьогодні відмовляємось від попередньої жорстокої концепції шкільних предметів і намагаємося пов’язати знання, отриманні на одному курсі, із знаннями із другого курсу, то робим це з усвідомленням, що лише координований наступ на розум індивіда може бути ефективним» [8,464]. У ситуації ж, коли кожний несе відповідальність лише за свою ланку вузьконаукової підготовки, кінцевий результат виявляється втраченим. Така освіта, на думку Ю. Ротенфельда «сприяє становленню особистості, котра зорієнтована на те, що вже було в минулому, тобто на реальність, яка вже відбулась» [10, 50]. Ось чому «на виході» ми маємо фрустровану, збиту з пантелику і безпорадну людину, абстрактно не готову до життя і, головне, - спілкування.

Майже незмінною залишається відтворююча функція освіти. Між тим, хто отримує знання, і світом стає «дидактична стіна», яка спричинює відчуження освітньо-педагогічного процесу від людиноутворюючого сенсу педагогічної діяльності. Невиправданий дидактичний гегемонізм повністю подавляє формування особистості. Результатом депересоналізації і знеособлення навчання є, позбавлена творчої ініціативи та індивідуальності, зашарована педагогічними догмами і професійними стереотипами, невпевнена у собі і обтяжена внутрішніми конфліктами, особистість. Пройшовши «школу» моносуб’єктивного навчання, коли головною і неподільною діючою особою був викладач, учень засвоює досвід авторитарного педагогічного навчання, який, скоріш за все, складатиме основу моделі його майбутньої діяльності та поведінки.

Зрештою, треба наголосити, що творчий потенціал людини в освітньому процесі реалізується не повністю. Звідси відверта сухість, формалізм, безособовість освітнього процесу, повна байдужість до учня як до особистості. Але кут падіння дорівнює куту відображення, і в очах учнів викладач також перестає бути особистістю. Адже психологічно доведено, що успіхи навчання переважно визначаються особистісними якостями викладача, саме через його особистість учень (дитина - особливо) сприймає (приймає або відштовхує) навчальний предмет. Не можна формувати людину здатну до волевиявлення і самовизначення, людину творчу, яка б у своїй діяльності була б здатна не лише відтворювати зразки, здійснювати масове тиражування якихось предметів, процесів, а й творити нове, за умов сліпого слідування зразкам навчання.

Пошук засобів долання відчуження у педагогічному процесі спричинили різні новаторсько-педагогічні дослідження, які дали вже деякі можливості бачити перспективу. Але практика діяльності деяких шкіл, в тому числі й новаторських, засвідчила, що попри всю привабливість ідей та їх втілення в педагогічному процесові, основна проблема остаточно не вирішена, бо деякою мірою, але все ж дитина у ній залишається на ролі об’єкта навчання і виховання. Тоді як новим ідеалом освіти визначається суб’єктна, самотворча роль учня. «Традиційна освіта більшою чи меншою мірою була повернута назовні..., тобто мала інструментальний характер. Останній не змінювався навіть тоді, коли метою такого освітнього процесу був розвиток особистості, оскільки інструментарій цього розвитку залишався незмінним» [9, 74] , - наголошує М. Романенко.

Отже, за своєю роллю і за своїми інтенціями освіта є важливим показником і водночас фактором соціального прогресу. Тому не треба надмірно розраховувати на успішність тих соціально економічних перетворень, на які протягом останнього десятиліття покладались надії як на єдиноздатні міри просування суспільства по шляху цивілізованості та розвиненості. Без розуміння того, що сьогодні сфера освіти – це сфера стратегічних інтересів країни, не можна розраховувати бути цивілізованим і культурним суспільством.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. –700с.

2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль. – 1977. – Т.3. – 471с.

3. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика, 1998. – №5. – С.3-16.

4. Зязюн І.А. Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., вид-во АПН України, 1997. – 302с.

5. Клепко С.Ф. Українська царина філософії освіти // Практична філософія. – 2004. – №1. – С.197-211.

6.Култаєва М. Футурологічні розвідка сучасної філософії освіти: теоретичні побудови та проблеми їх здійснення (стаття друга) // Філософська думка. – 2007. – №5. – С.59-75.

7. Мазур Л. Професіоналізм та універсалізм у підготовці кадрів освіти//Філософські пошуки: Зб. наук. пр. вип.ІV: – Львів-Одеса: Cogito- Центр Європи. – 1997. – С.255-260.

8. Манхейм К. Диагноз нашего времени: Пер. с нем. и англ. // Диагноз нашего времени. – М.: Юрист. – 1994. – С.412-572 .

опи. – 1997. – С.255-260.

9. Романенко М.І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій // Практична філософія. – 2008. – №2. – С.72-77.

10. Ротенфельд Ю. Новый подход к философии образования и воспитания // Практична філософія . – 2006. – №2. – С.44-53.

11. Тоффлер О. Морэн Э. Кризис властей, знание и власть //Сегодня.– 1994. – №3. – С.22-24.

12. Турен Ален. Повернення дієвця: Пер. з фран. / О.Гуджен, О.Полемченко, Т.Шваб. – К.: Альтерпрес , 2003. – 320с.