

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ВИМІР ГАРМОНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

*Фалько Наталя Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Постановка проблеми. Для більшості людей, наділених здоровим глуздом, сучасна освіта перед глобальною загрозою самознищення людства постає вирішальним чинником спасіння світу та беззаперечним арбітром у протиборстві знедуховленої техногенної цивілізації, з її прагненням облаштувати життя людини лише у межах матеріальних цінностей, та культури як духу творчої діяльності людини й запоруки космічної еволюції людства.

Якщо експлікувати освіту як спосіб і результат набуття особистістю культурності, то вкрай важливо спрямувати всі освітні зміни, що їх ми ідентифікуємо як модернізацію, на рух від людини освіченої до людини культурної – центральної чинної персони історичного прогресу, яка, засвоївши необхідну сукупність соціального досвіду й етос відкритого діалогу, творить неповторний світ культури та власну долю.

Певна річ, проблеми сучасної науки й освіти багатопланові й навіть просте формулювання інноваційних напрямів свідчить про те, наскільки складно, по-перше, об'єднати зусилля всіх, хто тією чи іншою мірою здійснює науково-освітній процес та інтегрується у науково-освітній простір; по-друге, створити умови для цілісного освітнього простору; по-третє, забезпечити особистісну спрямованість навчання й виховання; по-четверте, гуманізувати стиль відносин усіх учасників освітнього простору.

Слід зазначити, що на всіх векторах реформування освіти – гуманітаризації, демократизації, диверсифікації та індивідуалізації – багато зроблено для реалізації цих завдань. Проте наукові й практичні заходи часто набувають рис емпіричного, локального та фрагментарного характеру, а ідея цілісного образу Homo educandus, що значною мірою знайшла теоретичне оформлення у філософії освіти й педагогічній антропології, ані концептуально, ані методично не відображена у меті, змісті та організаційно-управлінських умовах освіти.

У складових освіти проглядається майже повна індиферентність до особистого досвіду учнів, не враховується різноманіття феноменів культури й субкультури, вони не зіставляються з «одвічними» моральними й естетичними нормами тощо. Особливої уваги потребує й проблема інформаційних технологій в освіті, котрі як елементи навчання зробили класичні межі педагогіки відкритими й проникними, перетворилися на метамову, за допомогою якої культура рефлексує сама себе, та водночас прагнуть гносеологічно стати понад усе, поглинути всі сфери людської діяльності.

Але найбільшою проблемою все ж таки варто визнати проблему людини, яка перебуває у двох світах водночас: у світі життєвому – насамперед це матеріальний, природний простір, – й у світі культури як результату доданої до природи суб'єктивної частини, в якій кожен предмет навантажений семантикою культурних знаків і яка потім залучається до кола інтересів та цінностей особистості, причому світ культурних кодів цікавить людину не тільки як умова виживання, а як світ у повному реальному обсязі – з усіма його міфами, ідеями, глибинними смислами.

Аналіз досліджень і публікацій. Зараз з'явилась унікальна можливість провадити науки й навчально-дослідні проекти, інтегрувати на рівні міждисциплінарного синтезу зусилля вчених різних галузей знання із різних держав, а також активізувати й мобілізувати діяльність численних суб'єктів культурно-освітнього простору на його ефективне функціонування.

Упродовж останнього десятиліття активізувалися дискусії про суть тенденцій і процесів, які відбуваються в освітніх системах [2,3]. Чи формує сучасна система освіти необхідний зараз людині тип мислення – мислення аксіологічне? Чи формує вона необхідний тип свідомості – свідомість людяності, толерантності, солідарності, відповідальності? Сумнівно. Чи перебуває вітчизняна система освіти у кризовому стані, а чи зазнає «революційних перетворень»? – на це питання відповідають по-різному, погоджуючись лише щодо кваліфікації нинішнього періоду як перехідного й часто навіть не помічаючи на тлі соціально-економічних перетворень (а чи метушні?) у власній країні глобальних масштабів освітнього кризи в загальнопланетарному й загальнокультурному контексті. У проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. (Лист МОНмолодьспорту № 1/9-584 від 20 серпня 2012 р.) означено основні проблеми, які потребують розв'язання: відсутність нової системи культурних цінностей, яка б базувалася на основі історично-культурних традицій українського народу та кращих зразків самоорганізації культурних систем сучасного світу; втрата у широких верств суспільства ціннісних орієнтирів; вибірковий доступ до культурних надбань, обмежене використання у цій сфері новітніх інформаційних технологій; недостатня популяризація й поширення якісних та різноманітних зразків культури й мистецтва серед якнайширших верств суспільства; відторгнення від культурних надбань значної частини соціуму; відсутність чіткої державної політики пам'яті, спрямованої на вирішення протиріч між традиціоналізмом і модернізацією при збереженні та зміцненні системи моральних цінностей. Але ж вузлові зміни всіх сфер соціального життя, системи освіти зокрема, зумовлені найперше процесами глобалізації культури: освіта (вища передусім) виявилася тим соціальним інститутом, який найстрімкіше реагує на всі суспільні зміни, динамічно транспонує суперечливі тенденції глобалізації культури на процес глобалізації освіти. І цей процес, потребуючи особливого міждисциплінарного вивчення, передбачає й переосмислення традиційної освітньої системи та створення нової освітньої метаконцепції, яка б пояснювала радикальні зміни й обґрунтовувала стратегії розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Динамічний і суперечливий розвиток соціокультурної ситуації в суспільстві спричинює переосмислення еволюції освітніх процесів із позицій інтеграції освіти, філософії, психології.

Такі інтегративні процеси закономірні: у переломні моменти розвитку народів, цивілізацій, культури жодна з наук не може обмежитися власними методами та власними об'єктами дослідження: у невпорядкованому світі, коли з хаосу формується нова реальність, перестають діяти не лише попередні культурні норми, а з ними й освітні моделі, а й стали дослідницькі схеми. У такі моменти звично окремішні й часом досить віддалені наукові напрями змушені «шукати спільної мови» у прагненні не лише нової інформації, а й власне наукових методів, адекватних новій реальності. Нині знову науки про людину зливаються в одну, щоб із часом ще раз розділитися. У моменти такого злиття й народжується інтерес до універсальних законів, посилюються системні тенденції, коли накопичені й часто розрізнені факти починають складатися дослідниками в системні твори нового порядку. Таким інформаційним фільтром і, ширше, системою координат та дороговказом у складному й розбалансованому світі може стати (і покликана своїм еством) система культури – у разі розуміння закономірностей її будови й розвитку, – чим і пояснюється зростання уваги до культурної проблематики з боку психології з її прихильністю до особистісно орієнтованих методів.

Отже, другим кроком подолання кризи мусить стати усвідомлення того, що психологія – це не просто супровід дітей та молоді до школи, а супровід їх у культуру, долучення до неї. Тому проблема інтеграції психології, освіти й культури охоплює науковою дискусією все ширше коло дослідників.

Пошуки нової світоглядно-методологічної парадигми, спроможної не лише адекватно осмислювати сучасну реальність, а й продукувати стратегії управління для нинішнього буття й конструювання майбутнього, становлять загалом сенс новітніх досліджень. Усе більше актуалізуються й ідеї, пов'язані зі становленням нелінійного світогляду, а також трансляції його за допомогою механізмів культури й освіти. Тому в умовах переходу до нового освітнього суспільства з новим – неklasичним – інтелектом передусім зростає значення неklasичних підходів, неklasичної науки й неklasичності в цілому, що прагнуть створити нову інтерпретацію та новий синтез психології, освіти й культури. Окрім того, поряд із закликами до оновлення та вдосконалення методологічного, концептуального й термінологічного апарату теорії освіти, все більш упевнено звучать і голоси прихильників розумної адаптації вже сформованих психологічних та філософсько-педагогічних поглядів до розв'язання висунутих сучасністю проблем виховання й навчання, що не може не втішатися з огляду на намічений розрив у педагогічній культурі на лінії «традиції – новації».

Звідси – цілком закономірне питання про те, яким мусить бути простір сучасної концептуальної репрезентації інституту освіти, адже звичні для нас образи «вчитель-предметник», «учень», «клас», «урок» («викладач», «студент», «аудиторія») й вузько спеціалізоване, ієрархічно (за рівнем складності) організоване знання – це центральні компоненти освітнього процесу й вузлові точки структури освітнього простору, що сформувався на зорі Нового Часу зусиллями Коменського, Песталоцці та інших видатних педагогів і зостається незмінним досі. Підкреслимо, що така логіка організації освітнього простору зумовлена й породжена «за образом і подобою своєю» культурою Нового Часу – культурою раціональною, галузевою, спеціалізованою, енциклопедичною, яка для трансляції та розвитку себе створила в системі освіти для кожної культурної галузі «свій урок» та власну методику. «Тип масової школи відповідає типу масової соціальної практики. Індустріальному суспільству відповідає індустріальний тип школи, – відзначає О. Новиков. – Масова освіта була геніальним механізмом, сконструйованим індустріалізмом для створення того типу людей, який йому був потрібний. Сама ідея збирання мас учнів (сировини) для впливу на них учителів (робітників) у централізовані розташовані школах (заводах) була здобутком індустріального генія. Індустріальний тип суспільства виробив певний тип освіти, певні освітні інститути свого часу» [8, с. 37].

Така модель освіти була адекватна й безумовно прогресивна для Нового Часу, плідно проіснувала кілька століть і поступово ставала асиметричною тим суспільним змінам, що накопичувалися в геометричній прогресії. Згодом, «з легкої руки» Е. Фромма, її стали порівнювати з моделлю фабрики, конвеєра, що поставляє учневі знання у готовому вигляді: «Снуюча система освіти, як правило, спрямована на те, щоб навчити людей здобувати знання як якесь майно, більш або менш співмірне тій власності й тому громадському статусу, які вони, ймовірно, забезпечать собі у майбутньому. Навчальні заклади – це фабрики, що виробляють такі пакування зі «всєбічними» знаннями» [10, с. 49]. Як бачимо, освітня сфера – це не лише просторовий мікрообраз культури, а й часовий інформаційний канал, через який культура транслює основний для себе зміст, щоб зробити його надбанням конкретного індивіда й підмур'ям його діяльності, а через них знову повернути цей зміст у культуру – протестований і відкоригований відповідно до змін середовища. Тому очевидно, що цей канал зможе функціонувати ефективно лише у разі відповідності його структури структурі культури, логіці організації її матеріалу, усвідомленим перспективам розвитку. Інакше комунікативний збій неминучі. Якщо ж зважати на те, що побудова освітнього простору повинна відповідати логіці культури, то необхідно вдивитися у властиві сучасній культурі риси (вже очевидні та ледь намічені), щоби узріти там принципи нової освітньої архітектури.

Глобальна криза освіти в умовах зміни епох – емпірично фіксований факт, яким визначається спалах інтересу до психологічних, філософських та фундаментально-культурологічних проблем обґрунтування постмодерної парадигми освітнього процесу. Однією з ознак кризи стала втрата культурних основ педагогічної діяльності та загалом відчуття приналежності до якої-небудь певної не лише етнічної чи національної, а й професійно-освітньої культури. Навчання й виховання у масовій практиці почасти здійснюється інтуїтивно, спонтанно чи взагалі поза культурним полем професії, а «чому служать приклади вчительського неуцтва, жорстокості, педагогічної безпорадності?» [1, с. 57]. За образним висловом І. Колесникової, у міру демократизації й лібералізації суспільства на педагогічній ниві зникає опозиція «священного й профанного» [5, с. 99-106].

Сьогодні освіта фактично втратила найважливішу функцію – формування культурної самосвідомості, – ставлячи перед собою завдання всього лише підготувати людину до професійної діяльності, передати знання, накопичені в минулому, але не осмислити вузлові духовно-моральні проблеми сучасності, що виникають в умовах культурної глобалізації. Така тенденція небезпечна насамперед тим, що спеціалізація мало сполучна з необхідністю цілісного сприйняття світу культури. Усе ще техноцентристський (при явній декларативності й/або формалізмі процесу гуманітаризації) характер освіти й виховання зумовлює їхню спрямованість винятково на корисність, а не на духовний розвиток індивіда, на сучасний зміст життя – без культурних орієнтирів, без урахування нагальних потреб дня завтрашнього та цінностей минулого. Такий характер освіти (точніше, освітньої культури) корелює, на нашу думку, з кофігуративним типом культури в концепції М. Мід [7], яка передбачає три типи: префігуративний, постфігуративний і кофігуративний. Що ж до цінностей майбутнього, то вони ще не визначені, і за відсутності гідних орієнтирів ми, забуваючи про глобальний масштаб культурної кризи (чи то згідно з національним характером – у сусіда яблука солодші), нерідко просто запозичуємо їх із зарубіжних (переважно західних) джерел, а то й обмежуємося готовими освітніми схемами, виробленими й апробованими в інших соціокультурних умовах іншими педагогічними традиціями для людини з іншим світоглядом. Тут доречно було б зауважити, що у найбільш периферійній і через те найбільш динамічній підсистемі культури – економіці – у силу «права першості» на проби й помилки накопичено вже деякий досвід, небайдужий і для «ядерних» культурних сфер, якою є освіта.

Уже, здається, не викликає сумніву й те, що освітні новації та експектації є життєздатними, якщо вони «легітимні» в обсязі світоглядних уявлень і культурних символів конкретного суспільства й органічно «вписуються» в культурну систему. Преважна ж більшість сучасних педагогічних запозичених не мають, як нам бачиться, досить легітимного статусу й належного рівня когерентності з вітчизняною культурною системою загалом та освітньою зокрема. Саме тому невдачі, що їх зазнає більшість педагогічних новацій у сучасному освітньому процесі при спробах формування й розвитку «освіти постіндустріального типу», пов'язані найперше з труднощами забезпечення цих новацій адекватним ціннісно-символічним фундаментом, оскільки «в основі світобачення та світорозуміння кожного народу лежить своя система предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем, свідомість людини завжди етнічно зумовлена» [6, с.20]. Без такого фундаменту всі зусилля, спрямовані на запозичені з іншого соціокультурного контексту схеми, неминуче виявляються менш ефективними (а почасти й просто шкідливими), ніж освітні й виховні дії, що спираються на органічний фундамент у вигляді певного способу життя. Крім того, інтенсивні чи мало контрольовані

запозичення, з одного боку, підвищують потенційну загрозу втрати спільнотою своєї культурної самобутності, бо ж відомо, що загальнолюдська культура існує лише як певна абстракція, в реальному житті ми маємо справу з конкретними національними й етнічними формами [4, с.15], а з іншого – гальмують трансформаційні процеси, зокрема і в освіті, через неможливість «вживлюваності» новацій у конкретне соціокультурне середовище.

Так чи інакше, а інформаційно-технічний потенціал освітніх і виховних технологій у сучасній українській освіті застосовується переважно навздогін – для адаптації людини до вже змінених умов її буття, тобто виступає винятково як транслятор сьогоденного змісту життя. При цьому край мало вотребуваними як засіб освітнього й виховного впливу на свідомість молоді людини лишаються потужні шари традиційної культури (світової, національної, етнічної, регіональної, професійної), а разом з ними й культурний досвід багатьох поколінь (зокрема, й досвід подолання кризових ситуацій). Саме в цій точці визріває конфлікт між сучасністю й традицією, між актуальними життєвими потребами й метафізичним осягненням вічносущих принципів буття, необхідністю дотичності людини до культурних уявлень минулих епох. З іншого боку, як відомо, постфігуративні інтенції в культурі здатні приводити до вибухоподібного збільшення кількості відкриттів, стимулювати творчі прояви значних мас молоді, підвищувати у них відчуття власної значущості, орієнтувати на новаторство, свободу від стереотипів, мотивувати до освітньої активності.

Але поки точаться розмови про майбутнє, воно вже настало. Ми бачимо його у змінах політики й економіки, культури й соціуму, індивідуальних і суспільних відносин, моделей способу життя та його стандартів: «Майбутнє накидається на свої жертви із засідок, влаштованих у давно обжитому нами порядку речей минулого й сьогодення. Саме тому сучасна людина постійно живе у стані стресу. Вона щоміти стикається з майбутнім, але не усвідомлює цього й відчуває найжорстокіший психологічний дискомфорт. Майбутнє настає набагато швидше, ніж у минулі епохи» [8, с.6]. За влучним висловом О. Геніса, на наших очах одна реальність «наїздить» на іншу. Безумовно, все це справляє враження повного безладу. Проте при більш уважному спостереженні в цьому безумстві вбачається своя логіка, і стає зрозумілим, що до зустрічі з майбутнім, із «завтра», з новою реальністю необхідно (й можливо!) готуватися. Більше того, необхідно й можливо готувати це майбутнє, зокрема й насамперед через систему освіти для нього.

Точно вловити тенденції розвитку та відповідно скоригувати власні позиції – таке завдання завжди було актуальним для освіти. Особливість же виклику нового століття полягає в тому, що необхідно усвідомити глибинні підстави та осягнути рушійні сили розвитку всієї людської цивілізації, більше того – активно впливати на ці підстави з метою морального, духовного прогресу глобального суспільства. Безумовно, українська освіта, яка вже усвідомила себе частиною світової, певною мірою перебудовується, апробуючи безліч новацій (доконче з претензією на інновації). Але поки що до цих новацій, як і до всієї освітньої політики, можна застосувати образне визначення, використане О. Новиковим для ідентичних змін у російській освітній сфері: вони «нагадують спроби вдосконалити гасову лампу, коли давно вже є електричне освітлення» [8, с.6]. Солідарні з ними й українські дослідники: «реформи в будь-якій системі (включаючи й систему освіти), невизначені щодо цілей і якості функціонування системи в цілому по завершенні реформ, можна уподібнити «навігації за флюгером», хоча будь-яка навігація має певну мету й передбачає визначеність маршруту її досягнення» [9, с.216]. Сьогодні доконче потрібні не окремі новачки, а реалізація нової – культурної – моделі освіти, докорінні зміни світогляду, покликані пробудити природні функції системи освіти як найважливішого атрибута культури, основного каналу трансляції культурного досвіду, інструменту формування, корекції, а в необхідних випадках і перетворення менталітету особистості та соціуму симетрично й гармонійно процесам культурної динаміки. Здійснення ж культурної функції передбачає переорієнтацію системи освіти на виховання людини культури.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, повноцінне вирішення цього завдання, як і зазначених вище, можливе лише за умови залучення вже достатньою мірою відпрацьованого методологічного та понятійного апарату сучасної психологічної науки. Якщо філософія освіти покликана визначити цілі, завдання й алгоритми їх розв'язання, то завдання культурології сьогодні – визначити для системи освіти (і, природно, її суб'єкта) систему координат, прокласти маршрути і вказати напрям руху в них, який би збігався зі спрямованістю саморозвитку культурної системи. Тільки за умови такої взаємоспрямованості, взаємопідтримки та взаємодоповнення шляхом подолання «роздільної інституціалізації» освіти й культури можливе створення умов для повноцінного функціонування освітньої системи як інструмента культури, а значить – і реалізації «культурних» функцій освіти (насамперед культурозбережної, культуротвірної й культуротворчої) як системного ядра єдиного культурно-освітнього простору, за рахунок чого культура й освіта здатні віднайти реальні перспективи. Природно, цей процес повинен бути інтенсивним, але не покvapливим – без революцій.

Резюме. В статті розглядаються особливості сучасного освітнього простору. Аналізуються стратегії формування культурно-освітнього простору особистості. Окреслюються пошуки нової світоглядно-методологічної парадигми, спроможної не лише адекватно осмислювати сучасну реальність, а й продукувати стратегії управління для нинішнього буття й конструювання майбутнього. Охарактеризовано, яким мусить бути простір сучасної концептуальної репрезентації інституту освіти. **Ключові слова:** простір особистості, культурно-освітній простір, світогляд, культурна самосвідомість.

Резюме. В статье рассматриваются особенности современного образовательного пространства личности. Анализируются стратегии формирования культурно-образовательного пространства личности. Очерчиваются поиски новой мировоззренческо-методологической парадигмы, которая может не только адекватно осмысливать современную реальность, но и продуцировать стратегии управления для современного бытия и конструирования будущего. Характеризуется, каким должно быть пространство концептуальной репрезентации института образования. **Ключевые слова:** пространство личности, культурно-образовательное пространство, мировоззрение, культурное самосознание.

Summary. The article discusses the features of the modern educational space of personality. Analyzes the strategy of forming cultural and educational space personality. Outlines the search for a new world outlook and methodological paradigms, which can not only adequately interpret contemporary reality, but also to produce a strategy for the management of modern existence and design of the future. Characterized by what should be a space of conceptual representation of the Institute of Education. **Keywords:** the space of the individual, cultural and educational space, world, cultural identity.

Література

1. Алешина С. А. Взаимосвязь культуры и педагогической деятельности как историко-педагогическая проблема / С.А. Алешина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]. – 2012. – № 1 (1). – С. 57-66. – Режим доступа: <http://www.vestospu.ru> (01.09.12).
2. Арутюнян М. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы / М. Арутюнян // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 32-37.
3. Бех В. П. Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки: монографія / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 255 с.

4. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
5. Колесникова И. А. Историко-культурное измерение педагогической профессии // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 99-106.
6. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2002. – 435 с.
7. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произведения / М. Мид; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и отв. ред. И. С. Кона. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2008. – 136 с.
9. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / Под ред. О. А. Базалука. – К.: Кондор, 2011. – Т. 1. – 328 с.
10. Фромм Э. Иметь или быть? / Эрих Фромм; пер. с англ.; общ. ред. и послесл. В. И. Добренькова. – 2-е изд., доп. – М.: Прогресс, 1990. – 238 с.