

І.І. ПРУДЧЕНКО

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ

**ПЕДАГОГІЧНІ ІНТЕНЦІЇ ПОСТМОДЕРНУ:
КОНСТИТУЮВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

Розглянуто проблему конституювання змісту освіти в руслі педагогіки постмодернізму. Виокремлено та обґрунтовано суб'єктивність, процесуальність, контекстуальність, фрагментарність змісту освіти, його естетизація й «теологічна перспектива».

Ключові слова: постмодернізм, зміст освіти, зміст навчання, суб'єктивність, естетизація змісту освіти, постформальне мислення.

Постановка проблеми.

Плюральність педагогічних інновацій, теорій і концепцій, що спостерігаємо нині у вітчизняній системі освіти і яка характеризує сучасну педагогічну науку, є благодатним підґрунтям залучення ідей постмодерністської філософії до педагогіки. Одночасно вбачаємо підсилення й поглиблення постмодерними філософськими конструкціями існуючого науково-освітнього багатоголосся. Така діалектична взаємозумовленість робить постмодернізм цінним (особливо в умовах нестабільності й постійних пертурбацій) для зміни концептуальних основ педагогіки, визначення й формулювання цілей освіти і виховання, трансформації свідомості, мислення, ціннісних і філософсько-теоретичних орієнтацій педагогів. Багатоваріантність прочитання і критичний пафос освітнього постмодернізму особливо відчутний при постановці і вирішенні ним проблеми змісту освіти. інтерпретація останнього здійснюється постмодерністами від освіти у напрямку виокремлення й обґрунтування його суб'єктивності, процесуальності, контекстуальності, фрагментарності, естетизації й «теологічної перспективи».

Аналіз досліджень і публікацій.

При розгляді проблеми конституювання змісту освіти в рамках педагогіки постмодернізму цінними стали праці Л. Вітгенштейна, Г. Гадамера, Ж. Дерріди, Ж. Делеза, П. Козловськи, Ж. Ліотара, Ф. Ніцше, Р. Рорті, П. Філарі, Д. Фредріка, М. Хайдеггера, І. Хассана, Д. Холтона та ін., які заклали основи постмодернізму як філософського напрямку та загальнокультурного явища. У дослідженні при аналізі постмодерністського контексту освітніх проблем спиралися на праці вітчизняних учених: В. Андрущенко, В. Беха, В. Кременя, І. Предборської, М. Романенко, Н. Скотної, Т. Троїцької та ін.; російських науковців – Г. Дмитрієва, О. Карпова, А. Кожевникова, А. Огурцова, В. Платонова, Є. Руденського, і т. д.; зарубіжних дослідників – К. Бека, Р. Браунда, Г. ДеЛашмутта, Р. Едвардса, Р. Зувовски, Е. Кезела, Ж. Марітена, М. Собуссена, С. Фелмана, Р. Юшера та

ін. Нечисленні розвідки щодо проблеми визначення та інтерпретації змісту освіти в постмодерністському освітньому дискурсі представлені у роботах Г. Дмитрієва, А. Огурцова, В. Платонова та ін.

Метою статті є постановка проблеми конституювання змісту освіти в контексті педагогіки постмодерну через його суб'єктивність, процесуальність, контекстуальність, фрагментарність, естетизацію та «теологічну перспективу».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Постмодерністська філософія освіти робить акцент на освітніх технологіях і моделях, орієнтованих на розвиток мислення, що зумовлено її відходом від знанневої моделі організації змісту освіти. Особливо гостро дане питання піднімається конструктивістами, які акцентують увагу на активному навчанні та спільному конструюванні знання у навчальній аудиторії з метою розвитку критичного мислення у вихованців. Зрозуміло, що подібний підхід орієнтується на скорочення об'єму знань, що вивчається. Адже велика кількість часу планується на засвоєння технік мислення. Логічно, що в процесі навчання акцент робиться на методологічному знанні, логіці організації навчальних дисциплін, на міждисциплінарних підходах і контекстах [9].

У цілому постмодерністська освітня парадигма орієнтується на формування «постформального» мислення (Дж. Кінчелое). Постформальне мислення характеризується нелінійним сприйняттям причинності; контекстуальністю; сприйняттям світу як тексту, що потребує інтерпретації (звідси – той, хто навчається, визнається інтерпретатором); діалектичним (метафоричним) пізнанням і, як вже зазначалось, продукуванням власних знань (замість його відтворення). Наставник з постформальним мисленням допомагає вихованцеві «заново інтерпретувати своє життя, відкривати в собі нові можливості, сили і таланти, самореалізовувати свій потенціал; бачити зв'язки між абсолютно протилежними речами (метафоричне пізнання); пов'язувати логічне та емоційне у навчанні; розглядати факти не ізольовано, а як частина загального; розвивати емпатію; контекстуалізувати зміст освіти; розуміти взаємодію між частиною і цілим; виходити за межі спрощеного розуміння причинно-наслідкових зв'язків; розглядати світ у вигляді тексту, який потрібно інтерпретувати, а не пояснювати; встановлювати зв'язки між розумом і екосистемою» [2; 14, 26]. Діалектичність постформального мислення, як і загалом постмодерністської освіти, співзвучна зі східною епістемологією. Відомо, що постмодерністи, особливо американські, виступають за включення культурного надбання Сходу у зміст освіти, пояснюючи це необхідністю поєднання формально-логічної традиції Заходу зі східною стратегією мислення. Остання будується на принципах холізму. Річард Нісбетт, Кейпінг Пенг, Інчеол Чой, Ара Норензаян холістичне мислення визначають як «орієнтацію на контекст чи поле як ціле, включаючи увагу до взаємовідношень між об'єктом і полем (фоном, середовищем)... Холістичні підходи спираються швидше на знання, що ґрунтуються на досвіді, ніж на формальну логіку, і є *діалектичними*, Педагогічні інтенції постмодерну: конституювання змісту освіти

тобто роблять акцент на зміні, визнають протиріччя, необхідність приймати до уваги різні точки зору і шукати деякий «середній шлях» (золоту середину) між протилежними твердженнями» [5, 58].

Постмодерністська освітня парадигма ґрунтується на визнанні особистісної освіти, що передбачає її особисте конструювання кожною людиною. Відкидаючи об'єктивність і абсолютизуючи роль суб'єкта у пізнанні, вона виступає за формування у вихованців здібностей інтерпретувати світ, будувати знання, визначати їх контекст. Подібні міркування ґрунтуються на специфічному розумінні постмодерністами реальності. Вона не існує об'єктивно, а є відображенням мислення людини; реальність формується у відповідності до її потреб, інтересів, міркувань, а тому є людським витвором, що існує у множині. Звідси – твердження, що всі реальності мають право на існування. На думку К. Бека, ми не відкриваємо для себе вже існуючі реальності, а приймаємо участь в інтерактивному процесі створення знання. Ми розробляємо «робоче розуміння» реальності, яка відповідає нашим цілям. Цілі та контексти різні у різних людей, у різних групах. Саме тому реальність автобіографічна, вона відображає наш «особистий наратив», наше особливе місце у світі [10]. Постмодерністи застерігають педагогів від будь-якого тиску на вихованців. Влучним у цьому плані є вислів Г. ДеЛашмутта і Р. Браунда: «Пригнічення дитини реальністю вчителя робить її інвалідом» [11].

Е. Кезел, розробляючи «суб'єктивну дидактику», зазначав, що всі дії вчителя не можуть інкорпоруватися учневі, оскільки вони будуть мати різні смисли (окремо для вчителя і окремо для учня). Для учня можливо найближчими будуть смисли і дії його однолітків, ніж вчителя. Тому лише від нього залежить, у якому напрямку будуть розвиватися його орієнтації відносно змісту освіти. Звідси слідує, що знання, як і етичні перестороги та приписи, моральні установки, є суб'єктивними, а вихованець розуміється як «самоорганізований суб'єкт» [6, 82]. Зміст освіти, як його трактують постмодерністи, є наскрізь контекстуальним. Беручи до уваги ключову роль контексту у вирішенні назрілих повсякденних проблем і у виборі стратегій їх вирішення, вони засуджують організацію навчального процесу у сучасному навчальному закладі, який будується без апелювання до сучасної соціокультурної, суспільно-політичної, морально-етичної та ін. ситуації. «Саме тому ті стерильні знання, які система освіти намагається впровадити в голови студентів, не допомагають у достатній мірі суспільству вирішувати його численні проблеми. Присвоєння інформації важливо не само по собі, а у тій мірі, в якій воно робить життя людини більш осмисленим і щасливим. Це говорить про те, що існує суперечність між вимогами сучасного суспільства до розвитку особистості й відсутністю технологій навчання, побудованих на контекстному підході» [1, 34]. До того ж потрібно пам'ятати, що будь-яке знання є контекстуальним, адже в нього вплетена історія його становлення і його набуття. І саме через цю історію знання наділяє контекстним смислом прийдешній досвід людини [3, 119].

Для педагогіки постмодерну своєрідним є акцентування на досвіді,

багатоманітність смислів якого є неоціненним для процесу навчання (не дивлячись на його непідвладність об'єктивним критеріям). Слідом за Д.Дьюї, постмодерністи обирають досвід у якості джерела змісту освіти. Однак, на противагу американському вченому, який обмежував досвід прагматичними цілями пристосування до життя, постмодерністи розглядали його дещо ширше, з екзистенціональних позицій самореалізації особистості [2; 6, 79-80]. Пропагандистами навчання, що ґрунтується на досвіді, є Р. Юшер і Р. Едвардс. Підносячи «досвідне навчання» (experiential learning), вони виокремлюють його особливість – релятивізацію знання (знання не може претендувати на універсальність, оскільки ототожнюється з особистим досвідом). Саме тому акцент робиться на багатоманітності знання, а його продуцентом стає будь-який учасник педагогічного процесу. Звідси слідує думка, сформульована вченими, про неприпустимість універсальних критеріїв правильності або хибності тих чи інших видів і форм навчання. Таким чином, навчальний досвід поступово суб'єктивується, втрачаючи загальновизнані критерії. «Адже цей досвід, якщо використати щодо нього постмодерністські способи інтерпретації, сам є конструктором, який створюється в ході дискурсивної практики і не може співвідноситися з «абсолютною» педагогічною реальністю. Сама ж реальність перетворилася у сукупність симулякрів» [6, 80-81; 16]. Додамо, що постмодерністами від педагогіки негативний досвід не менше цінується, ніж позитивний.

Серед основних шляхів модернізації освіти постмодерністи виділяють естетизацію її змісту, що слугує формуванню системного мислення, єдиного бачення світу. В цілому постмодернізм орієнтований на різноманітні способи освоєння світу (мистецтво, філософія, релігія та ін.), що забезпечує цілісне і багатовимірне сприйняття реальності. Звідси і у зміст освіти включаються також ті сфери досягнень людства, які виходять за межі науки: мистецтво, традиції, досвід творчої діяльності, релігія тощо. Так, постмодерністський освітній дискурс передбачає «комфортне» співіснування раціонального пізнання і теології. Відповідно, й зміст освіти насичується «теологічною перспективою» шляхом його прочитання як «теологічний, вселенський і екуменічний текст, який включає ідеї з різних вірувань, у тому числі й з тих, які тривалий час знаходились у маргінальному становищі» в суспільстві. Г. Д. Дмитрієв у зв'язку з цим зазначає: «Для предмодерністів не було різниці між теологією і змістом освіти, тобто весь зміст освіти – релігійний. Для модерністів зміст освіти – це атеїстичний текст, а для постмодерністів він – квазітеологічний текст. Однак замість заучування догматів віри постмодерністи пропонують «вивчати божественну дійсність, комічне значення і магічну природу» (Б. Гріффін). Прочитання змісту освіти як квазітеологічного тексту передбачає феноменологічну суб'єктивність сприйняття духовності, моралі й соціальних і естетичних цінностей, здібності учня реконцептуалізувати й переглядати свою автобіографію, зв'язки з іншими людьми, а також усвідомлювати свою особисту та соціальну ідентичність» [2]. До того ж постмодерністи від освіти велике значення надають емоціям, підкреслюють Педагогічні інтенції постмодерну: конституювання змісту освіти

їх важливість, вплив на формування у вихованців почуття власної гідності. Поряд з емоціями підкреслюється важливість й інтуїції, актуальність якої підсилюється завдяки твердженню, що раціональна думка втратила свій авторитет у якості засобу для роботи з ідеями. Модерністи, на противагу постмодерністам, як правило, пригнічують інтуїцію і почуття, хоча вони також законні і, можливо, навіть важливіші, ніж все раціональне, концептуальне, «лінійне» [11].

На думку постмодерністів, незворотна зміна статусу наукового знання з орієнтації на істинність до утилітарно-прагматичної інтерпретації в пору інформатизації та комп'ютеризації, робить його виробничою силою, інформаційним товаром: «Знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим, воно споживається і буде споживатися, щоб віднайти вартість у новому продукті, і в обох випадках, щоб бути обміненим. Воно перестане існувати як самоціль...» [4, 18]. Не всі знання мають прагматичний сенс, а тому цінними будуть визнаватися лише окремі з них. Якщо взяти до уваги той факт, що знання (особливо затребуване) поступово втрачає риси носія загальнолюдських цінностей і слугує задоволеністю інформаційних потреб духовно недолугого споживача, то логічно вести мову про заміну знання інформацією, до того ж збіднілою, епізодичною. Ще Е. Тоффлер свого часу пророче зазначав, що «нас все більше шпигують короткими модульними спалахами інформації – рекламою, командами, теоріями, уривками новин, якимись обрізаними утятими шматками, які не вкладаються у наші попередні ментальні чарунки» [8, 278]. Подібний стан справ спостерігаємо і в педагогіці. Кліповість змісту навчання, його поверховість, веде загалом до фрагментарності змісту освіти, що негативно впливає на становлення особистості, продукує розвиток переривчастої свідомості.

Проблема фрагментарності змісту освіти тісно пов'язана з домінуванням диференціації педагогічного знання над його інтеграцією, що зводить нанівець ідею формування цілісного педагогічного знання. І до сьогодні зміст загальної і вищої освіти являє собою розмаїту картину наукових постулатів, які засвоюються учнями та студентами, як правило, уривчасто й безпредметно. Швидкі темпи росту наукового знання змушують викладачів розширювати навчальні програми і збільшувати об'єм викладеного навчального матеріалу за рахунок часу на його усвідомлення, розуміння, критичний аналіз. Подібна ситуація призводить до пасивно-інфантильного засвоєння знань у процесі навчання. Основуючись на концепції знання як суб'єктивної конструкції, постмодерністи, зокрема К.-Г. Флехзінг, наполягає на розгляді змісту навчання під кутом зору формування багатоманітності. У зв'язку з цим особливо схвальним, на його думку, є розширення навчальних планів за рахунок уведення нових навчальних предметів, що забезпечує можливість свободи вибору, й робить гнучким і змінним розподіл навчального часу на окремі предмети. Подібну ідею розділяють і сподвижники глобалізації освіти. Обґрунтована ними тенденція інтернаціоналізації, що ґрунтується на необхідності врахування наявності в

аудиторії студентів і слухачів різних національностей і культур, передбачає інтернаціональні контексти змісту освіти, багатоваріантність і різноманітність змісту навчання, його варіативність, що супроводжується міжкультурним діалогом (Ф. Джонс, Дж. Спрінг) [13; 15].

Специфічним у педагогічному постмодернізмі є зміщення акценту на процесуальність змісту освіти (трактування його як процесу, а не як об'єкта). Подібні міркування ґрунтуються на своєрідному баченні освіти, що полягає не в передачі готових знань, а в орієнтуванні на певний напрямок чи шлях, по якому слідує учень дорогою пізнання. Подібний вектор розмірковувань зустрічаємо й у О.О.Карпова, який при розгляді питання розв'язання «відкритих задач» у сучасному навчанні, що передбачає спектр рішень, які описують проблемну ситуацію з різних позицій (на відміну від традиційного навчання, що спрямовується на пошук єдиного рішення), потрактовує зміст освіти як процес, «оскільки представляє собою (зміст освіти. – *І.П.*) непередбачуваний продукт дослідження того, що невідомо, а не трансляцію стандартизованого відомого, тобто еталонного знання. Роль отримувача і глядача... заміщується концепцією самоорганізації і трансформації пізнавального процесу і його дійових осіб, які встановлюють конструктивістські відносини між учнем і знанням. «За допомогою процесу дослідження, коли учні та вчителі разом «розчищають землю», вони трансформують як землю, так і себе»» [3, 118; 12, 155, 159].

Висновки

Отже, думка про постмодернізм як беззаперечне джерело конструктивних освітньо-виховних теоретичних і практичних ідей є незаперечною. Особливо відчутним його вплив на формулювання й вирішення проблеми змісту освіти. Трактування змісту освіти в контексті постмодерністської освітньої парадигми глибоко різниться з його модерною інтерпретацією. У той час, коли остання мислить його як набір загальних і конкретних цілей, планів занять і результатів навчання, постмодернізм інтерпретує зміст освіти у категоріях невизначеності, автобіографічності, еkleктичності, інтуїтивності, містичності тощо. У зв'язку з цим наголос робиться на суб'єктивності, процесуальності, контекстуальності, фрагментарності, естетизації й «теологічної перспективи» змісту освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень:

Досліджувана проблема з огляду на її багатоаспектність, глибину і безперечну значущість не може бути вирішена в межах однієї статті. Вона, безумовно, потребує подальших наукових розвідок і ґрунтового аналізу. Особливу увагу слід приділити скрупульозному розгляду питання суб'єктивності та контекстуальності змісту освіти, висвітленню його діалектичного характеру, виокремленню й обґрунтуванню ролі вчителя у конструюванні та реалізації змісту освіти.

Список використаної літератури

1. Берулава Г. А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Вестник Университета Российской академии образования. – 2009. - № 4. – С. 21- 37.

2. Дмитриев Г. Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США [Электронный ресурс] / Г.Д.Дмитриев // Научная онлайн-библиотека ПОРТАЛУС. – 2007. – Режим доступа до статті:http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1194960196&archive=1195938639&start_from=&ucat=&
3. Карпов А. О. Образовательная эпистемология постмодернизма / А. О. Карпов // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 113-121.
4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Лиотар Ж.-Ф.; [пер. с фр. Н.А.Шматко]. – М.: Институт экспериментальной социологии. – Спб.: Алетея, 1998. – 160 с. (Серия «Gallicinium»).
5. Нисбетт Р. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Ричард Нисбетт, Кейпинг Пенг, Инчеол Чой, Ара Норензаян // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 1. – С. 55-86.
6. Огурцов А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А.П.Огурцов // Высшее образование в России. – 2002. - № 5. – С. 79-86.
7. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
8. Тоффлер Э. Шок будущего / Эдвард Тоффлер. – М.: АСТ, 2001. – 560 с.
9. Шатон Г. И. Глобальное образование. Педагогика эпохи глобализации [Электронный ресурс] / Г. И. Шатон // Personnel Technologies. – Режим доступа до статті: <http://www.ptchno.org/publications/index.php?mode=view&id=2>
10. Beck C. Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education [Электронный ресурс] / Clive Beck // Philosophy of education. – 1993. – Режим доступа до статті: http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM
11. DeLashmutt G., Braund R. Postmodernism and You: Education [Электронный ресурс] / Gary DeLashmutt, Roger Braund // Xenos Christian Fellowship. – 1996. – Режим доступа до статті: <http://www.xenos.org/ministries/crossroads/doteduc.htm>
12. Doll W. E. A Post-modern perspective on curriculum / Doll W. E. – New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. – 215 p.
13. Jones P. W. Globalization and UNESCO Mandate: Multilateral Prospects for Educational development / Phillip W. Jones // International Journal for educational development. – Volume 19. – January 1999. – P. 17-25.
14. Kincheloe J. Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern / J.Kincheloe. – Westport: BERGIN & GARVEY, 1993. – 280 p.
15. Spring J. The Intersection of Cultures: Multicultural education in the United States and the Global Economy / Spring J.; [Second edition]. – Boston: McGraw-Hill, 1999. – 124 p.
16. Usher R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds / Robin Usher, Richard Edwards. – L.-N.Y., 1994. – 246 p.

И.И. ПРУДЧЕНКО

Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, Киев

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНТЕНЦИИ ПОСТМОДЕРНА: КОНСТИТУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрена проблема конституирования содержания образования в русле педагогики постмодернизма. Выделено и обосновано субъективность, процессуальность, контекстуальность, фрагментарность содержания образования, его эстетизация и «теологическая перспектива».

Ключевые слова: постмодернизм, содержание образования, содержание обучения, субъективность, эстетизация содержания образования, постформальное мышление.

I.I. PRUDCHENKO

National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv

**POSTMODERNISM PEDAGOGIC INTENSIONS:
CONSTITUTION OF THE CONTENT OF EDUCATION**

The problem of constitution of the content of education in the mainstream of pedagogical postmodernism are researched. The subjectivity, processuation, contextion, fragmentation of educational content, its aestheticization and «theological perspective» have been outlined and substantiated.

Key words: postmodernism, content of education, learning content, subjectivity, aesthetic quality educational content, post-formal thinking.

Стаття надійшла 07.10.11р.