

УДК-115.800.1

ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТ КУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Кондрусева В.М.

У статті виконаний філософський аналіз існуючих процедур освіти, що виступають умовою становлення людини як культурної істоти. З позицій філософсько-освітнього підходу розглядається можливість їх синтезу і гармонізації.

Ключові слова: *людина, освіта, культура, самоосвіта, парадигма.*

Глибинні зміни в суспільно-політичному й економічному устрої, переорієнтація суспільства на нові типи соціальних і економічних відносин, тенденції глобалізації й антиглобалістські устремління, усе більш явно відчутна й усвідомлювана криза колишньої моделі освіти та неоднозначне відношення до спроб її реформування, вступ України в Болонський процес і пов'язані із цим надії та побоювання супроводжуються численними й різноманітними інноваціями в сфері освітньої теорії та практики, породжуючи тим самим необхідність аналізу й зіставлення різних і найчастіше протилежних за своїми глибинними філософськими підставами методологічних установок, що використовуються у вирішенні проблем і завдань сучасної освіти.

У цьому зв'язку предметом особливої уваги й осмислення повинні стати вихідні ідеї побудови традиційних і нових систем освітньої теорії та практики а також концепції, що втілюють їхній зміст, моделі й зразки, що лежать у основі цієї різноманітності, що заслуговують назви й кваліфікації дійсно парадигмальних. Стає необхідним їхній філософсько-методологічний системний і комплексний аналіз, що враховує особливості сфери освіти як феномена культури, пов'язаної, у свою чергу, з такими основними типами буття, як природа, суспільство та людина.

Метою даної статті є філософський аналіз існуючих процедур освіти, що виступають умовою становлення людини як культурної істоти.

Освіта як процес і результат становлення людини як культурної істоти має містити в собі всі основні сторони її взаємодії з культурою. З одного боку, сама культура, розглянута в її філогенезі, є продуктом творчості людей, реалізації їх креативного потенціалу, з іншого, у ході онтогенезу окремо взятої людини вона сама у певній мірі та ступені стає продуктом, тобто творінням культури, носієм того, що їй вдалося засвоїти з її багатств: орієнтирів, засобів і способів організації

свого життя та діяльності. Але що означає й являє собою сам процес утворення людини як культурної істоти в контексті всього циклу функціонування та розвитку культури в цілому? «Завершуючи розгляд циклу функціонування культури, – пише із цього приводу М.С. Каган, — ми вертаємося до людини, оскільки вона є не тільки творцем культури, але і її творінням. Розпредмечуючи людський зміст, що міститься в предметності культури, людина вбирає його в себе, засвоює його й привласнює, стаючи тим самим культурною істотою. Природно, що багатство культурних якостей, яке вона знаходить при цьому, по своїй будові подібно тому, яке становило ансамбль «сутнісних сил» людей, що творили «другу природу», і що тим самим ті, хто її розпредмечує, уподібнюються тим, хто в ній себе опредмечував»⁴[1,с.300]. Разом з тим, М.С. Каган указує на відмінність, з одного боку, здібностей, необхідних для продуктивної творчості культурних предметів і зразків, а з іншого, – здібностей, що забезпечують успішні процеси їх розпредмечування, освоєння, і з третього, – для їхньої репродукції у своїй діяльності. Очевидно, що самі по собі ці культурні властивості, що взаємно доповнюють одна одну, ні за змістом, ні за своєю будовою не можуть розглядатися такими, що перебувають у відносинах повної тотожності. Більше того, вони виступають, скоріше, як три різні й у певних відносинах протилежні одна одній за своїм змістом і будовою групи культурних якостей і здібностей, у силу чого вони можуть доповнювати одна одну, утворювати специфічні відносини й зв'язки між процесами створення людьми нових культурних предметів. У цих різних людських культурних якостях і здібностях знаходять своє вираження різні сторони єдиного процесу простого й розширеного відтворення та розвитку культури як умови, що забезпечує, у свою чергу, нормальне функціонування й розвиток людської діяльності в цілому.

Освіта у цьому процесі простого й розширеного, а також такого, що розбудовується (тобто збагачуваного інноваціями) відтворення культури, виступає як центральний елемент механізму соціального спадкування. Вона (освіта) зможе виконувати свою функцію в її повному обсязі і якості тільки в тому випадку, якщо всі ці сторони проявів людини як культурної істоти, тобто і як носія культури, і як суб'єкта, що активно й самостійно опановує новими її багатствами, і як її творця будуть формуватися в процесі його становлення. Склад культурних якостей, що здобуваються при цьому людиною, повинен містити в собі, відповідно до такого розуміння, не тільки різні, але й у певному сенсі протилежні елементи. Одні з них необхідні для забезпечення нормального функціонування людини як істоти, що відтворює засвоєну нею у ході освіти й існуючу ще до неї культуру поведінки та

⁴ Тут і далі переклад з російської мій – В.К.

діяльності, інші — для засвоєння нових її багатств, що виражаються в тому числі в інноваціях, треті — для самостійного вдосконалювання, творчої зміни та розвитку самої цієї культури. Тим самим людина, будучи в результаті процесу її освіти утвором культури, сама потім стає її творцем, чим кладе, за вираженням М. С. Кагана, «початок нового витка спіралі» у процесі розвитку культури в цілому[1].

Таким чином, у самому процесі освіти повинні бути закладені такі умови, які могли б повною мірою забезпечити прояв і становлення цих різних особистісних якостей і здібностей, пов'язаних із засвоєнням культури, її практичним використанням і, нарешті, її творчістю. Ці якості й здібності, ізоморфні, але не тотожні й навіть у певних відносинах протилежні за своєю спрямованістю, у той же час повинні взаємно доповнювати одна одну, а тому повинні бути присутніми у процесі освіти, розглянутому як у його стихійній формі, що спонтанно протікає, так і у формі соціально організованої цілеспрямованої людської діяльності, породжуючи при цьому різнонаправлені його парадигмальні орієнтації.

Звичайно педагоги виділяють два типи пізнавальних процедур – продуктивні й репродуктивні. Оскільки знання тут тільки добуваються й фіксуються одними людьми в ході продуктивних дій, а потім іншими засвоюються завдяки репродуктивним за своїм характером діям розпредмечування змісту готових текстів, усі дії ще ніяк не позначаються на самій діяльності, для поліпшення й підвищення культури якої ці знання потрібні. Тобто при цьому ми вилучили таке важливе й основне для всієї системи людської діяльності «місце», де ці отримані різними способами знання застосовуються, так би мовити, за їхнім прямим функціональним призначенням, тобто у власне практичній поведінці й діяльності як людьми, що створювали ці знання, так і тими, хто їх засвоїв у ході своєї освіти. Відзначимо, однак, що в цій місці, або просторі, здійснюється вже відтворення не культури як такої, а самої практичної матеріальної, духовної або художньої людської діяльності, у якій отримані знання виступають як елементи культури її організації та здійснення й використовуються або як готові засоби й способи, або як вихідні матеріали для наступного перетворювального процесу.

Виробництво й засвоєння знань як необхідних елементів культури людської діяльності, таким чином, не тотожні процесу їх застосування, використання цих елементів у наступній діяльності. У той же час процес виробництва знань може сам виділитися в силу поділу праці в особливий тип і різновид професійно організованого й культурно оформленого виробництва наукових, технічних, технологічних, методичних, методологічних та інших знань, з обслуговуючими їх процесами забезпечення культурними засобами, а також трансляції й засвоєння цих засобів новими суб'єктами. З іншого боку, процес засвоєння знань виділяється як особливий вид діяльності, тобто як навчальна діяльність, а його організація й

допомога з боку носіїв культури в засвоєнні знань оформляється як соціально організована й забезпечена своїми сервісними ланками педагогічна практика.[2, с.197-227]

Важливо враховувати разом з тим і таку важливу обставину, що для тих (дослідників і проєктувальників), хто робить самі нові знання, процес освіти, подальшого окультурення їх як суб'єктів діяльності не припиняється, а навпроти, здійснюється в найбільш розвинутій і продуктивній його формі, а саме: як процес самоосвіти, що збігається в цьому випадку значною мірою із процесом самого виробництва культурних цінностей, а точніше супроводжує цей останній процес в особливому рефлексивному стосовно нього просторі. Вони роблять ці знання й роблять відкриття, насамперед, для себе, а потім уже оформляють їх для наступного використання й іншими людьми в їхній діяльності. Освіта, таким чином, узята в різних її формах (продуктивній і репродуктивній), пронизує всі процеси виробництва й відтворення культури людської діяльності, і тому в певному змісті культура й освіта тотожні одна одній. Разом з тим, є й істотні відмінності, якщо розглядати культуру й освіту як сфери людської діяльності з різними функціями.

Так, якщо в процесі дійсної творчості пізнавальні продуктивні дії людей породжують об'єктивно нові знання як культурні предмети й змісти, а репродуктивні процедури дозволяють іншим людям, що входять у світ людської діяльності, лише тією чи іншою мірою правильно й повно їх засвоїти й тим самим долучитися до них, то в спеціально організованому процесі освіти, освітньої діяльності справа трохи інакша. У процесі освіти і продуктивні, і репродуктивні дії й операції стають тотожними один одному з погляду оцінки їх основної навчальної функції. При цьому дослідницькі дії й текстоспричиняючі комунікативні процедури, що оформляють їхні продукти, носять характер умовних, за виразом В.В. Давидова й В.С. Лазарева, «квазидослідницьких» або «квазіпроєктувальних». Учні можуть, таким чином, із суб'єктивної точки зору перебувати в процесі творчості, робити для себе «відкриття», які, однак, з об'єктивної культурологічної позиції, являють собою не більш ніж «винахід велосипедів». У цьому спеціально організованому педагогом процесі розумових і комунікативних дій, продуктивних, тобто творчих за своїм характером, відбувається засвоєння учнями вже наявних у культурі предметних знань. Неявним чином вони вчаться при цьому одночасно й тому, як робити ці процедури та дії, і за умови довгого й багаторазового їхнього повторення під керівництвом педагога та при його організуючій допомозі можуть засвоїти до деякої міри культуру їх правильного здійснення. Цей розвиваючий здібності до продуктивних дій ефект продуктивного процесу навчання може бути значно посилений за умови рефлексивного виділення, явного усвідомлення й цілеспрямованого оформлення й тренування процедур самостійного застосування нормативної, організуючої, тобто загальної культурної складової цих дослідницьких

і комунікативних дій. Використання в процесі освіти тим або іншим чином організованих умовних дослідницьких і проєктувальних процедур, здійснюваних самими учнями як засоби і способи одержання й засвоєння нових знань ускладнює, таким чином, усю освітню діяльність, що дозволяє отримувати в результаті її подвійні продукти: з одного боку засвоюються програмні предметні знання, з іншого — формуються здібності (з тою або іншою мірою їх рефлексивної культурної оформленості й ступенем освоєння) до самостійного продукування й фіксації нових знань у текстах відповідного типу.

Репродуктивні ж процедури й дії, на перший погляд, повністю відповідають природі освітнього процесу як такого в традиційному його розумінні. Тут немає, здавалося б, додаткових надпредметних за своїм змістом дій, що імітують щось інше й культурно більш значиме, крім виконавських за своєю природою дій за рішенням «квазіпрактичних» завдань, що імітують застосування засвоєваних предметних знань у звичайній повсякденній практиці або в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, тут також виникає можливість говорити про формування людини як суб'єкта, що володіє загальнозначущою людською культурою організації й здійснення своєї самостійної освітньої діяльності, представленої в репродуктивних її формах. Людина тут з'являється як більш високе за своїм рівнем утворення культури, що виникло завдяки рефлексивному виділенню, оформленню й засвоєнню принципово нового культурного змісту, який забезпечує сам освітній процес адекватними йому засобами й способами. Людина, що засвоїла знання й уміння не тільки вузькопредметного й прагматичного призначення, але вже й надпредметного загальнокультурного рівня, стає, таким чином, у більшій мірі й ступені культурною істотою, здатною до своєї подальшої самоосвіти як у контексті реалізації нею творчих видів і окремих креативних елементів діяльності, так і в ході освоєння нових професійних навичок за допомогою репродуктивних форм самонавчання.

В індивідуальних процесах і траєкторіях освіти окремих людей співвідношення креативних і репродуктивних компонентів, а також загальнокультурних метапредметних змістів можуть, зрозуміло, у значній мірі варіюватися, що залежить не стільки від природних психофізіологічних передумов, скільки від того освітнього середовища й системи освіти, у якій пощастило виявитися людині. Із загальної ж філософсько-освітньої точки зору безсумнівною представляється необхідність цілісного єдиного освітнього процесу, що дозволяє повною мірою сформувати й реалізувати потенціал і репродуктивних, і творчих здібностей людини, необхідних їй в подальшому житті й діяльності як повноцінній культурній істоті: носію культури, суб'єкту, що освоює її нові рівні, і її творцю. Той, хто, приміром, сам створював тексти, що описують результати своїх спостережень, аналізу й міркувань, краще розуміє й готові аналогічні за будовою тексти, створені іншими

людьми. Якщо він сам усвідомлює випробовувані їм утруднення й проблеми, характерні для читача, що намагається такі тексти розуміти й інтерпретувати, то краще розуміє загальні вимоги до себе як автора подібних же текстів. Саме розуміння «дзеркального» взаємного сервісного відображення продуктивних і репродуктивних процедур, дій, спрямованих на опредмечування й розпредмечування культурних змістів, дозволяє незрівнянно краще виявляти, засвоювати й застосовувати загальнокультурні способи їх організації й здійснення.

Розуміння й додання особливого значення виділенню й освоєнню метапредметних знань і вмінь як найважливішої культурної складової процесу освіти в цілому знаходить своє вираження в позначенні такої нової парадигми освіти, яка одержала назву «парадигми самоосвіти»[3]. У закордонній теорії освіти цій стороні сучасного освітнього процесу також приділяється певна увага. Навчання метапредметним знанням і загальнонавчальним умінням при цьому розглядається, зокрема, як спеціально виділюваний процес в освіті, присвячений освоєнню «метакогнитивних стратегій» і формуванню «навичок загального рішення завдань і проблем»[4,с.195-204]. У той же час, дослідники відзначають, що даній стороні процесу освіти в більшості випадків дотепер приділяється явно менше уваги, ніж вона того заслуговує. Так, Грегорі Бейтсон (В. Bateson), що запропонував називати її вторинним навчанням або навчанням процесу навчання, відзначає, що це навчання на практиці найчастіше являє собою чи навряд усвідомлюваний прихований процес, який рідко відслідковується його учасниками й слабо пов'язаний з темою навчання первинного[5,с.146]. Між тим, «саме в процесі вторинного навчання, що рідко виявляється під контролем призначених або самозваних просвітителів, ті, кого навчають, здобувають навички, незрівнянно більш важливі для їхнього майбутнього життя, ніж заздалегідь відібрані елементи знання, що втілилися в програмах занять, написаних або таких, що природно склалися»[5,с.146].

Примітно, що крім «вторинного», Г. Бейтсон запропонував виділяти також і «третинне» навчання», актуальність уведення якого зростає, на думку деяких дослідників, саме в сучасну епоху з її характерною рисою, що полягає у швидкій і раптовій зміні звичних засобів і способів діяльності. Як відзначає З. Бауман, «наш час виконаний руйнуванням рамок і ліквідацією зразків – причому всіх рамок і всіх зразків, навчання й без попереднього повідомлення. При таких обставинах «третинне навчання», що дає знання про те, як порушувати загальноприйнятий порядок, як позбутися звичок і запобігти звиканню, як перетворювати фрагментарні елементи досвіду в досі невідомі зразки, ставлячись у той же час до кожного з них як до прийняттого лише «до особливого повідомлення», – при таких обставинах «третинне навчання» знаходить вищу адаптивну цінність і швидко стає центральним елементом незамінного «спорядження» для життя, аж ніяк не

спотворюючи освітнього процесу й не відхиляючись від його дійсної мети»[5,с.147] Третинне навчання припускає, таким чином, формування готовності до перегляду своїх метафізичних карт, метанаративів, проблематизації наявних знань і вмінь, гнучкості як важливих складових загальної здатності до перенавчання, до постійної самоосвіти. Неважко також помітити й зрозуміти, що мова йде тут і про такі важливі якості людини, які характеризують його як творчу особистість і які він повинен мати саме як творець культури.

Сучасна система освіти з'являється в такому контексті розгляду як об'єднуюча в собі різнорівневі й деякою мірою навіть різнонаправлені процеси й види освітньої діяльності, переважним чином формуючі в зовсім різній мірі та ступені різні якості людей як носіїв існуючої культури, як активних суб'єктів, здатних самостійно опановувати її багатствами й, нарешті, як людей, здатних до її проблематизації та до самостійної творчості, що здійснюється в рамках засвоєних ними вищих культурних форм. Об'єднати всі ці різнонаправлені й різнорівневі процеси в складі єдиної «сучасної» парадигми не просто надзвичайно складно практично, але й теоретично представляється досить важкою справою. Мова тут повинна йти про інше: яким чином можна об'єднати в складі несуперечливого й системно організованого цілісного процесу освіти, або в єдиному освітньому просторі, елементи різних освітніх парадигм і систем, націлені на рішення настільки різних, але в той же час необхідних для реалізації основних функцій освіти загальнокультурних завдань. Таким чином, ми підходимо до необхідності розгляду питань про поліпарадигмальності сучасної освіти, необхідності й можливості гармонізації й синтезу освітніх парадигм у рамках єдиної цілісної системи освіти та пошуку відповідей на них у контексті філософсько-освітнього підходу.

Список літератури

1. Каган М.С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган.– СПб. : Петрополис, 1996. – 414 с.
2. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Наука. – 1995. – 232 с.
3. Зборовский Г. Самообразование – парадигма XXI века [Текст] / Г.Зборовский, Е.Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С. 25-32.
4. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике [Текст] / Б.У. Такман; [Пер с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.
5. Бауман З. Образование – при, для и несмотря на постмодернизм [Текст] / З. Бауман // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С. 146-158.

Кондрусева В.М. Образование как процесс и результат культурного становления и развития человека // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. – 2011. – Т.24 (63). – № 1-2. – С.

В статье проделан философский анализ существующих процедур образования, выступающих условием становления человека как культурного существа. С позиций философско-образовательного подхода рассматривается возможность их синтеза и гармонизации.

Ключевые слова: человек, образование, культура, самообразование, парадигма.

Kondruseva V.M. Education as process and result of the cultural becoming and development of a person // Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. Series: Philosophy. Culturology. Political sciences. Sociology. – 2012. – Vol. 24 (65). – № 1-2. – P.

The philosophical analysis of existing procedures of the education acting as a condition of formation of the person as a cultural being is done in article. The possibility of their synthesis and harmonization is considered from positions of a philosophical and educational approach.

Keywords: man, education, culture, self-education, paradigm.