

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК37.011

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Зінковський Ю.Ф., Мірських Г.О.

Стрімкий, подекуди вибуховий розвиток людської культури (особливо її технологічної компоненти) об'єктивно призводить до суттєвих змін і в просторі вищої технічної освіти. Примат прагматики в вищій технічній освіті - притаманний індустріальному суспільству, не дозволяє отримати бажаного результату – надання новому поколінню знань та вмінь, необхідних для плідної професійної діяльності та повноцінного, комфортного існування в соціумі нового типу – постіндустріальному, інформаційному. Це обумовлено тим, що фактор ефективності, об'єктивно веде і призводить до неможливості в нових умовах прямого вирішення вищою технічною освітою своєї головної задачі: надання індивідууму таких знань, вмінь, навичок, котрі він міг би безпосередньо та на протязі більш-менш тривалого часу використати в наступній професійній діяльності. Простіше кажучи, за високих, лавинно-подібно наростаючих темпах розвитку знань, техніки, технології виявляється неефективним освітянський процес, яким передбачено надання людині однобічно-професійних (орієнтованих виключно на ефективність) знань. Адже за вказаних умов надані таким чином знання швидко "старіють", і, в подальшому, не тільки не сприяють, а, навпаки, гальмують ефективність професійної діяльності людини, а високі темпи розвитку соціуму (здебільше породжені тим самим лавинно-подібним розвитком технологічної компоненти людської культури) призводять до відчуття людиною дискомфорту у повсякденному житті. Все це призвело до визнання пріоритетності спрямування освітянського процесу на формування цілісної людини, на гуманітаризацію та гуманізацію усього освітнього середовища, яке є продуктом і, водночас, могильником того самого прагматичного підходу до ролі освіти у соціумі.

Класична знанієва парадигма – фактор розшарування середовища вищої технічної освіти

Згідно знанієвій парадигмі зміст вищої технічної освіти полягає в передаванні ("перемотуванні") визначеної сукупності знань, вмінь, навичок в голови та руки "тих, хто вчиться" в найкомпактнішому вигляді. Основною формою подання інформації, за таких умов, є підручник в традиційному сенсі цього слова – спеціально підготовлене видання з необхідними та достатніми відомостями, засвоєння яких гарантує позитивну оцінку знань з тої чи іншої дисципліни і, як слідство, отримання відповідної кваліфікації. З цієї точки зору підручник можна вважати посередником, "медіатором" між

знаннями (людства) і незнаннями (учня), між "тим, хто вчить" і "тим, хто вчиться". Домінанта знанієвої парадигми, як би це не здавалося парадоксальним на перший погляд, вихолощує з технічної освіти її найсуттєвішу складову – креативність, лишаючи освітній простір потенціалу екзистенціально-особистісних форм та проявляючи при цьому суттєву стійкість. Джерела такої стійкості знанієвої парадигми кореняться в об'єктивній консервативності освітнього середовища та перманентному відтворенні у ньому основ класичного раціоналізму Духа Освіченості [1]. Класичний "Проект Освічення" заснований на ідеї глибокого внутрішнього зв'язку між звільненням людини від пригнічення з боку зовнішніх (природних та соціальних) обставин та генерацією раціонального, професійно-орієнтованого знання, що використовується для перебудови світу та для перебудови самої людини згідно установкам та критеріям технократизму, в тому числі і на догоду установкам ідеологічним, спрямованим на створення, виховання "людини нового типу". При цьому однобічно-професійні знання перероджуються на фетиш, наділяються високим етичним та культурним статусом, а раціоналізація природи та суспільства розглядається як необхідна і достатня умова гуманізації. Відсутність методологічної обґрунтованості трактовки примату всебічної раціоналізації знань (примату прагматизму), призводить, в решті-решт, до відриву науково-технічних знань від реальності, до придушення реальної свободи та багатогранності особистісного світовідчуття всіх учасників-творців людської культури (як духовної так і матеріальної), до перетворення теоретичних конструкцій із засобу адекватного пізнання світу у свою протилежність - догматичну перепону для такого пізнання, призводить до краху "Проекту Освічення". Заснований на науково-технічних знаннях освітній простір, звичайно, не може не моделювати "велику науку", а точніше, її природно-наукові напрямки, освітнє середовище будується за методологією природнонаукового зразку, підкоряючись примату прагматизму. При цьому гуманістична складова залишається поза увагою (точніше, підміняється ідеями раціоналізації природи та суспільства), а гуманітарна - на периферії освітнього середовища, набуваючи рис абстрактності і залишаючись поза увагою методології. Як слідство, введення гуманітарної складової до освітнього процесу вищого технічного навчального закладу (ВТНЗ) передбачає та затверджує наявність відповідної штучності, і, за звичай, відповідає пріоритету служіння визначеній ідеї. В той же час, без гуманістичної спрямованості та органічного спирання на гуманітарну складову, що не обслуговує як б то не було ідеологічні спрямування, а доповнює зміст, розкриваючи сутність освітнього процесу, цілісність останнього виявляється нездійсненою. Середовище вищої технічної освіти деформується, "розсипається" на сукупність незалежних (або майже незалежних) один від одного шарів. Незалежно один від одного існують професійно-технічне та гуманітарне спрямування

освітнього процесу, гуманістичні фактори залишаються на рівні декларування, логіка виховання цілісної особистості, формування загальнокультурних властивостей індивідуума стають пустим місцем, або штучним "доважком" до сцієнтистські (відповідно примату раціональності знань) заданої методологічної схеми.

Суттєвим є той факт, що "модель науки", проростаючи на освітньому полі ВТНЗ в рамках знанієвої парадигми, втрачає ряд якостей самої науки. Технічна освіта виявляється неспроможною сприйняти та втримати у собі чи не найголовніше здобуття великої науки – усвідомлення "*культурного незнання*" [1] (тобто, незнання, заснованого на усвідомленні загальнолюдських, загальнокультурних цінностей), що відкриває шлях творчості та науковому пошуку і в сучасній епістемології розглядається як фундаментальний принцип. Усвідомлення "*культурного незнання*" не можливо досягти лише на засадах когнітивних властивостей "тих, хто вчиться", що є наріжним каменем знанієвої освітньої парадигми. Це усвідомлення приходить лише на засадах рефлексії, внутрішнього переживання, осмислення особистістю отриманої *інформації в цілісному середовищі створення, існування та розвинення останньої*. Саме така рефлексія надає можливість індивідууму відчувати недостатність наявних знань, вийти за рамки отриманої інформації, використати її як фундамент, основу для створення нового ("свого") знання, та започаткувати новий цикл творчого зростання, використовуючи нові, отримані "з зовні" (наприклад, "від тих, хто вчить") знання для побудови нового фундаменту.

Звичайно, за будь-яких часів, за будь-якої методології передавання науково-технічних знань від старшого покоління поколінню молодшому існували творці нового, особистості, що виходили за рамки існуючого, надано їм впродовж освітнянського процесу знання. Саме завдяки цим особистостям людство підіймалося сходами пізнання. Цьому підйому об'єктивно притаманне прискорення, яке, з одного боку, потребує наявності все більшої кількості таких особистостей, а, з другого, призводить, в решті-решт, до неможливості в рамках вищої технічної освіти, серцевиною якої є знанієва парадигма, забезпечити пересічного індивідуума необхідною сукупністю знань, вмінь, навичок для подальшого його існування в професійному та соціальному середовищах. Освітнянський процес проходить точку біфуркації, набуваючи нових рис, притаманних новій освітній парадигмі [2].

Світоглядний та духовний характер нової освітньої парадигми

Становлення нової парадигми на полі вищої технічної освіти, звичайно, не відбувається водночас. Болісний період змін супроводжується необхідністю зміни характеру навчального матеріалу, його якісної та кількісної структури, перебудови методичних засад викладання та контролю якості засвоєння, потребує зміни менталітету і "тих, хто вчить", і "тих, хто вчиться". Подолання знанієвої освітньої парадигми багато в чому залежить від

розвитку, зрощування світоглядних та духовних засад в освітньому середовищі ВТНЗ. При цьому гуманізація та гуманітаризація технічної освіти звільняються від сциентистських догматів та, відповідно, від ідеологізації і статусу абстрактності; проблеми методології передавання інформації від старшого покоління молодшому вирішуються з позиції цілісності всього освітнього процесу, що затверджує примат гуманності - орієнтації на життєвий світ людини, яка постає як цілісний та унікальний об'єкт існування у всесвіті. Нова освітня парадигма затверджує новий погляд наукової раціональності на вивчення та освоєння світу. Вона визнає не тільки (точніше, не стільки) епістемологічний та аксіологічний плани методологічного дослідження, що синтезують накопичений людством когнітивний досвід та багатогранність форм оцінювання знань, але з необхідністю розгортається і в антропологічному плані – в плані сумісництва з природним існуванням та розвитком людини. Ця парадигма світоглядна, вона долає вузькість рефлексивних установок сциентистської раціональності та консервативного практицизму. Освітнє середовище ВТНЗ сприймає наукову раціональність не як фетиш, а як компонент загальної освіченості індивідуума. В цьому середовищі затверджуються доміанти перспективності та спрямованості колективних людських ресурсів (людського Розуму) на гармонізацію світу, відбувається розширення та поглиблення сфери методологічної рефлексії. Відповідно предметом нової парадигми вважається не лише наукове знання, як таке (хоча, звичайно, необхідність засвоєння цих знань та володіння ними ніхто не відмінє), але й різноманіття поза наукових форм та когнітивно-рефлексивних практик цього знання – функціональної грамотності – знання повсякденного, знання, пов'язаного з комунікацією в професійному та соціальному середовищах. При цьому в методології пізнання законодавчо-нормативна, багато в чому штучна епістемологія поступається місцем епістемології природній. В екзистенціально-феноменологічних змістових полях цієї методології отримують нове звучання та значення такі поняття, як "життя теорії", "доля ідеї", "характер поглядів", а також можуть вирішуватись проблеми та реконструюватись форми знань та елементи свідомості в їх "природному житті" та "природному перетворенні", в отриманні або втраті повноти свого базового змісту.

Світоглядний характер нової освітньої парадигми тісно і безпосередньо пов'язаний з приматом духовності. При цьому поняття "духовність" принципово неможливо обґрунтувати в контексті будь-якого наукового дискурсу. Термін "духовність" завжди виявляється ширше будь-яких спроб обмежити його змістовне наповнення. З нашої точки зору *духовність не можна розглядати як статичну категорію*, що визначає рівень розвиненості відповідних рис особистості, або характеризує рівень її самодостатності для наближення до вищих (в чомусь близьких до теологічних) цінностей. *Духовність слід розглядати як категорію динамічну*, як процес набуття та ре-

алізації особистістю здатності орієнтуватися в житті на вищі цінності, інтенсифікуючи, тим самим, свій культурний та професійний розвиток (*саморозвиток*). Мотивом, внутрішньою силою, що збуджує та спрямовує особистість на досягнення духовних вершин, є її спрямування, прагнення досягти такого стану існування, яке б ґрунтувалось на ціннісно-опосередкованих формах активності або відносилося до відповідних ціннісних поглядів. Звідси, безпосередньо випливає, що головними екзистенціональними цінностями, які створюють можливість духовного сходження людини є *свобода, творчість, відповідальність*. Адже людина здійснює свій свідомий вибір саме тих цілей, які надають їй найбільше відчуття свободи (а отже і внутрішнього комфорту). Витоки саморозвитку людини полягають у придбанні того, чого вона не має, у проявленні особистісних рис, затвердженні свого *Я*, і для цього їй потрібна свобода, як умова, основа повноцінної та гармонійної самореалізації, спрямованої на відчуття комфортності існування в професійному та соціальному середовищах.

Культурний саморозвиток особистості актуалізується, отримує внутрішній поштовх саме в тих випадках, коли методи технічної освіти апелюють до ідеалів і коли, як слідство, педагогічна взаємодія (взаємодія "тих, хто вчиться" і "тих, хто вчить") відбувається у вигляді міжособистісного діалогу, в якому "той, хто вчить" має постати перед "тим, хто вчиться" не як функціонер, спеціаліст у конкретній галузі знання, а як цілісна особистість – в єднанні розуму, відчуттів та волі, в усій повноті своєї індивідуальності.

Проникнення духовних принципів в середовище вищої технічної освіти можливе і продуктивне, відповідає сучасності та є стимулом пізнавальної діяльності "тих, хто вчиться" лише за умови, що процес освіти будується в "горизонті особистості" для *всіх* суб'єктів цього процесу. "Той, хто вчиться" за цих умов визначає для себе перспективи, спрямування життєвого руху, здійснюючи "ревізію" своїх можливостей, виявляючи протиріччя між наявним та бажаним рівнями своєї підготовленості до нового життя (визначаючи рівень своєї функціональної грамотності), створює *особистісне* мотиваційне забезпечення саморозвитку, починає цілеспрямований *самостійний* розвиток у собі тих найважливіших якостей, від яких буде залежати успішність його самореалізації в професійному та соціальному середовищах.

Внутрішнє протиріччя сучасної парадигми вищої технічної освіти

Нова парадигма відводить вищій технічній освіті формування людиною самої себе через знання, через ті відомості, які вона отримує у вигляді цих знань. Людина, яка здатна вільно розпоряджатися та ефективно використовувати наявні у неї відомості та знання, є людиною *освіченою*, людиною *свідомою*. З цієї точки зору *освіту, яка покликана формувати свідомість, слід відрізняти від навчання*, задача якого полягає в тому, щоб наділити

людину корисними навичками, в тому числі і для власного відтворювання. *Освіту слід відрізнати і від виховання*, яке полягає в тому, щоб наділити людину здібностями служіння відповідному суспільству, відповідній справі. Процес формування свідомості, освіченості – процес освічення – передбачає формування людини *"в собі і для себе"*, на відміну від навчання і виховання, які передбачають формування людини *"зовні і для інших"*. З цієї точки зору *навчання і виховання є епіфеноменами освіти* - супроводжують процес освічення, є вторинними до нього, методологічно передбачаються, враховуються але не можуть, в належному обсязі, підмінити або замінити його. В системі освіти індустріального суспільства, яка базується на прагматичних засадах, навпаки, освіта є епіфеноменом навчання та виховання, є вторинної до них, їх побічним продуктом.

Узагальнена, стратегічна послідовність формування (освічення) людини через знання спирається на головну, структурну особливість свідомої життєдіяльності – *зворотність результату на процес, цим результатом породжений*. На рівні освітянських педагогічних практик ця умова є тривіальною: *отримані знання лише тоді досягають своєї мети, коли вони занурюються в основу, фундамент процесу освічення та самі стають умовою засвоєння інших знань*. Зануритися в основу в повному об'ємі знання можуть лише за умови, що вони є результатом *особистої* пізнавальної діяльності. Таким чином фіксується реальне протиріччя:

для того, щоб розвиватися (становитися освіченою, свідомою) людина має виходити назовні та повертатися назад (всередину) до себе.

Тобто, за нової освітньої парадигми, технічна освіта постає як процес, що розгортається в комунікативному просторі, де завжди присутній "той, хто вчить", роль якого вельми двозначна. Насамперед (якщо він займається саме освітою, а не навчанням) він має дозволити тому, хто отримує освіту, вийти назовні у формі свого власного твору (результату власної пізнавальної діяльності) і, відповідно, заздалегідь підготувати простір (що доречно назвати простором відсутності), в якому цей твір міг би розміститися. Тобто простір, в якому розміщуються твори "того, хто вчить" не може пересікатися з простором, в якому мають розміщуватися твори "того, хто вчиться". Відмітимо, що в ситуації навчання твори учня накладаються на представлений зразок (поданий вчителем), порівнюються на співпадіння та відповідним чином (з точки зору цього співпадіння) оцінюються.

В ситуації освіти твори "того, хто вчить" та "того, хто вчиться" не перехрещуються, розміщуються поруч, і між ними розгортається діалог. Інакше кажучи, "той, хто вчиться" повинен мати можливість сказати слово (у вигляді того самого твору), актуально пережити як своє, а "той, хто вчить" має своєчасно, "непомітно", природним шляхом відступити, звільняючи місце для нового – для твору "того, хто вчиться". Але, з іншого боку, "той, хто вчить", не повинен випускати цей твір (результат) за межі комунікати-

вного простору, бо цей результат має повернутися в якості основи, фундаменту для наступного кола пізнання. Для цього комунікативний простір освітнього процесу ВТНЗ має бути оперативно замкненим, тобто має бути створене оперативно замкнене середовище, яке виробляє лише комунікації з комунікацій і накладає заборону на будь-які дії зовні, поза цього середовища. Таким чином освітянський процес, процес набуття освіченості, свідомості виявляється ефективним лише за умови достатньої затримки ефективних дій, а саме дій, спрямованих на процедури жорсткого контролю знань, набутих "тим, хто вчиться" безпосередньо зі слів "того, хто вчить". Адже, за будь-яких умов такий жорсткий контроль гальмуватиме вихід назовні "того, хто вчиться" зі своїм власним твором, і, відповідно, унеможливить з боку "того, хто вчить" розвиток та збагачення основи нового кола процесу пізнання.

Головний парадокс сучасного простору вищої технічної освіти полягає в тому, що процес освіти, який в цьому просторі розгортається, за будь-яких умов виступає як процес самоосвіти. Набути технічну освіту людина може лише сама. Звідси випливає і головне протиріччя сучасної парадигми вищої технічної освіти – неможливість вирішення проблеми освіти як задачі відповідних інституцій (ВТНЗ), які згідно поставлених умов принципово не здатні на її вирішення, але вони не можуть (відповідно до свого статусу у соціальному середовищі) відмовитись від, дорученого їм процесу рішення задач надання вищої технічної освіти, а поруч з цим і від обговорення цих задач та пошуку реального, дієздатного рішення.

Література

1. Розов М.А. История науки и проблемы рациональной реконструкции // Исторические типы рациональности. Т.1 – М., 1995. 295 с.
2. Зіньковський Ю.Ф., Мірських Г.О. Компетентністний підхід при підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах//Вища освіта України. № 4, 2008. С. 74-84
3. Гадамер Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. – М., 1988.

Зіньковський Ю.Ф., Мірських Г.О.

Розкриті особливості сучасної парадигми вищої технічної освіти. Аналізуються її характерні відмітні риси, розкриваються притаманні цій парадигмі об'єктивні протиріччя.

Ключові слова: вища освіта, технічна освіта, освітня парадигма

Zinkovskiy Yu.F., Mirskikh G.A.

Раскрыты особенности современной парадигмы высшего технического образования. Анализируются её отличительные черты, раскрываются присущие этой парадигме объективные противоречия.

Ключевые слова: высшее образование, техническое образование, образовательная парадигма

Zinkovskiy Yu.F., Mirskikh G.A.

Essentialities of the contemporary higher technical education paradigm are exposed. Her distinctive characteristics are analysis. Inherent this paradigm the object contradiction are discussed

Key words: higher education, technical education, education paradigm