

УДК 101:[001.8:37] (045)

Н.М. Сухова, канд. філос. наук

УНІВЕРСИТЕТ XXI СТОЛІТТЯ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

Гуманітарний інститут НАУ, e-mail: filosof@nau.edu.ua

Існування тієї чи тієї методичної концепції створює певні обрії діяльності в межах навчально-пізнавального процесу. Вони окреслюються усвідомленим попереднім досвідом, сформульованими дидактичними принципами, поняттєвим апаратом, що широко використовується, та іншими чинниками. Але в перш за все вони пов'язані з парадоксами, у яких з часом концентрується можливе і неможливе, типове і стереотипне, логічне та інтуїтивне в діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу.

Вступ

На порозі XXI століття спостерігається безпрецедентний попит на вищу освіту, який зумовлений дедалі зростаючим усвідомленням її вирішального значення для загальнокультурного, соціального й економічного розвитку і утворення майбутнього, у якому знання відіграватимуть вирішальну роль.

Освіта – історично перший і найвиразніший різновид культурної діяльності. Вона реалізує основне функціональне призначення культури, а саме – створювати обставини справжнього людського буття, творчого і усвідомленого, бути головним чинником розвитку особистості.

"Постсучасна" освіта не може не бути гуманітарною. Зараз вже вона не сприймається у статусі альтернативної природничому або технологічному знанню або як додаток до нього. Специфічна особливість гуманітарного знання – надавати діяльності людини сенсоутворювального значення, що є обов'язковим атрибутом сучасності.

Поява нової галузі гуманітарного знання – філософії освіти, дозволяє сьогодні на новому рівні розглядати проблеми сучасного університету, сформулювати нові освітні принципи, адекватні сучасним реаліям.

Аналіз досліджень і публікацій

Ретельне вивчення матеріалів з дослідження процесів освітньої діяльності в університеті та сфери освіти взагалі, у яких Н.Абрамова, О.Бадалянц, Ф.Кумбе та інші констатують кризовий стан в освіті і наголошують на необхідності розгортання досліджень не тільки на рівні педагогіки, але й в інших галузях знання, таких як соціологія, психологія та філософія. Але дослідники не уточнюють саме поняття кризи, крім того, і дослідження страждають емоційною превантаженистю.

В.Біблер, Д.Богоявленська, В.Стьопін, Н.Юліна та інші розглянули взаємопов'язані загальні проблеми сучасної філософської

методології I та технології освіти, кожен по-своєму визначили шляхи її конкретизації у вирішенні проблем дидактики.

У дослідженнях В.Антрюшенка, О.Долженка, В.Кременя, М.Михальченка, Є.Семенова та інших, висвітлено особливості взаємовпливу методологічних підходів природничих і гуманітарних наук і, отже, обґрунтовано появу нових галузей гуманітарного знання: гуманітаристики, філософії творчості, філософії освіти тощо. Крім цього, існує безліч поглядів щодо вирішення кризового стану сучасної освіти, але доцільним буде зведення всіх їх до трьох специфічних рівнів рефлексії, що сформувалися в процесі еволюції освіти:

I. Емпіричний рівень (конкретні педагогічні процеси).

II. Теоретичний рівень (психологія та соціологія освіти).

III. Методологічний рівень (філософський рівень рефлексії над проблемами освіти).

Постановка завдання

Сьогодні перед дослідниками освіти та, зокрема, університетської освітньої діяльності постало багато питань щодо існування певних парадоксів та протиріч на кожному з вищенаведених рівнів, взагалі, їх взаємозв'язку та співіснування. З'ясуємо які ж типи протиріч існують в сучасному освітньому просторі.

Протиріччя сучасної освіти

Проблемний стан в освіті констатується (О.Долженко) як наслідки всезагальних протиріч між людиною і сучасною формою культури, між "двома світами" (реальним і дійсним) [1, с. 26], між суттю освіти і наявно існуючою її формою. Можна говорити також про наявність та багатьох інших протиріч, що є вихідними з вищеназваних. Відповідно до цього на кожному з рівнів освітніх закладів існують свої протиріччя, які походять від загальних.

Становлення сучасних методичних концепцій, що відповідають завданням сучасної

університетської освіти в межах наявного соціально-економічного, культурного і духовно-ціннісного стану суспільства зумовлює привернення уваги до протиріч, що склалися сьогодні в освітній сфері. До таких, на нашу думку, належать:

1. Протиріччя між абстрактним характером предмету навчально-пізнавальної діяльності, в якості якого виступають, перш за все, ідеали або знакові за своєю формою знання, навчальні тексти, описи програм і способи дій, та реальним предметом майбутньої професійної діяльності, якому знання не дані у "чистому" вигляді, а лише задані у загальному контексті продуктивних процесів і ситуацій, причому сама діяльність не зводиться до системи знань, умінь та навичок.

Вирішення цього протиріччя лежить на шляху психолого-методологічного моделювання в навчанні студентів такої діяльності, при виконанні якої опанування абстрактними знаннями, знаковими системами ніби накладається на канву майбутньої професійної діяльності, а студенти мають справу не з порціями інформації, а з ситуаціями, в контексті яких закладені і знання, і умови його використання. Студент повинен навчитися аналізувати проблемні ситуації у навчальному процесі, які, окрім пізнавальних і програмних компонентів, включають і елементи соціального контексту праці, виокремлювати в них істотне для постановки і прийняття адекватних рішень.

2. Протиріччя між системою використання знань, вмінь та переконань у формуванні необхідного рівня професійності і "рознесеністю" їх для засвоєння за допомогою різних навчальних дисциплін. Реальна можливість систематизації отриманої в університеті "мозаїки" дисциплін з'являється переважно лише після його закінчення, у самостійній роботі випускника. Засвоєння ніби про запас і розрізнено ставить певне ускладнення в досягненні цілей навчання. У практиці університетського навчання це протиріччя намагаються долати шляхом встановлення міжпредметних зв'язків, урізноманітнення форм навчальної практики і наскрізних програм зі спеціальності.

3. Протиріччя між індивідуальним способом набуття знань у процесі навчання, індивідуальним характером навчальної роботи студентів і, як правило, колективним характером професійної праці, що передбачає обмін її матеріальними, ідеальними та інформаційними продуктами. Адже лише за умов колективної

діяльності унікальні риси індивідуальності можуть отримати свою справжню визначеність і розвиток і лише у взаємодії і спілкуванні з іншими людьми, як зазначає О.Бондаревська, формується інтелект людини [2]. Безумовно, студенти є членами академічних груп, колективу факультету і ВУЗу і так чи інакше набувають досвіду життя у колективі. Особистість виховується у тій чи іншій залежності від того, що і як вона робить, а не тому, що вона володіє знаннями про ті чи інші закони, норми і регулятиви.

4. Протиріччя між залученням до процесу трудової діяльності всієї особистості фахівця за умови орієнтації на цю програму всієї його психіки, у той час, коли підпорою в навчанні є інтелект студента, особливо - здатність сприйняття і пам'ять. Схема навчання, ланками якої є: подолання матеріалу - закріплення - контроль, перестала задовольняти потреби дидактичної системи сучасного навчання у вищій школі, яке невпинно розвивається, потреби практики тощо. Сьогодні університет зорієнтований на реалізацію принципу активності особистості у навчанні і професійному вдосконаленні, розглядаючи студента цілісним суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності та спілкування. При цьому закладаються основи нової методичної схеми навчання, ланками якої виявляється засвоєння знань у контексті проблем - опанування навичками вирішення проблем - формування професійних вмінь.

5. Протиріччя між програмно-цільовим виробництвом знань, необхідних, перш за все, для професійного формування і вдосконалення якостей майбутнього випускника в навчальному процесі та стихійно-фрагментарним опануванням цінностями духовної культури, пріоритетами науки й техніки, що становить основу особистісної орієнтації та соціальної активності студентів, які визначають спектр його основних процесів.

Саме по собі усвідомлення протиріч є позитивним фактом буття університету. Але від самого факту до позитивних зрушень можна перейти лише за рахунок перетворення протиріч у дидактичні принципи нової концепції освіти. Удосконалення навчального процесу стає можливим при свідомому використанні дидактичних принципів, які лежать в основі сучасних концепцій навчання.

До загальних принципів сучасної педагогіки і дидактики, наприклад, відомий російський педагог Ш.Амонашвілі відносить: науковість,

зв'язок теорії з практикою, системність навчання, наочність, врахування специфічних особливостей аудиторії та інші [3]. Принципи методики викладання виявляють істотний вплив на формування філософської культури особи, допомагають краще й глибше розуміти досягнення філософської думки, орієнтують на аналіз та дослідження життєво важливих ситуацій у контексті філософських проблем. Оволодіти методикою викладання означає набуті вмінь, які дозволяють спиратися на дидактичні принципи й вільно переміщуватись у навчальному матеріалі, який вже вивчено і який викладається відповідно до його місця в системі філософської дисципліни, а також відповідно до закономірностей його викладання і вивчення. Коли досягається така мета, то аудиторія не помічає, що лектор застосовує особливу методику. А це є найкращим доказом того, що він справді володіє методикою викладання навчальної дисципліни.

В основі процесу навчання (дидактичного процесу) явно чи неявно завжди лежать певні теоретичні принципи. Різниця ж між цими принципами іноді є настільки значною, що вони стають передумовою окремих дидактичних концепцій, маючи, як правило, тісний зв'язок з психологічними теоріями. Подібні концепції мають реальний вплив на тенденції в освіті за кордоном (натуралізм, біхевіоризм, когнітивізм, реалізм, екземпляризм та інші). Вітчизняні методисти, що працюють у сфері гуманітарних наук, використовують окремі елементи цих концепцій, коли це дозволяє підняти рівень і надає нових якостей викладанню. У сучасних умовах це відбувається в межах запровадження продуктивних методів навчання: проблемного та модульного.

Слід зазначити, що вищій школі притаманні свої закономірності, які відбиваються в особливостях і спрямованості навчального процесу і тим самим визначають характер навчальної діяльності. На підставі глибокого осмислення об'єктивно діючих закономірностей можливі й необхідні правильні практичні висновки. Сукупність практичних висновків, які надалі виступають вихідними положеннями реалізації навчального процесу, трактується як принцип дидактики. При виявленні актуальних тенденцій, що відбивають процес здійснення соціальних потреб, виникають нові завдання сучасного університету, вирішення яких потребує теоретичної і практичної розробки. Становлення й усвідомлення вимог, пов'язаних з новою тенденцією, встановлює процес

формування дидактичного принципу, яким у подальшому керуються колективи кафедр і факультетів, що забезпечують навчальний процес.

Усвідомлення й практичне використання об'єктивних, необхідних, суттєвих і повторюваних моментів у навчально-пізнавальній діяльності зумовлює впровадження дидактичного принципу. Продуктивне навчання як актуальна тенденція університету породжує нові вимоги, що мають бути враховані в системі дидактичних принципів. У ході обговорення та реалізації процесу продуктивного навчання потрібні не абстрактні схеми, а доступні для кожного викладача рекомендації та орієнтири, які, з одного боку, є реальними в плані їх впровадження у викладання різних дисциплін, а з другого - дозволяють органічно включити фрагменти навчально-виховної діяльності до загальної структури, яку забезпечують традиційні принципи дидактики. Становлення проблемного і модульного підходів у викладанні наук викликало певні зміни в сукупності дидактичних принципів. При цьому відбулося не лише поповнення їх складу, але також виявилися зв'язки між принципами.

Що становить особливість сукупності нових зв'язків і як вони співвіднесені з діючими - можна висвітлити шляхом узагальнення досвіду проблемного і модульного навчання. Саме в живій тканині навчального процесу практично виявляють цілі, які наповнюють дидактичні принципи конкретним змістом.

Одне із завдань, що стоїть перед колективами кафедр, полягає в тому, щоб самим змістом навчальних дисциплін розвивати розумову діяльність студентів. Цьому значною мірою сприяють міжпредметні структурні зв'язки, а головним чином - формування світоглядної позиції й вироблення на її ґрунті методологічних регулятивів діяльності в розгляді конкретних питань. Разом з тим, навчання в широкому розумінні передбачає не лише подання тими чи тими засобами і способами навчальної інформації, але й активізації розумової діяльності до того рівня, коли у студентів виникають і питання, пов'язані з різними аспектами засвоюваного матеріалу, так і загальна потреба ці питання з'ясувати.

Розвиток самостійності й активності студентів у річизні продуктивних підходів дозволяє реалізувати потенціал особистості. Творчі можливості студентів, що не розвиваються в стінах університету, певною мірою атрофуються. Самостійність, що при досягненні цілей набуває

спрямованості і трансформується в механізм самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю, дозволяє в межах університету орієнтувати студентів на вирішення "надзавдань", які поки-що не увійшли до навчальних посібників, але без вирішення яких виникають труднощі у підтриманні гармонічних зв'язків людини з природою, суспільством, самою собою.

Методичні концепції сучасної освіти

Виходячи з трьох рівнів, що склалися в процесі еволюції освіти (емпіричний, теоретичний та методологічний), можна виділити три методичні концепції, які властиві кожному з рівнів: нормативну, орієнтуючу, конструктивну. Кожна з них характеризується певними методами навчання та мотивами учіння, домінуванням особливого типу мислення, характером засвоєння інформації і підсумками навчання (моделлю спеціаліста певного типу).

Перша з них, нормативна методика навчання, характеризується використанням репродуктивних методів навчання, що зумовлено пасивно-репродуктивною спрямованістю типу мислення, коли головним мотивом учіння виступає примушення та заохочення. Такий порційно-змістовний характер засвоєння інформації сприяє формуванню спеціаліста пасивно-спостерігального типу, тобто мета навчання полягає в отриманні знання для адаптації в конкретних виробничих і економічних умовах (підготовка випускника типу "виконавець").

На відміну від нормативної методики, орієнтуюча, тобто та, що зорієнтована на запит певного спеціаліста в соціальній структурі відносно рівня освітньої свідомості в суспільстві, використовує проблемні методи навчання за умов домінування самостійно-продуктивного типу мислення з боку студента. Пізнавальний інтерес та самоповага як мотив учіння, допомагає студентові засвоювати навчальні програми, а засвоєна інформація, у такому випадку, носить змістовно-практичний характер. У результаті використання орієнтуючої методики навчання відбувається формування спеціаліста творчо-пошукового типу. Слід додати, що саме завдяки цій методиці звертається особлива увага на індивідуальний інтелектуальний потенціал студента, тоді ж як в межах нормативної методики не актуалізується цей важливий момент.

Третю методику умовно можна назвати "конструктивною". Під час застосування поліваріантних або синтетичних методів

навчання велика увага приділяється забезпеченню умов для реалізації творчого потенціалу людини. Така методика відповідає третьому рівню дослідження освіти - методологічному, що не може існувати окремо від двох попередніх. За допомогою комплексного навчання студенти отримують знання про становлення людини в світі. У межах цієї методики підсилюється роль мотивів учіння за рахунок отримання студентами разом зі знаннями та навичками певних цінностей, адже "мислення цінностями" (М.Хайдеггер) є потребою нового культурного виміру сучасності. До того ж, сам філософський рівень рефлексії обов'язково включає світоглядно-ціннісний аспект дослідження. Таким мотивом учіння виступає свідомий вибір людини і самооцінка; усвідомлення практичного контексту і активно-продуктивний тип мислення (засвоєна інформація носить блочно-практичний характер) - надають нові методи пізнання, бо саме поняття "метод" є усвідомленою системою засобів, способів, прийомів та форм продуктивної діяльності, що забезпечує оптимальне засвоєння у перетворенні дійсності.

Результатом використання конструктивної методики є спеціаліст активного типу дії, тобто такий, що в будь-якій ситуації зможе знайти місце для реалізації свого інтелектуального і творчого потенціалу, а така риса вкрай необхідна сучасній людині.

Парадокси

Існування тієї чи тієї методичної концепції створює певні обрії діяльності в межах навчально-пізнавального процесу. Вони окреслюються усвідомленим попереднім досвідом, сформульованими дидактичними принципами, поняттєвим апаратом, що широко використовується, та іншими чинниками. Але передусім вони пов'язані з парадоксами, в яких з часом концентрується можливе і неможливе, типове і стереотипне, логічне та інтуїтивне в діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу. Слід відзначити, що конкретній методичній концепції відповідає своя сукупність методичних парадоксів, яка народжується в контексті педагогічної діяльності. Цю думку було розгорнуто більш детально мною у дисертаційному дослідженні "Становлення методологічних засад філософії освіти як пріоритетної галузі гуманітарного знання" [4].

Так, основними парадоксами нормативної методики можна назвати:

1. Парадокс Авторитету, суть якого пов'язана з діяльністю та ім'ям вчителя, керівником

школи, автором певної концепції. Оцінюючи його позицію, послідовники вважають, що все істотне та необхідне він знає, досягає всі реальні проблеми і має обґрунтований погляд на існуючі протиріччя. У зразках діяльності авторитету також можна буде знайти матеріал для вирішення майбутніх проблем.

2. Парадокс Канону базується на впевненості учасників навчального процесу у тому, що все найістотніше і важливе попередні покоління виявили і виклали в своїх творах, тезах, настановах, підручниках, які створюють канонічне розуміння навчального процесу. У межах канонічної системи відбувається узгодження всіх елементів, особливостей та способів навчально-пізнавальної діяльності, а її потенціал підлягає втіленню.

3. Парадокс Втаємниченого утворюється позиціями учасників навчально-пізнавального процесу і складається з усвідомлення та віддзеркалення канонізованого знання, вдалого цитування авторитетів, недоторканності концепції та зосередження зусиль на їх захисті та постійному відтворенні. При цьому процес навчання перетворюється в сукупність процедур послідовного втаємничення, надання спеціальних знань адекватними дидактичними засобами.

Орієнтувальній методиці притаманні:

1. Парадокс Методиста утворюється сукупністю уявлень, які фіксують особливий статус методиста в навчально-виховному процесі. Стосовно інших учасників навчального процесу методист має право зайняти позицію, яка підкреслює, що він усвідомлює програмну модель навчального процесу і йому зрозумілі всі положення концепції, він впевнений у силах і можливостях усіх сторін щодо оволодіння необхідними знаннями і вміннями.

2. Парадокс Алгоритму складається з елементів діяльності учасників навчального процесу, які відтворюються системою методичного забезпечення. Рівень організації навчально-пізнавальної діяльності забезпечує впевненість у розв'язанні всіх методичних проблем, подоланні бар'єрів та перешкод у діяльності студентів і викладачів. При цьому, навчальний процес перетворюється у низку курсів, що не обґрунтовані загальними цільовими характеристиками.

3. Парадокс Робота утворюється певними стосунками між викладачем та студентом (виконавцем). Засвоєні знання та вміння можуть не привести до значних досягнень у певній діяльності, але якщо такі досягнення ("прориви")

і відбуваються, то вони не завжди відповідають творчому потенціалу студента.

Основні парадокси конструктивної методики:

1. Парадокс Заглиблення в одну з проблем навчально-виховного процесу і намагання через неї вийти на вирішення всіх інших. У результаті цього відбувається звуження горизонту взаємодії між викладачем та студентом. Цим шляхом йдуть, здебільшого, зарубіжні школи.

2. Парадокс Екстремальності утворюється за умов наявності в навчально-виховному процесі образу викладача-тюдора. На прикладі університету можна представити це як викладання певних дисциплін на початкових курсах студентами старшокурсниками, а потім викладачами університету. Отже, змінюється уявлення про образ головних учасників освітнього процесу, змінюється те, що вважалося незмінним. Така екстремальність зриває певні перешкоди для творчого пошуку як з боку викладача, так і з боку студента.

3. Парадокс Пріоритетів складається з формування мотивів учіння - заради чого вчитись? чого шукати? Зміна ціннісної орієнтації в освітньому процесі висуває нові вимоги як до змісту освіти, так і до методики викладання (для викладача) і учіння (для студента).

Звісно, назва таких парадоксів може бути трохи змінена, але їх суть і відповідність реальному стану в сучасному освітньому просторі не зміниться. Кожен з дослідників може запропонувати свою концепцію парадоксів на різних рівнях дослідження освіти, але мені їх назва вбачається саме такою.

Саме на рівні філософії освіти людина усвідомлює, що все життя складається з парадоксів. Але ж у пізнанні світу ми занадто дотримуємося формальної логіки, тоді як життя розкривається перед нами у повноті своєї багатогранності.

У свідомості людини існують всі парадокси і протиріччя буття. Тільки на периферії розуму вони роз'єднані. У глибині людської свідомості поняття життя і смерті знаходяться разом. Життя тому й суперечливе і парадоксальне, оскільки саме за таких умов зберігається його багатогранність і різноманітність. З одного боку, усвідомивши існування парадоксів і протиріччя в освітньому процесі, людина отримує обґрунтування нового ідеалу сучасної особистості, нові ціннісні орієнтації (стандарти освіти). А з другого боку, ідеали, які викликають нові ціннісні орієнтації, впливають на становлення нової методології в гуманітарній

сфері знання. Відтепер, відмінною рисою методології сучасних гуманітарних наук є її ціннісна орієнтація.

Висновки

Отже, наведений матеріал дає змогу зробити висновки, що філософська рефлексія над проблемами університетської освіти дозволяє ґрунтовно проаналізувати і синтезувати накопичений матеріал педагогічної теорії та практики для приведення в подальшому освіти у відповідність сучасної парадигми суспільствознавства.

Наявність протиріч і парадоксів, що існують на всіх трьох рівнях рефлексії над освітою демонструють невідповідності сучасного ідеалу освіченої людини і тими нормами, через які відбувається педагогічний процес.

Сучасна наукова парадигма ставить питання про розуміння поняття норми в неklasичному її значенні і приходять до висновку, що нормою в неklasичній науці є зміна норм. Таке положення органічно вписується до виховання сучасного ідеалу освіченої людини - "людини творчої", оскільки саме поняття творчості не можна втиснути в жорсткі межі будь-якої форми (то вже буде результатом процесу творчості).

Н.Н. Сухова

УНИВЕРСИТЕТ ХХІ ВЕКА: СОВРЕМЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Существование той или иной методической концепции создает определённые горизонты деятельности в рамках научно-познавательного процесса. Она очерчивается осознанным предыдущим опытом, сформированными дидактическими принципами, понятийным аппаратом, который широко используется, и другими факторами. Но в первую очередь они связаны с парадоксами, в которых со временем концентрируется возможное и невозможное, типичное и нетипичное, логическое и интуитивное в деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса.

N. Sukhova

UNIVERSITY OF THE XXI CENTURE: MODERN MEASUREMENT

The torison of cognitive and educational activity is determined by one or another dominating methodical conception. It is outlined by the experience previously acquired some definite didactic principles the score of concepts and other things. But basically it depends on the paradoxes in which with the time passing possible and impassible, typical and stereotype, logical and intuitive in all members educational activity process are concentrated.

Ідеал освіченої людини, у будь-яку історичну епоху, ґрунтує навколо себе потреби у формі, структурі та змісті освіти. (Ідеал можуть надати тільки філософи).

Для того, щоб розв'язати існуючі в сучасній освіті протиріччя і парадокси, потрібна нова методична концепція, методологічна підтримка в процесі розробки якої може бути здійснена в межах філософії освіти.

Список використаних джерел

1. Долженко О.В. Очерки по философии образования. – М.: Компания Кворум: ПРОМО - Медиа, 1995. – 240 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
3. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1989. – С.144-176.
4. Сухова Н.М. Становлення методологічних засад філософії освіти як пріоритетної галузі гуманітарного знання: Автореферат дис. канд. філос. наук / Інститут вищої освіти АПН України. Спец. Вчена рада К 26.456.01. – К., 2002. – 24 с.