

УДК 130.2: 37.035.1

<https://orcid.org/0000-0002-9891-7022>

ТРАСФОРМАЦІЇ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: «РИЗИК НАВПАКИ»

О.В.Садоха, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

У статті досліджуються сучасні освітньо-педагогічні практики, що вимагають постійного оновлення, крізь призму подолання просвітницького катастрофізму. Проаналізовано новітній інструментарій для запобігання і подолання просвітницького катастрофізму.

Вказано на необхідність вибудовувати не тільки концептуальні проєкції, а й етичні. Сьогодення спонукає утримувати етичний вимір повсякчас. Принагідно зазначено: в епоху постсекулярного, посттеологічного, постконвенціонального змінюється змістовність та конотативність катастрофи, трансформуючи уявлення про евристику страху та відповідальність через поступове покращення знань вірогідностей як необхідність приймати рішення, від невизначеності до ризику, від деморалізації до реморалізації.

Сучасні завдання подолати низьку ефективність освітньо-педагогічних практик, деморалізацію освітніх акторів, просвітницький катастрофізм, виходу з техногенної пастки реалізуються через проєктування випереджувальної освіти.

Ключові слова: *освітньо-педагогічні практики, просвітницький катастрофізм, деморалізація, реморалізація, ризик, освітні стратегії.*

Переживані людством на початку ХХІ ст. потужні трансформаційні зрушення, соціально-культурні виклики на всіх рівнях – і глобалізаційному, і національному – спонукають світову спільноту переосмислювати освітні-педагогічні практики, що вимагають постійного оновлення, подолання просвітницького катастрофізму, зокрема через розрізнення конструктивних та деструктивних пропозицій щодо вдосконалення розмаїтих освітніх стратегій та загального демократично-реформаційного руху.

За Ж.-П. Дюпі, головною перешкодою для попередження катастрофи є не відсутність знань, а недовіра до них, ситуація «знаючи не вірити». У цьому разі неефективність принципу прийняття запобіжних заходів актуалізується щодо безпеки, інкорпорованої в майбутнє. Французький мислитель наголошує на відмінності запобіжних заходів, ризиків і профілактики катастрофи, де профілактика – первинна, а запобіжність – вторинна. Ризик – відповідність небезпекам, про які ми навіть не знаємо,

якщо вони й існують; тому ми не можемо робити відповідні припущення. Отже, ми прораховуємо суб'єктивні вірогідності, але не об'єктивні, відштовхуємось від гіпотези, а не від об'єктивного факту. І тип невизначеності щодо власних загроз (які трапляються на нашому шляху) не збігається із невизначеностями щодо об'єктивних загроз. Відповідно зростає необхідність розробляти новітні стратегії і новітній інструментарій для запобігання і подолання катастроф, зокрема в освітньому полі.

З іншого боку, реконструкція катастрофічних подій як невідворотних стає запобіжним інструментом щодо них: такий підхід урешті-решт може сприяти тому, що катастрофа не здійсниться. При цьому Ж.-П. Дюпі спирається на пропозиції І. Ілліча, який засуджував контр-продуктивність західної системи (зокрема й освітньої) і натомість пропонував контр-пошук, звільнення від упереджень, пов'язаних із ідеологією прогресу та наукового оптимізму. Розглянута І. Іллічем логіка контрпродуктивності, джерелом якої є уникання і тривожність, демонтована аналізом узаємодії двох способів виробництва: гетерономного та автономного. При цьому варто враховувати, що останній не може, на відміну від гетерономного, вимірювати(ся), зіставляти(ся) з іншими значеннями та оцінювати. Проте, з іншого боку, гетерономний спосіб виробництва впливає на фізичне, інституційне та символічне середовище, стримуючи автономні дії. Відбувається як ослаблення зв'язків (з іншим, зі світом), що стає потужним генератором гетерономічних заміників, так і розмивання мети та можливості її реалізації. Відомо, ці міркування знайшли своє відбиття також у концепції суспільства ризику.

Дюпі пропонує розглядати ризикові ситуації не як наслідок недостатнього розвитку продуктивних сил, а як протипагу людському безсиллю. Він спирається на концепцію невизначеності знань, яка може паралізувати будь-які дії або зумовити контрпродуктивні дії, вихідні з «незнання», коли ми уявляємо собі ризик як «можливо» [3, 72-77]. Ми можемо боятися, усуваючи саму можливість катастрофи, відкидаючи ідею її.

Але катастрофа як подія, що виникає з небуття, стає можливою тільки тоді, коли ми віримо в її можливість, коли вона вписується в «час проекту».

Французький дослідник слушно наголошує на тому, що ми маємо вибудувати не тільки концептуальні проєкції, а й етичні. Цей час спонукає нас утримувати етичний вимір повсякчас. Тут принагідно зазначмо: в епоху постсекулярного, посттеологічного, постконвенціонального змінюється змістовність та конотативність катастрофи, трансформуючи уявлення про евристику страху (див. зокрема [3, 7-10]) та відповідальність через поступове покращення знань вірогідностей як необхідність приймати рішення, від невизначеності до ризику.

Сучасна людина залишається в ситуації когнітивного парадоксу – з одного боку, вона має орієнтуватися на знання, яким не довіряє, а з іншого, - вона знає, що не знає, чого не знає. Таким чином, виникає ендогенна точка, з якої можливі зміни точки зору. І ця точка стає відправною для розвитку, більше за те, для відбудування альтернативної моделі світоуявлення (*antimondialisation*). Сам Дюпі в одному з інтерв'ю наголошує, що наш світ є найгірший і найкращий з усіх можливих світів [2].

Повертаючись до розрізнення автором запобіжності і профілактики катастрофи, звернемо увагу на обережне поводження зі знанням, зокрема з урахуванням розриву між імовірнісною невизначеністю події і невизначеністю через відсутність чи брак знань. Отже, слід зважати на невизначеність об'єктивну, тобто незалежну від суб'єкта, та суб'єктивну (через нестачу знань з боку суб'єкта) [3, 134]. Ми не спроможні заповнити прогалину невизначеності, яку ніколи неможливо заповнити через нашу кінцевість, і маємо зважати на нескінченну відсутність знань, уникаючи самообману щодо цього, сама невизначеність залишається невизначеною [3, 137]. У разі ситуацій безпеки / небезпеки ми не можемо прорахувати всі умови щодо застосування принципу запобіжності, зокрема й тому, що, коли ми беремо до уваги існування навіть серйозної і незворотної шкоди, то не можемо знати напевно, саме яка вона є та які її наслідки. З огляду на

зазначене, ми маємо діяти, не чекаючи на повноту інформації, рухатися на випередження. Отож, розбудова новітніх освітніх стратегій має спиратися на цю парадоксальність, породжувати нові різноаспектні проекти.

Відповідно одним зі шляхів подолання просвітницького катастрофізму є формування якісно іншого типу освіти, на зміну парадигми вищої освіти від «teaching» (людину вчать) до «learning» – людина вчиться. Таким чином, система «підтримуючої освіти» замінюється на модель «випереджаючої освіти», яка покликана адекватно відповідати умовам інформаційної насиченості, безперервних змін у постійно оновлюваній і розширюваній системі знань у «суспільстві знань». З огляду на сказане сучасна вища освіти зокрема характеризується такими ознаками: студентоцентроване навчання; компетентнісний підхід у побудові та реалізації навчальних програм; навчання, орієнтоване на результати; спроможність «звільняти, а не підкоряти уми» (Томас Джефферсон), виховувати людей, здатних до аналітичної діяльності, дієвих, моральних, відкритих до альтернативних ідей і зорієнтованих на їх креативне втілення.

У сучасній філософії освіти актуалізується також проблема, «як порятувати дітей від невтлених освітніх теорій» (Е.Д. Хірш Молодший). Стосовно означеного аспекту заслуговують на увагу погляди британського соціолога Пола Вілліса, який пропонує відносну автономію індивідів (вчителів та учнів), їхню здатність протистояти консервативній системі, зокрема й насаджуваній нею освіті. Головне питання, на яке намагається знайти відповідь П. Вілліс (на часі вона й для України певною мірою), – як демонтувати деморалізацію учнів. Емпіричною базою його аналізу слугують спостереження над тим, чому діти робітників часто згоджуються виконувати низькокваліфіковану, нецікаву роботу, відмовившись від свого розвитку. У пошуках відповідей звернімось також і до Стенлі Ароновіца, котрий у своїх міркуваннях щодо відносин між навчанням і роботою, значенням освіти і загальної культури в житті робітничої молоді, пригадує, що після знайомства з доробком Вілліса першим його враженням було таке: «Нарешті хтось

звернувся до результатів навчання дітей робітничого класу не як до прикладу занепаду або жертви» [5, 3]. Замість цього П. Вілліс показує, що діти робітників більш-менш свідомо відкидають культурні й політичні наслідки покупки в навчанні, прийняті шкільною адміністрацією. «Хлопці» (не всі, тільки «the lads», котрі презентують антишкільну субкультуру, не приймаючи офіційних шкільних цінностей, влади як такої), свідомо обирають «занепад», постаючи проти шкільної адміністрації і найперше проти шкільного вчителя, послідовні в такій поведінці як у вияві мужності. С. Ароновітц, ідучи за Віллісом, наводить основну причину: «Їхнє спрямування на завод, куди вони із захопленням бігли після школи, відтворює структуру класу, але також відтворює опозиційну культуру робітничого класу, успадковану від своїх родин, кварталів і однолітків» [5, 3].

Те, що в очах сторонніх є «втратою», «занепадом» (найгірші місця на ринку праці, де тяжка, виснажлива фізична робота, низька зарплатня, підлеглий статус, безперспективність у професійному, відтак і матеріальному зростанні), самі підлітки, прагнучи наслідувати дорослих зі свого кола (не вчителів), переживають зовсім інакше – як пізнання справжнього життя, де є елементи самоствердження і спротиву [5, 4]. І зневазі вони піддають якраз тих «гарних хлопців», які марнують час за книгами, відірвані від справжнього пізнання життя і насолоди ним. Заслуговує на увагу думка Вілліса, нібито існує глибока подібність антишкільної та фабричної (workshop) культури, і саме через це опозиційно налаштовані школярі з такою легкістю стають робітниками.

Більше за те, «the lads» вважають школу обмежувачем свободи, який намагається змусити їх виконувати те, у чому вони не зацікавлені, витратити свій особистий час на здобування знань, кваліфікації замість вирішення справді життєвих питань. Вілліс показує, що першопричиною знецінення шкільних знань є зовсім не відсутність спромоги учнів опанувати ними (навіть якщо вона й відіграє певну роль) – дехто із «хлопців», за якими він спостерігав, мали і здібності, і певний талант, тож за свого бажання цілком

могли досягти успіху в навчанні. Учні відчувають, що набуті в школі знання, вміння й навички мало допоможуть їм у соціальному сходженні, до того ж, близьке їм робітниче середовище (учений відстежує культурні особливості, мовлення, ставлення до подій) так само не знає ціни знанням і перспективи практичної значущості їх для соціального зростання, а інтелектуальна праця викликає насмішку й не вважається гідною чоловіка; джерела задоволення зовсім не пов'язані в цьому середовищі із розумовою працею [5, 126–130, 145–147].

«Хлопці», маючи потребу в життєвих радощах, уже в шкільні роки знаходять некваліфіковану працю, яка, проте, приносить їм як на їхній вік непоганий прибуток, що підвищує їхню самооцінку, зміцнює статус серед учнівської спільноти; водночас (разом зі знеціненням знання) прискорює падіння авторитету вчителів, чиє зверхнє панування тепер цілком справедливо (з погляду «хлопців») компенсуватимуть насмішки, хуліганські витівки «хлопців».

Привертає увагу спостереження автора дослідження за тим, що «хлопці» зовсім не цікавляться змістом майбутньої роботи. Приймавши для себе фізичну роботу як ту, що відповідає їхньому становищу, вони навіть не намагаються вибрати кращу, оскільки вона для них виконує функції інструмента, а розваги, відпочинок, задоволення вони знаходять у спілкуванні з оточенням. Навіть якщо з часом вони починають визнавати цінність знання і соціальної мобільності, все одно не намагаються нічого змінити і в цілому залишаються задоволеними своїм становищем. Вілліс убачає тут розуміння відмінностей в оплаті робітника (вся фізична робота однорідна, вимірюється стандартними годинами і за неї платять погодинно, тоді як фахівцям середнього класу платять за використання їхнього сукупного творчого потенціалу). Деморалізація учнів відбувається унаслідок неспроможності наявної системи освіти задовольнити їхні ціннісні орієнтири і сприяти їхній самореалізації.

Англо-американська філософія освіти продукує думку, що тривалий процес переосмислення і модернізації освіти ХХІ ст. тільки із залученням інноваційного потенціалу шкіл та громад через «експлуатацію належного почуття “демократичного спілкування”» (зі створенням відповідних соціальних умов, які роблять можливим ефективно навчання) з акцентом на спільній діяльності може забезпечити реалізацію очікувань і прагнень як у розвитку окремої людини, так і суспільства в цілому (через поповнення зреалізованими самодостатніми особистостями). Необхідність подолати «страхи вимірювань та порівнянь» у навчальних закладах, демонтувати системи оцінки та пов'язаних із нею стимулів, що заохочують школи зосередити свою увагу лише на деяких учнях і нехтувати іншими, відновлення ролі освітянської громадськості та профспілок в освітній політиці, «виховних відносин» між школами та громадськістю пов'язана з розвитком можливостей батьків, студентів, учителів та інших зацікавлених сторін брати участь у теоретичному і практичному забезпеченні рівності в умовах розвитку кожного учня (студента) замість звинувачення вчителів та батьків у виховних невдачах [1, 213].

Настав час припинити розглядати вчителя як зручного «цапа-відбувайла» для модернізаторів освіти (Е.Д. Хірш Молодший). У зв'язку з цим слушними видаються міркування американського професора Доріс Санторо, ґрунтованих на емпіричних дослідженнях, щодо становища сучасного вчителя та глибинних джерел незадоволення педагогів освітньою ситуацією і спротиву їй. Відповідаючи на питання, «чому вчителі залишають професію, яку вони люблять, і як вони можуть залишитися в ній», Доріс Санторо, аналізуючи численні історії досвідчених викладачів, які живуть в епоху жорсткої підзвітності, оцінювання та посилення владного тиску (або, за Ж.-П. Дюпі, в епоху просвітницького катастрофізму), розрізняє вигорання та деморалізацію, особливу увагу звертаючи на останню. Деморалізація пов'язана не тільки зі стійкістю вчителів чи їхньою адаптацією до змін. Деморалізація, на думку дослідниці, викликана напруженістю між

переконаваннями та цінностями вчителів, з одного боку, та запитамі суспільства, реалізованими через національну, державну та шкільну політику. На відміну від виснаження та відсторонення, які супроводжують вигорання від непосильної і формалізованої роботи, деморалізовані вчителі відчують почуття нездатності виконувати свою роботу таким чином, що відповідає їхньому моральному кодексу, через вплив соціального середовища (культуру, політику, адміністрацію та тощо). Протистояти процесу деморалізації Санторо пропонує через реморалізацію. Що привабило нашу увагу в означеному підході, так це спосіб демонтувати контрпродуктивність, застосувавши натомість контрпошук. У процесі реморалізації вчителям надається можливість відновити ціннісно-сміслові виміри освітньо-педагогічної практики та стійкість у своїй діяльності, часто за допомогою тих же атрибутів шкільної громади, які можуть слугувати місцем деморалізації (наприклад, адміністрація), або взявши під контроль свою ситуацію та зміни у власному становищі.

Санторо детально показує, як деморалізовані вчителі можуть залишатися в професії через реморалізацію. Вона визначає зокрема такі стратегії реморалізації: дитиноцентровані практики зі збереженням творчого діалогічного зв'язку «вчитель-учень», певну креативну автономність вчителя, професійне співтовариство, які можуть перекриватись та взаємодіяти. Епіцентром процесу реморалізації є зв'язок із професійною спільнотою. Спостережницький досвід Д.Санторо доводить, що вчителі, які пережили реморалізацію, успішно займаються дослідницькою практикою, розробляють стандарти або навчальні програми разом з національними організаціями та подають заявки на стипендії для продовження навчання. Кожен з цих кроків дозволяє вчителям переосмислити свою діяльність і організувати та здійснювати її по-новому. Проте зростаючий владний і політичний вплив залишаються проблемою в освітній системі. Більшість викладачів зазнала деморалізації якраз через цей вплив, не спромігшись на зміни в своїх професійних практиках через неможливість знайти способи змінити

ситуацію, свій погляд на неї або змінити свою позицію. Вчителі, які не можуть змінити це, залишають аудиторію: «Іноді вчителі, віддані своїм учням і безсумнівно віддані професії, виявляють, що вони не можуть залишатися в класі, коли їхні цінності постійно руйнуються» [4, 109]. Освітня система в цьому разі втрачає якість, відданих майстрів педагогічної діяльності, оскільки їхня мораль не відповідає провідній політиці країни та більшості освітніх закладів.

З огляду на зазначені міркування, освіта залишається полем ризиків, небезпек. Сучасні завдання подолати низьку ефективність освітньо-педагогічних практик, деморалізацію освітніх акторів, виходу із лабет просвітницького катастрофізму, з техногенної пастки реалізуються через проектування випереджувальної освіти.

Література

1. Ball S. J. Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. October 2013 / S.J. Ball [Електронний ресурс]. URL: [http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_-_Education,_justice_and_democracy_\(Stephen_Ball\).pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_-_Education,_justice_and_democracy_(Stephen_Ball).pdf)
2. Comelieu C. Pourquoi la peur peut être bonne conseillère. Entretien avec Jean-Pierre Dupuy. *Brouillons pour l'avenir*. P. 159-168. URL: <http://books.openedition.org/iheid/2426#notes>
3. Dupuy J.P. Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain. Paris: Seuil, 2002.
4. Santoro D. Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay. Cambridge: Harvard Education Press, 2018.
5. Willis P. Learning to Labor in New Times (the Critical Social Thought Series) / P.Willis; Foreword by Aronowitz S. New York and London: RoutledgeFalmer, 2004.

ТРАСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ: «РИСК НАОБОРОТ»

Е.В. Садоха

В статье исследуются современные образовательно-педагогические практики, требующие постоянного обновления, сквозь призму преодоления просветительского катастрофизма. Проанализирован новейший инструментарий для предотвращения и преодоления просветительского катастрофизма. Установлены различия конструктивных и деструктивных предложений по совершенствованию разнообразных образовательных стратегий.

Образование остается полем рисков, опасностей. Реконструкция рискованных событий как неотвратимых становится упреждающим инструментом в отношении их. В случае ситуаций безопасности / опасности невозможно просчитать все условия для применения принципа упреждения. Показано, что одной из причин такого положения является то, что даже при условии учета серьезного и необратимого вреда невозможно знать наверняка, каков он есть по существу и каковы его последствия. Именно поэтому мы должны действовать, не дожидаясь полноты информации, двигаться на опережение. Развитие новейших образовательных стратегий должно опираться на эту парадоксальность, порождая новые разноаспектные проекты.

Отмечено, что мы должны выстраивать не только концептуальные проекции, но и этические. В эпоху постсекулярного, посттеологического, постконвенционального меняется смысловая наполненность и коннотативность катастрофы, трансформируя представление об эвристике страха и ответственности через экспликацию вероятностей в ситуации принятия решения, от неопределенности к риску, от деморализации к реморализации.

Современные задачи по преодолению низкой эффективности образовательно-педагогических практик, деморализации образовательных акторов, преодоления просветительского катастрофизма, выхода из техногенной ловушки реализуются через проектирование опережающего образования.

Ключевые слова: образовательно-педагогические практики, просветительский катастрофизм, деморализация, реморализация, риск, образовательные стратегии.

TRANSFORMATIONS OF EDUCATIONAL PRACTICES: “RISIK THE OTHER WAY AROUND”

O.Sadokha

The article deals with the modern educational and pedagogical practices that require constant updating, through the prism of overcoming enlightened catastrophism. The latest tools for preventing and overcoming enlightened catastrophism are analyzed. The differences of constructive and destructive proposals for improving a variety of educational strategies are established.

Education remains a field of risks and dangers. Reconstruction of risk events as inevitable becomes preventive measure. It is not impossible to calculate all the conditions for applying the preemptive principle in case of safety / danger situations. It is shown that one of the reasons for this situation is that even if serious and irreversible harm is taken into account, it is impossible to know for sure what it is in essence and what its consequences are. That is why we must act, not waiting for the completeness of information, to take a proactive approach. The development of the latest educational strategies should be based on this paradox, giving rise to new diverse projects.

It is noted that we must build not only conceptual projections, but also ethical ones. The meaningfulness and connotativeness of the catastrophe is changing in the era of post-secular, post-theological, post-conventional and transforming the idea of the heuristic of fear and responsibility through the explication of probabilities in a decision-making situation, from uncertainty to risk, from demoralization to remoralization.

Modern tasks to overcome the low efficiency of educational and pedagogical practices, the demoralization of educational actors, to overcome educational catastrophism, to get out of the technogenic trap are realized through the design of advanced education.

Key words: educational and pedagogical practices, enlightened catastrophism, demoralization, remoralization, risk, educational strategies.