

Вознюк О.В., Кубіцький С.О. Базові міфи сучасної педагогіки й освіти / Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2012. – Вип. 4 (29). – С.17-21.

**УДК 371.2 (09)**

**Вознюк О.В.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

**Кубіцький С.О.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(Національний університет біоресурсів і природокористування України)*

### **БАЗОВІ МІФИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ Й ОСВІТИ**

*Аналізуються два базових міфи сучасної педагогіки й освіти: міфи про профілізацію і комп'ютеризацію навчання і професійної підготовки. Робиться висновок про те, що загальноосвітня і частково вища школа має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер.*

*Ключові слова: педагогічні міфи, міфи про профілізацію і комп'ютеризацію навчання, фундаменталізація знань, міждисциплінарний характер знань.*

*Анализируются два базовых мифа современной педагогики и образования: мифы о профилировании и компьютеризации учебы и профессиональной подготовки. Делается вывод о том, что общеобразовательная и частично высшая школа должна ориентироваться скорее не на охватывание знаний и технологий, которые растут лавинообразным образом, а скорее на фундаментализацию знаний, их интегративный, комплексный, междисциплинарный, творческий характер.*

*Ключевые слова: педагогические мифы, мифы о профилировании и компьютеризации учебы, фундаментализация знаний, междисциплинарный характер знаний.*

*Two basic myths of modern pedagogics and education are analyzed: the myths about profiling and computerizing of studying and professional training. The conclusion is made that general and partly higher school must be oriented rather not on the scope of knowledge and technologies which grow in avalanche way, but rather on fundamentalization of knowledge, their integral, complex, interdisciplinary, creative character.*

*Key words: myths of modern pedagogics, myths about profiling and computerizing of studying, fundamentalization of knowledge, interdisciplinary, character of knowledge.*

Сучасна освітня галузь увійшла у **стан системної кризи**, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зіштовхнулося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Ці виклики мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людства та, взагалі, цивілізаційний ландшафт нашої планети. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації, яка вступила в **еру інформаційного суспільства**, йдеться у книзі А. Тоффлера "Шок майбутнього" (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: "Межі зростання" (1973 р.), "Людство в зворотному пункті" (1977 р.); "Про новий міжнародний устрій" (1978 р.), у праці А. Печчеї "Майбутнє в наших руках" (1988 р.) та ін.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати, що інформаційне суспільство виявляє серйозні виклики освітній галузі, що, у свою чергу, спричиняє появу педагогічних міфів. Розглянемо зазначені твердження з використанням філософської та загальнонаукової методології, яка дозволяє вийти за вузькі межі педагогічної реальності та залучити дані міждисциплінарних досліджень.

1. Людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, який деякі науковці називають ерою інформаційного, чи постіндустріального суспільства.

2. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін.

3. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

4. Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають **педагогічними міфами**, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають **педагогічну міфологію** – новий напрям педагогічної науки і практики [12, с. 5-12].

Розглянемо два базових міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

### ***Міф про профілізацію навчання***

Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного

суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [13, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О. В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [11, с. 3-4].

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворених експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і несприятливими перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці" [10, с. 9].

З погляду С.У. Гончаренко, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [3, с. 3].

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

### ***Міф про комп'ютеризацію навчання***

А.Н. Петров у книзі "*Ключ до надсвідомості*" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню [9, с. 4-15].

"Телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Крім того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на

здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення" [8, с. 90-93].

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою... Дослідженнями доведено, що благополучні, "нормально" працюючі юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи [6, с. 79-89].

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера *"Flickering Mind"* (*"Мерехтливий розум"*) [14], де автор розмірковує про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки число комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. При цьому комп'ютери згубні за декількома обставинами.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "У випадку, якщо в дитини не формується

амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу" [7, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг [1]) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М.П. Брусенцов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Брусенцовим у вигляді трійкової системи числення., що дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості [2].

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план" [5].

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодой людини.

Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту [4, с. 86].

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Відтак, книга Т.Оппенгеймера руйнує загальну ілюзію благодетельності комп'ютеризованого навчання, оскільки дослідження її автора свідчать про помилковість пов'язаних з комп'ютеризацією навчання надій і обіцянок.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що загальноосвітня і частково вища школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів вміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знаннєвоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

### Список літератури:

1. Вайнцвайг П. Десять заповідей творчеської личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
2. Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Філософськє основания педагогическєй аксиоматики: монографія. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. – С. 240-250.
3. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

4. Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с. – С. 86.
5. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.
6. Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.
8. Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с. – С. 90-93.
9. Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с. – С. 4-15.
10. Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.
11. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.
12. Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
13. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.
14. Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>