

Вознюк О.В. Постмодерністська парадигма освіти / О.В. Вознюк, С.О. Кубіцький // Вісник Національної Академії Оборони України. Збірник наукових праць. – 2009. – № 2 (10). – С. 5-9.

УДК 371.2 (09)

О. В. Вознюк,

ст.викладач,

Житомирський військовий інститут Національного авіаційного університету;

Кубіцький С.О.,

канд. пед. наук, доцент

Військовий інститут Національного університету імені Т.Г. Шевченка

ПОСТМОДЕРНІСТСЬКА ПАРАДИГМА ОСВІТИ

Розглядаються окремі аспекти до розуміння постмодерністської парадигми освіти у контексті сучасного цивілізаційного процесу та глобалізації світового освітнього простору.

Вознюк А.В., Кубицкий С.А. Постмодернистическая парадигма образования.

Рассматриваются отдельные аспекты к пониманию постмодернистической парадигмы образования среди контекста современного цивилизационного процесса и глобализации мирового образовательного пространства.

Voznyuk O.V., Rubitsky S.A. Postmodernist Paradigm of Education.

The paper addresses certain aspects of treating the postmodernist paradigm of education in the light of modern civilizational process and globalization of educational sphere.

Освіта як важливий соціальний інститут віддзеркалює процеси зміни класичної наукової парадигми в сучасному світі й формує новий, *постмодерністський освітній простір*, що зумовлює побудову постмодерністської парадигми децентристського педагогічного процесу, котрий, відмічається В. А. Кушніром, передбачає співіснування різних автономних “центрів”, парадигм, методів, підходів тощо, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних [5, с. 9]. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, емерджентна сутність, що утворює “середовище вільного становища”, у якому постійно щось зникає і щось виникає, і що чутливе до незначних впливів.

Зараз вважається, що якщо модерністська парадигма педагогічного процесу, яка прийшла на зміну традиційній класичній парадигмі, орієнтується на досягнення повної, всеосяжної концепції, систематичності, несуперечності, тотальності, стабільності, то постмодерністська орієнтується на досягнення та підтримання аномалій, плюральності, недовершеності, хаотичності, індетермінованості, коли педагогічний процес розуміється як складний конгломерат, що характеризується багатомірністю, полівалентністю, мультівариативністю. У першому випадку вчитель – “раціократ”, “функціонер порядку”, “слуга Розуму та Істини”; другому – “художник”, “архітектор”, “творець”. Відзначається, що свідомість педагога в постмодерністському розумінні орієнтована на безперервне оновлення, здобуття свободи [5, с. 10], яка як біфуркаційна сутність належить до концептуальної площини синергетики. Тому відзначається, що “з синергетичного погляду модельне зображення процесу навчання можна описати на мові полів можливостей. Поле можливостей учителя і учнів створюють поле можливостей класу”, тут йдеться про можливості розвиватися в різних “темпосвітах” [6, с. 89].

Отже, зараз стає зрозумілим, що постала необхідність розвинути синергетично-постмодерністський підхід до освіти, який може бути охарактеризованим і як гештальтосвіта. Остання – це “процедура навчання, спосіб зв’язку того, кого навчають і того, хто навчає, учня та учителя – це не перекладання знань з однією голови в іншу, не повідомлення, освічення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв’язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта – це стимулююча, чи збуджуюча, освіта, відкриття себе чи співпраця з іншими людьми” [4, с. 73]. Дещо подібне можна сказати разом з Рабіндранатом Тагором і про виховання, який писав, що істинне виховання – це не те, що накачується нам у голову, вдовбується в неї із зовнішніх джерел. Мета автентичного виховання – вивести на поверхню вашої істоти нескінченні джерела внутрішньої мудрості [7, с. 159].

Слід зазначити, що принципи синергійно-постмодерністської освіти, які розглядаються вище, в цілому збігаються з принципом самоактуалізації гуманістичної педагогіки, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище, як “повернення до себе” [1].

Розглянемо головні особливості постмодерністського освітнього простору, що впливають з особливостей постмодерністської парадигми світорозуміння, якому притаманні певні риси.

Перш за все, постмодернізм є певною реакцією на засилля прагматично-меркантильного світобачення, є спроба повернутися до ірраціонального шару людської ментальності, до багатозначно-сутінкових, невизначених, парадоксальних джерел людської сутності. На рівні мови як засобу мислення

та самоздійснення ця тенденція реалізується у вигляді процедури, яка називається реконструкцією асиметричних опозицій мови. Річ у тім, що, на відміну від древніх мов, сучасна мова будується за принципом дихотомії (добро – зло, світло – темрява та ін.), що деструктивним чином поляризує, розщеплює психічний, фізичний та світоглядний моменти людського існування.

Як вважає Ж. Дерріда, в дійсності не існує опозиційної відмінності, а обидва опозиційних члени виходять з однієї основи, що допомагає перебороти принцип асиметричної опозиції після того, як мислителю вдається "розмити метафізичну "перегородку", що відокремлює ліву категорію від правої. Заміна асиметричної лінгвістичної дискрипції відповідною їй симетричною опозицією називається "деконструкцією" [2, 53–57]. Згідно Ж. Деррида, загальна стратегія деконструкції пов'язана з тим, щоб "перевернути існуючу ієрархію, гегемонію, що так чи інакше задається бінарною опозицією" [14, с. 10].

Таким чином, *кардинальний принцип постмодерністського мислення є, як ви вважаємо, спрямування до цілісно-парадоксального гносеологічного та онтологічного модусу, у площині якого виявляється подолання не тільки опозицій вербальних, але й таких фундаментальних опозицій людського існування, як психічне та фізичне, свідоме та безсвідоме, буття та свідомість, що на сучасному відрізку розвитку науки виявляється у так званому антропному принципі (чи принципі космологічного доповнення).*

Розглянемо деякі новітні освітні технології розвитку людини, де знайшов своє втілення зазначений вище кардинальний принцип постмодернізму.

Перш за все, тут можна відмітити **метод розкриття надприродних можливостей людини** В. М. Броннікова [9]. Цей метод був досліджуваний у МГУ, НДІ педіатрії РАМ РФ, Українській академії медичних наук, НДІ фізико-хімічної медицини РФ, НДІ традиційних методів лікування Міністерства охорони здоров'я РФ, у НДІ мозку РАМ РФ, НДІ психології Міністерства охорони здоров'я РФ й ін. Один з аспектів надприродних можливостей людини – формування у людини біокомп'ютера, який дає практично необмежені перспективи для саморозвитку: це і можливість робити найскладніші математичні операції, спроможність бачити з закритими очима оточуючий простір і людський організм зсередини, бачити структури атомів, клітин, розвивати різні феноменальні здібності людини (різні види пам'яті – фотографічну, музичну, комп'ютерну, різноманітні можливості бачення, нестандартні засоби одержання інформації, такі, як сканування простору, телепатія й ін.). Цікаво, що для організації стабільної роботи біокомп'ютера потрібно вмикання в роботу *правої півкулі* головного мозку людини, яка домінувала у людини на початку її історичного розвитку, про що ми можемо дізнатися з книги Л. Леві-Брюля "*Первісне мислення*", де він, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність первісного пралогічного мислення від свідомості

цивілізованої людини. Специфічність первісного мислення характеризується тим, що воно містичне, або магічне, у ньому немає розходження між природним і надприродним, сном і бадьорістю, частиною і цілим. У пралогічному мисленні пам'ять має цілком іншу форму й інші тенденції. Її можна порівняти з ейдетичною пам'яттю, що властива маленьким дітям.

Для того, щоб проаналізувати суть методу розкриття надможливостей В. М. Броннікова, поговоримо про розвиток людини. Воно дає нам універсальну схему розгортання будь-якого процесу, що витоково виявляється як недиференційована сутність, де основні параметри процесу подані в прихованому, латентному вигляді і поки що не виокремлюються для аналізу і виміру. Прикладом може слугувати феномен сингулярного стану матерії, у якому чотири види фундаментальної фізичної взаємодії (сильна, слабка, електромагнітна і гравітаційна) співіснують у вигляді так званої “великої об'єднуючої взаємодії”. Корпускулярно-хвилясті властивості елементарних часток також являють собою щось єдине у виді принципово нероздільної цілості. Всесвіт на його фундаментальному квантовому рівні також являє собою єдиний неподільний комплекс, елементи якого не диференціюються в силу властивості їм несилової (непричинної) взаємної кореляції.

Людина також витоково постає перед дослідником як дещо ціле: у дитини перших днів життя аналізатори відчуттів ще практично функціонально не диференціюються: можливості візуальної модальності ще неадекватні, а слухова модальність практично ніяк себе не проявляє. Вся сфера чутливості в немовляти сфокусована в основному в площині кінестетики (моторно-тактильні відчуття). Якщо взяти до відома, що права півкуля головного мозку функціонально більше пов'язана з візуальною модальністю, ліва – з аудіальною, а функціональний синтез півкуль в основному пов'язаний із діяльністю кінестетичної модальності, коли саме в зоні кінестетичної репрезентації мозку в максимальному ступені перетинаються дві півкулі [8, с. 109] (це виникає з того, що витоково в немовляти півкулі функціонально єдині і працюють за функціональною схемою правої півкулі), то можна дійти висновку: квітка сфери відчуттів спочатку розкривається як єдиний кінестетичний аналізатор, а потім уже виявляються пелюстки аудіальної та візуальної модальностей.

Таким чином, стан неподільності внутрішнього і зовнішнього, людини (немовляти) і оточуючого її середовища, що найбільш повно виявляється в площині феномена органічної єдності ембріонального і материнського організмів, – даний стан єдності людини і світу реалізується в основному в сфері *кінестетики*. Даний висновок можна зробити і на основі виявленого факту: переключення сенсорної уваги на стимули тактильної модальності сприяє розвитку альфа-активності ЕЕГ, що виконує роль чинника електричної активності, що синхронізує процеси головного мозку. Н. Вінер у книзі “*Кібернетика*” описав процедуру математичного аналізу енцефалограм людського мозку, який показав, що на частоті альфа-ритму

(близько 9–10 коливань у секунду) має місце процес часової селекції, при цьому альфа-ритм виконує роль синхронізатора електроритмики мозку. Обчислення Н. Вінера виявилися вірними. З позиції аналізу нейрофізіологічної моделі мозку, обсяг пам'яті й інші характеристики перцептивних і когнітивних процесів є “функцією параметрів частот біоелектричної активності в діапазоні альфа-ритму” [3].

Переключення ж сенсорної уваги зі стимулів тактильної модальності на стимули зорової модальності при закритих очах випробуваних призводить до депресії альфа-активності ЕЕГ, тобто до десинхронізації ЕЕГ, а повторне переключення уваги призводить до її відновлення [див. 10]. Отже, кінестетика активізує процеси синхронізації біоелектричної активності мозку, приводячи до функціональної єдності його півкуль.

Розвиток інших векторів чутливості сприяє формуванню індивідуально-егоцентричного статусу поведінкової і психофізіологічної роздільності внутрішнього і зовнішнього, людини і світу. Універсальна парадигма розвитку, що ми розробляємо, виявляє кінцеву інтегральну фазу синергетичної неподільності внутрішнього і зовнішнього аспектів людини, його свідомості і підсвідомості, соматики і психіки, фазу синестезичної сплавки аналізаторів відчуттів, коли три сфери відчуттів – аудіальна, візуальна і кінестетична – почитають працювати в єдиній функціональній площині. Саме це призводить до розкриття надзможливостей людини, що реалізуються у феномені біокомп'ютера, що є одним із результатів сучасних технологій розвитку людини. З позиції вищенаведеного аналізу суть даних технологій стає цілком зрозумілою. Всі вони так чи інакше витоково спрямовані на розвиток функціональних можливостей кінестетики, удосконалення якої супроводжується одночасним функціонуванням двох інших модальностей, коли вправі з розвитку кінестетичної чутливості робляться з відкритими очима в атмосфері певної активності й аудіальної модальності. Таким чином, розвиток кінестетичної модальності відбувається на фоні активності інших видів відчуттів, що повинно призвести до їхньої функціональної сплавки і виходу на стан півкульового синтезу, що виявляє найдивовижніші феномени.

Можна вичленувати такий механізм активізації візуальної чутливості, що досягає рівня мікро- і телескопа. Між кінестетичною і візуальною (ейдетичною) модальностями встановлюється умовно-рефлекторний зв'язок, тому що розвиток тактильної чутливості тут йде на тлі працюючого візуального аналізатора відчуттів. Між кінестетикою і ейдетикою установлюється певна психофізіологічна відповідність, коли кінестетичні сигнали підкріплюються візуальними. Після того, як дана відповідність буде встановлена, а можливості кінестетичної модальності розширені, людина може з закритими очима сприймати кінестетичні сигнали зовнішнього середовища, що починають дублюватися візуальними сигналами на її внутрішньому зоровому екрані. Це в даному випадку і називається ясновидінням.

Синергетична парадигма розвитку реалізується у площині **концепції розвитку “таланту як синтезу талантів”**. У цьому зв’язку доречно навести дослідження М. П. Щетиніна з розвитку таланту, що він описав у книзі *“Збагнути неоссяжне”* [13, с. 6–12]. Тут було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Тому, задача розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку “побічних” здібностей. Отже, для того, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому.

Дослідником був проведений експеримент. Взяли групу так званих музично малообдарованих, тобто в звичайному сенсі безперспективних учнів, і, впливаючи на формування “побічних” інтересів, простежили, як це позначиться на якості їхньої музичного виконавства. У перший раз дослідники майже відмовилися від звичайної форми уроку за фахом. Читали вірші, писали розповіді, робили замальовки, грали в спортивні ігри, ходили в туристичні походи, у ліс, слухали біля нічного вогнища таємничі історії. Музичні заняття були не основною частиною їхньої роботи. У результаті в учнів підвищився інтерес до музики, з’явилася віра у свої сили. У результаті на конкурсі всі призові місця були віддані представникам експериментального класу. “Цього не може бути”, – говорили інші викладачі. Вони запитували: “Як ви працюєте над п’єсами?”. Відповідь була така: “Ми працюємо над людиною”.

Момент колективної творчості виявляється у так званому **“резонансному навчанні”** [8, с. 198-203], яке полягає в тому, що учнів класу розділяють на дві групи: А – на тих, хто здатен навчатися швидко, і Б – на тих, хто, вчиться повільно. Потім вчитель проводить урок з теми з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і проводиться з теми, з якою група А вже ознайомилась. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, яке засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не “відфільтрується” через клас на рівні “ідей, які носяться у повітрі” (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному рівні). І потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко і ефективно.

Постмодерністський принцип цілісності освіти знаходить свою реалізацію і в площині **нової парадигми освіти**, яку ми розробляємо. Ця парадигма, що базується на концепції асиметрії півкуль головного мозку людини, виражає ідею функціональної єдності півкульових стратегій відображення та освоєння світу.

Треба відмітити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої

досягається у зрілому віці. Потім, у процесі старіння організму півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється у дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу. Можна сказати, що розвиток людини йде від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують, у відомому сенсі, як єдине ціле, за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до півкульового синтезу, коли функції півкуль функціонально узгоджуються, що спостерігається у стані творчої активності та, як свідчать дослідження, у медитативному стані.

Якщо розвиток людини йде від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативно-творчої форми осягнення буття та його освоєння, то стає зрозумілим мета освіти та шляхи й засоби її досягнення. Перш за все зрозуміло те, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль мозку людини. Поки що школа більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного лівопівкульового світосприйняття, хоча й визначається факт деякої недооцінки значення емоційно-образних механізмів психіки у процесі навчання, а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульової складової психічної діяльності. Ось чому нагальним є визнання нової парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості.

Метод інтеграції “правого” та “лівого” типів осягнення буття у навчанні ілюструється **педагогічною системою В. Ф. Шаталова**, що має дивовижний ефект [12]. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках учбового процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – “правий” (конкретний) та “лівий” (абстрактний). Тут з одного боку учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з другого – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними один по відношенню до іншого рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне, що приводить до значних успіхів як у навчанні, так і творчості [12, 122].

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (тобто просто ігноруємо принцип “випередженого розвитку”, прикладом чого може слугувати **Вальдорфська школа**, де дитина з першого класу включається в заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія (особливий вид мистецтва, синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і души). Один із головних принципів вальдорфської школи – образний (тобто правопівкульовий)

виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття (дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити чудо, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд). Все це може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей.

Таким чином, постмодерністська освітня парадигма орієнтується на всеосяжне, інтегрально-цілісне пізнання та гармонійний розвиток людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аршинов В., Малый А., Попов П. Медицина в контексте синергетического познания // Московский Синергетический Форум. Январская (1996) встреча. “Устойчивое развитие в изменяющемся мире”. 27–31 января 1996. Тезисы / Под ред. В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой. – М., 1996. – С. 31-32.
2. Деррида Ж. Московские лекции. 1990. – Свердловск, 1990. – 234 с.
3. Князева Т. С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска // Психологический журнал. – Т. 14, – 1993. – № 4. – С. 57-69.
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. – № 3. – С. 62-79.
5. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7-10.
6. Кушнір В. А. Характеристика особенностей освітніх систем // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83-91.
7. Мартынов А. В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – 171 с.
8. Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. – Минск: ООО "Попурри", 2002. – 528 с.
9. Петров А. Ключ к сверхсознанию. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
10. Тамбиев А. Э., Медведев С. Д., Тепина М. В. ЭЭГ–корреляты переключения сенсорного внимания // 10. Психологический журнал, т.14. – 1993. – № 6. – С. 65-70.
11. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О.Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.
12. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
13. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
14. Derrida J. Afterward: Toward an Ethic of Discussion // Limited Inc. – Evanston, 1988. – 345 p.