

7. Февр Л. Бои за историю / Люсьен Февр ; [пер. с фр. А. А. Бобовича и др.]. – М. : Наука, 1991. – 632 с.
8. Фурс В. Н. Гумилев Л. Н. / В. Н. Фурс // Всемирная энциклопедия: Философия. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 260.
9. Шекспир В. Как вам это понравится : [электронный ресурс] / Вильям Шекспир ; [пер. с англ. П. И. Вейнберга]. – СПб. : Кристалл, 2002. – Режим доступа : http://www.lib.ru/SHAKESPEARE/shks_how2.txt.
10. Шохов А. С. Структура ментального мира классической Греции : [электронный ресурс] / А. С. Шохов. – Библиотека Гумер, 2009. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Schov/index.php.
11. Юнг К. Г. Синхроничность : [сборник] / Карл Густав Юнг ; [пер. с англ. под общ. ред. С. Л. Удовика]. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
12. Hoffman M. Nonprofits in Japan help 'shut-ins' get out into the open : [electronic resources] / Michael Hoffman // The Japan Times. – Oct. 9, 2011. – Access mode : <http://www.japantimes.co.jp/news/2011/10/09/news/nonprofits-in-japan-help-shut-ins-get-out-into-the-open/#.VWiDqlKO7xI>.
13. Jezek K. Automatic Text Summarization : [electronic resources] / Karel Jezek, Josef Steinberger // Text-Mining Research Group. – Czech Republic : University of West Bohemia, 2016. – 12 p. – Access mode : <http://textmining.zcu.cz/publications/Z08.pdf>.
14. The World Factbook : [electronic resources]. – USA : CIA, 2016. – Access mode : <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2127rank.html?countryName=Russia&countryCode=rs®ionCode=cas&rank=197#rs>.

УДК 37.01

*Газнюк Л. М., Карпець Л. А.
Харківська державна академія фізичного виховання*

КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У рамках концепції соціального конструктивізму аналізуються особливості процесу конструювання освітньої реальності. Знання, закладені в процесі соціалізації, даються індивіду а priori, а соціальне знання, отримане шляхом комунікації, виходить зі здорового глузду, формується і підтримується за рахунок соціальних взаємодій. Показано, що ментальні конструкції та образ реальності створюються у результаті спільної діяльності людей і є продуктами комунікації. Соціальне знання про повсякденний світ є конструктом, який здається природним і очевидним, хоча він штучно створений, належить певній культурі або спільності. Виявлено розрив між фактичним станом професіоналізму і новими потребами суспільства. Зазначається, що набуття людиною автентичності в професії є дуже складним завданням педагогічного буття, воно будується на співвіднесенні наявних і здобутті нових ціннісних смислів, розвитку відповідних професійних нормативів.

Ключові слова: освітня реальність, соціальний конструктивізм, реіфікація, хабітуалізація, модернізація освіти, професійна свідомість, соціальний запас знань, об'єктивація знання.

В рамках концепции социального конструктивизма анализируются особенности процесса конструирования образовательной реальности. Знания, заложенные в процессе социализации, даются индивиду а priori, а социальное знание, полученное путем коммуникации, выходит из здравого смысла, формируется и поддерживается за счет социальных взаимодействий. Показано, что ментальные конструкции и образ реальности создаются в результате совместной деятельности людей, будучи продуктом коммуникации. Социальное знание о повседневном мире является конструктом, который кажется естественным и очевидным, хотя он создан искусственно и принадлежит определенной культуре или общности. Вывявлено разрыв между фактическим состоянием профессионализма и новыми потребностями общества. Отмечается, что обретение человеком подлинности в профессии является

очень сложной задачей педагогического бытия, оно строится на соотнесении имеющихся и получении новых ценностных смыслов, развития соответствующих профессиональных нормативов.

Ключевые слова: образовательная реальность, социальный конструктивизм, реификация, хаби́туализация, модернизация образования, профессиональное сознание, социальный запас знаний, объективация знания.

In the framework of the social constructivism conception the features of the process of formation is analyzed. Knowledge given in the process of socialization comes to person a priori, but social knowledge taken by way of the communication comes out from the common sense, forming and supporting for an account of social co-operations. It is shown that mental constructions and image of reality are created as a result of joint people activity, being a product of communication. Social knowledge about daily world is the construct which appears natural and obvious though it is created artificially, and belongs to a certain culture or community. It is revealed a gap between actual position of professionalism and new demands of community. It is pointed out that providing by people their originality in profession is very complicated problem of pedagogical being, it is built on the correlation of existing value meanings and obtaining of new value meanings, development of appropriate professional standards.

Key words: educational reality, social constructivism, reification, habitualization, modernization of education, professional consciousness, the social stock of knowledge, the objectification of knowledge.

Конструювання освітньої реальності є одним із ключових завдань соціального конструктивізму. На розвиток соціального конструктивізму величезний вплив справила соціальна феноменологія. Феноменологічна концепція П. Бергера і Т. Лукмана присвячена розгляду способів створення індивідами і суспільством соціальних феноменів, які перетворюються на культурні традиції і беруть участь у конструюванні освітньої реальності. Концепція філософів орієнтована на вивчення реальності «життєвого світу», уявлення про який виникають на основі повсякденного знання, що передує всім теоретичним науковим системам. По суті, багато створених соціальних конструкцій відповідають природній установці, тобто спираються на життєстверджуючу сліпу віру, що світ існує таким, яким ми його сприймаємо. Головним завданням соціального конструктивізму є вивчення процесу, в результаті якого система знань стає для людини сама собою зрозумілою «реальністю», тобто зрозуміти, як відбувається конструювання феноменальної дійсності.

Згідно з Бергером і Лукманом, конструювання світу відбувається в результаті соціальних взаємодій. Ментальні конструкції і образ реальності конструюються у спільній діяльності людей та є продуктом комунікації. Будь-яке соціальне знання, отримане шляхом комунікації, виходить із здорового глузду, формується і підтримується за рахунок соціальних взаємодій. Багато знань, що закладені в процесі соціалізації, даються індивіду а priori. Подібна спадкоємність знань від суспільства до суб'єкта початково гарантує індивіду смисловий порядок. Ця впорядкованість досвіду, хоча і пов'язана з певною соціально-історично ситуацією, що панує в суспільстві, але тим не менш здається індивіду природним способом бачення світу; він приймає його беззастережно і часто до кінця не усвідомлює. Повсякденні знання людей включають у себе не тільки знання про предмети навколишнього світу, а й цінності, встановлені в певній культурі. Соціальний запас знань, якими наділений занурений у повсякденність суб'єкт, базується на схемах типізації, які дозволяють співвідносити події, що відбуваються, між собою і на основі порівняння вибудовувати вистави «не тільки типізації інших людей <...> але й типізації будь-якого роду подій і досвіду, як соціальних, так і природних» [2, с. 73]. Схеми типізації закладаються у свідомість людини з самого дитинства і дозволяють засвоїти в стислому вигляді величезний пласт знань і досвіду, накопичених культурою і збережених у традиції суспільства.

Таким чином, соціальне знання про повсякденний світ є конструктом, який здається природним і очевидним, хоча він створений штучно та належить певній культурі або спільності. Крім того, соціальні знання можуть мати сумнівний (з точки зору їхньої науковості) характер, але в той же час активно використовуватися у повсякденній практиці членами суспільства, оскільки зі соціального знання можна виключати антинаукові, псевдонаукові та паранаукові уявлення, які становлять суттєвий пласт в житті будь-якого суспільства [5, с. 18–19]. Перебуваючи в оточенні великої кількості реальностей, людина відчуває потребу внести у власне життя упорядкованість, яка здійснюється шляхом формування соціальних інститутів.

Освіта як соціальний інститут є одним з головних питань, що розвивається у соціальній феноменології Бергера і Лукмана. Основним завданням будь-якого соціального інституту є стабілізація діяльності людини. Створення соціальних інститутів відбувається завдяки процесу хабітуалізації («озвичаєння») різних видів людської діяльності. Дії, які часто відтворюються, стають зразками поведінки, які можуть багаторазово повторюватися з мінімальними витратами життєвих сил, оскільки суб'єкт звільняється від проблеми вибору і здатний передбачати поведінку інших людей. Знання про систему типізованих дій (соціальні конструкти) передаються новому поколінню і сприймаються як знання об'єктивної реальності, що, як видається, пізнається суб'єктами та існує незалежно від них. З процесом об'єктивації знань пов'язана реїфікація – повне уречевлення соціальної реальності. Людина не усвідомлює, що соціальна дійсність є продуктом спільного творчого конструювання індивідів, тому вона сприймає її як «чужу фактичність», як наслідок «природи речей» [2, с. 146]. Завершальним кроком у формуванні соціальних інститутів є легітимація. Вона полягає в поясненні сенсу існування соціальних інститутів, яке здійснюється за допомогою мови. Успішне прийняття і запам'ятовування сенсу соціального інституту суб'єктами є можливим за умови, що інституційні значення будуть максимально спрощені до стереотипів. Легітимації заучуються новим поколінням в ході соціалізації, цей механізм зміцнює інституційний порядок.

Таким чином, в соціальному конструктивізмі Бергера і Лукмана, по суті, розкриваються внутрішні механізми створення природної установки, яка веде до абсолютизації уявлень про дійсність на повсякденному рівні. Першорядними соціальними інститутами, що беруть участь у формуванні стійких уявлень про дійсність, які дозволяють жити у відносно стабільному усередненому світі, є освітні установи. На наш погляд, діяльність системи освіти не тільки веде до формування стереотипного мислення і поведінки індивідів, а й до зниження адаптивних властивостей індивіда та здатності миттєво реагувати на зміни соціокультурної реальності. Корінь цієї проблемної ситуації криється у ставленні традиційної системи освіти до знання. Знання сприймається як сакральна цінність, яка просто проголошується і беззастережно приймається в ім'я неї самої. Такий формалізований підхід до знання, як правило, не відповідає індивідуальному досвіду суб'єкта, призводить не тільки до забування нібито засвоєного змісту навчального матеріалу, оскільки знання не підтверджуються досвідом, але й формує небезпечні тенденції самозаспокоєння з приводу того, що «якщо щось знаєш, то це коли-небудь стане в пригоді». В силу відриву традиційної системи освіти від самого процесу життя і розвитку в освітніх програмах, як правило, зовсім не приділяється увага становленню знання. Сучасні наукові теорії догматично проголошуються оплотом істини, хоча вони, по суті, являють собою конструкцію, яка виникла конвенціонально і лише з часом закріпилася у вигляді наукових парадигм або науково-дослідних програм. Відсутність усвідомлення, що наука не просто приростає кумулятивно, а є процесом безперервного конструювання, що йде шляхом проб і помилок, веде до зміцнення позицій наївного (метафізичного) реалізму у свідомості суб'єктів освіти, не сприяє розвитку, а уповільнює процес мислення, формує поверхневе уявлення про світ і про людину. Метафізичне уявлення про реальність як очевидну даність є стійким психологізмом, від якого дуже складно звільнитися, оскільки воно гармонійно зливається з «ландшафтом» повсякденності. Уявлення про світ у рамках «природної установки» з різним ступенем наївності поділяють і досвідчений вчений, і довірлива дитина, а сама ця «природна установка» формується всією системою традиційної освіти.

Таким чином, метафізичний реалізм, який прекрасно уживається зі системою освіти, передбачає наявність уявлення про певний Абсолют (у «зовнішньому світі», або Бога), який існує окремо від сфери досвіду суб'єкта, що пізнає. Звичайно, цілком зрозумілим і виправданим є прагнення людини пізнати істину «в останній інстанції», прагнення дати «об'єктивний» опис світу. Однак будь-який опис світу неможливий без спостерігача, а його позиція не може бути «поглядом з нізвідки». Суб'єкт завжди лежить в основі картини світу, він її конструює, і учений – не виняток. Він віддає перевагу певним науковим теоріям, які, в свою чергу, узгоджуються з його більш ранніми уявленнями і установками досвіду. Вибір моделі реальності обумовлений когнітивним досвідом суб'єкта, і в той же час він є актом віри в істинність даних досвіду. В учнів шкіл або вишів спектр поля діяльності та досвіду досить вузький, тож необхідно його розширювати. Проте в рамках традиційної системи освіти відбувається зворотне. Як відомо, найрозповсюдженіший спосіб отримання знань, що пропонується

традиційною системою освіти, – це увага, слухання, розуміння, відтворення. Тому учні не здатні критично оцінити значимість і застосування знань, оскільки традиційна освітня система, по суті, формує переконаність і віру. Акт віри направлений не на сам процес здобування знання (подив, сумнів, пошук), а на його засвоєння (аргументацію, доказовість, виправдання). Головним чином він спирається на авторитет викладача або наукової парадигми, на чому традиційно базується освіта. Суб'єкту неймовірно важко відмовитися від пізнавальних звичок, особливо коли вони цілеспрямовано формуються, починаючи з самого раннього періоду розвитку в процесі виховання та освіти. Це є настільки укоріненим у традиційній системі освіти, що навіть сам спосіб побудови освітньої програми, отримання знань є, по суті, процесом формування та закріплення цих стійких звичок. На наш погляд, такі звички не сприяють, а перешкоджають адаптації суб'єкта до нових умов життя. Освіта зводиться до пасивного запам'ятовування навчального матеріалу. Учень стає активним і зацікавленим суб'єктом пізнання, а не пасивним об'єктом процесу навчання, який звикає одержувати готові знання як сурогат реальності замість самої реальності. У такій системі освіти ефективність пізнавальної діяльності визначається кількістю правильних відповідей на задалегідь поставлені питання, а знання – це тільки набір відомостей з досліджуваної теми, де немає місця гнучкості мислення та звідки елімінується будь-яка творча активність суб'єкта. В якості результату освіти суб'єкт отримує «фіктивно-демонстративний продукт», який зовсім не узгоджується з його життєвим досвідом та сприймається як відчужений. Таким чином, традиційне навчання перетворює учнів у слухняних виконавців чужої волі. Вони володіють певною сумою знань, що застосовуються у типових ситуаціях та які можуть бути абсолютно непридатними в реальних життєвих нестандартних ситуаціях. «Продуктом» такої освітньої системи є індивіди, нездатні до самостійних зважених рішень, до пошуку виходу зі складних проблемних ситуацій, що виникають як у професійній сфері, так і у повсякденному житті.

Перелом, який намітився у професійній сфері діяльності людини, пов'язаний зі змінами у матеріальній культурі та діловій організації, привів до розриву між фактичним станом професіоналізму людства і новими потребами суспільства. Сьогодні існує нагальна потреба не лише у зміні пропорцій між професіями, нових технологіях навчання та підвищення кваліфікації, але й у формуванні нового типу людини. Професійній педагогічній освіті як інтеграції наук «про духовну» творчість людської особистості, сьогодні необхідно вирішувати проблему екології буття людини, насичення освіти духовністю. Як зазначає дослідник з онтопсихології Антоніо Менегетті, «кожного з нас з дитинства навчили ставитися до зовнішнього світу на підставі параметрів, що відповідають інтересам соціальних підвалин більшою мірою, ніж інтересам індивіда <...> Оскільки критерій реальності зводиться до зовнішньої доказовості, феномен життя підміняється феноменом моделі існування, а індивід слугує інтересам соціальних підвалин, стає очевидною втрата основи, що утворює людину як втілення буття» [4, с. 12]. Філософія постмодернізму витісняє онтологію з її досвідом буття, з її ідеєю єдиної спільності і універсалізму, замінюючи її поняття поняттями становлення, плюральності, різноманітності та окремого. Становлення як момент, сторона загальної зміни, розвитку явищ визначає педагога в проміжному стані між можливістю і дійсністю, переходу з однієї визначеності буття до іншої.

Цей проміжний стан педагога проявляється у невпевненості в собі, незадоволеності своєю педагогічною діяльністю, хиткістю професійної позиції, нестійкості професійного та особистісного розвитку, в ранньому професійному «вигорянні». Переорієнтація людини від буття до становлення ускладнює можливість побудови професійної концептуальної моделі в освіті, обмежує пізнання педагога як експлікацію глибинного сенсу професійного буття в цілому. Ідея можливості плюрального моделювання світу, а не пошуку сенсу в наперед заданій «істинною» природою онтології руйнує професійне буття людини, яка втрачає точку даної миттєвості, свою тимчасову наявність, а звідси і наявність самої себе, своєї професійної свідомості, своєї суб'єктивності. Стрімкий процес модернізації освіти, що вимагає від педагога швидкості перетворень, зміни поглядів, підходів, зміни професійного буття в цілому, вступає в протиріччя з його ментальністю, яка створюється роками, побутує на основі традицій і не може змінюватися миттєво у відповідності з мінливою реальністю. Сьогодні завдання становлення її особливого «людського образу» в сучасній педагогічній освіті набуває свого пріоритетного значення. Для того, щоб інтегрувати онтологію і педагогіку, необхідно зробити буття однією з

цілей професійної та освітньої діяльності. Професійний розвиток пов'язаний з процесуальною мінливістю соціуму і освіти, але для того, щоб він був стійким, його необхідно пов'язати зі смисловою перевизначеністю, зміною свідомості. «До свідомості, – на думку М. Мамардашвілі, – потрібно йти особливим чином створюваною онтологією, а оскільки буття неповне, структура свідомості заповнює прогалину буття перетвореннями й розвитком» [3, с. 122]. Саме сенс буття в професії впливає на вектор змін у діяльності педагога. Нове бачення факту свого професійного існування визначає його загальнолюдську форму – життєлюбність і справжню причетність до професії, професійне єднання, гуманізм.

Об'єктивізація принципів гуманістичної етики є неможливою без пізнання природи людини, установлення відповідності природи життя і людського існування. Сучасна соціальна і онтологічна ситуації, реальна педагогічна обстановка призводять до розуміння того, що якість освіти співвідноситься для людини з якістю життя. Один із шляхів підвищення якості освіти бачиться у вирішенні існуючої сьогодні проблеми розбіжності професійної освіти з гуманістичними цінностями шляхом «установки на буття» (Е. Фромм), у пошуку зв'язку освіти із власне людськими проблемами, пошуком смислів і активізацією розвитку духовної культури людини. Професійна педагогічна діяльність є особливою сферою людського буття, яка завжди має для людини зовнішні і внутрішні смисли. Вона пов'язана зі світоглядом людини, її особистісними цінностями і цінностями тієї педагогічної спільноти та освітньої реальності, в яких вона здійснюється. Набуття людиною автентичності в професії є дуже складним завданням педагогічного буття, воно будується на співвіднесенні наявних і здобутті нових ціннісних смислів, розвитку відповідних професійних нормативів. Від педагога вимагаються, з одного боку, зміни власного професійного буття, в якому пошук управління самоосвітою буде адекватним людиноорієнтованому принципу життєдіяльності, з іншого боку – визнання педагогом пріоритету природи людини, «захист» цінностей і різноманітності форм буття іншої людини, загострення проблеми збереження його буття.

Які ж можливості для зміни буття може запропонувати сьогоднішня освітня реальність? Оскільки базовим екзистенціалом, способом існування людини є духовність, вона стає пріоритетним смисловим виміром педагога, інваріантною формою його буття в професії. Духовність передбачає наявність у педагога системи вищих потреб, ідеалів, інтересів, ціннісних орієнтацій, в яких втілюється його ставлення до світу, до самого себе як постійно «утворюваної», творчої, відповідальної людині, до інших людей як до суб'єктів, що мають своє оригінальне бачення світу, а також (і це найголовніше!) до дітей як рівних собі і від самого початку – духовних. Екзистенційні смисли освіти з позиції самої людини – це підсумок її власних зусиль у творчому житті. Як зазначав В. С. Біблер, «... для думки є насущною інтенція до осмислення і переосмислення основ буття, основ індивідуальної відповідальності (і свободи) щодо свого буття і до своєї, але неухильно “всіхньої” думки» [1, с. 76]. Онтологія освітньої реальності, з одного боку, включає сфери людського буття, людської діяльності, які в певному обсязі засвоюються індивідом в процесі освіти, а з іншого боку – об'єктивно існуючі відносини між людьми, їх взаємодію та співпрацю у сфері спільного буття, пошук способів спів-буття, які ведуть до якісної зміни всіх суб'єктів педагогічного процесу.

У житті сучасного людства необхідні нові форми виховання та навчання молодого покоління, які зачіпають екзистенційні проблеми «буття-для-інших». Людина за своєю природою є буття з іншими (М. Гайдеггер), для інших, буття собою з іншими. Проблема спільності є екзистенційною, особистісно-смисловою проблемою. Стійкий духовний зв'язок між членами спільноти, коли норми, цінності, смисли спілкування створюються спільними зусиллями її учасників, максимально реалізується у буттєвій представленості, протилежній за своєю суттю соціальній, формальній організованості людей. Для того, щоб цей зв'язок відбувався, освітню реальність необхідно доповнити особливим простором духовного розвитку, неструктурованою неформальною спільністю, що існує у формі «спів-буття». Сучасний онтологічний підхід у педагогіці передбачає такий спосіб буття як розуміння. Розуміння людини, згідно з екзистенційно-гуманістичним підходом, полягає у тому, щоб усвідомити спосіб її буття, зрозуміти, якою мірою і як вона бере участь у створенні свого життя, як вона переживає той чи інший момент свого існування; це означає крізь зовнішній фасад життя «онтичного світу» розглядати глибинні, власне людські основи її «онтологічного світу». Такий підхід (який є, власне, гуманістичним засвоєно сутністю) передбачає відмову від поглядів, що

ігнорують суб'єктивно-особистісну основу буття людини у всій її складності, суперечливості та невичерпності, і визнає в людині потужний потенціал (часто прихованих і нереалізованих) можливостей. Розуміння дозволяє зняти екзистенціальний дефіцит у сучасної людини, проникнути глибше у її когнітивно-вольову сферу, охопити переживання, настрої і вітальну (життєву) силу людини в її цілісності. Це, у свою чергу, дає можливість бути автентичним та природним у відносинах, які не приховуються за масками і ролями, а також мати мужність бути недосконалим і помилятися. У такому підході стає можливою реалізація сенсу професійного буття, оскільки виробництво людиною людини реалізується в залежності від якості створеного нею «світу людини».

Таким чином, можливості для підвищення якості освіти полягають у зміні професійного буття, його сенсу та установок, що потребує значного інтелектуально-духовного напруження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. С. Итоги и замыслы (конспект философской логики культуры) / Владимир Соломонович Библер // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 75–93.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; [пер. с англ. Е. Руткевича]. – М. : Academia-центр ; Медум, 1995. – 323 с.
3. Мамардашвили М. К. Стрела познания. набросок естественно-исторической гносеологии / Мераб Константинович Мамардашвили. – М. : Alma mater, 2000. – 304 с.
4. Менегетти А. Основы практической психологии, психотерапии / Антонио Менегетти ; [пер. с ит.] // Онтопсихология. – СПб. : Санкт-Петербургская ассоциация онтопсихологов, 1996.
5. Сытых Е. Л. Феноменология паранаучного и псевдонаучного знания / Е. Л. Сытых // Философские вопросы естественных, технических и гуманитарных наук : сб. статей Международной научной конференции : [в 5 т.]. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – Вып. 4. – Т. 1. – С. 18–22.