

УДК 130.2

Павел ВАЛЬЧАК (Paweł WALCZAK)**ШКІЛЬНІ ПРОСТОРИ НЕ-ЗУСТРІЧІ**

Школа, яка є інституційною формою здійснення певних педагогічних ідей, з'являється в Європі нового часу в руслі багатовікової традиції думки про сутність інтелектуального і морального розвитку людини. Про школу думається як про одне з основних інтелектуальних знарядь трансмісії цінностей та спадщини. Є підстави думати, що функція трансмісії культури, як багато інших, реалізуються сучасною школою неявно. Складна ситуація школи, множинність явищ впливають на форму і місце освіти в сучасній культурі, ставлять нас перед необхідністю в черговий раз відповісти на запитання про її мету і функції. У статті приділяється увага деяким факторам, що виправдовують необхідність повторно визначити істотні завдання школи: динамічні зміни в культурі, неадекватна в сучасних умовах просвітницька модель навчання, зміна напрямку трансферу культурних цінностей.

***Ключові слова:** школа, освіта, культура, цінності, культурний трансфер.*

П'ятнадцять років тому, в рік здійснення великої реформи польської системи навчання, професор Александр Наляковський найбільшою слабкістю сучасної школи визнав відсутність діалогу між поколіннями. Згідно з його описом, школа перетворилася на місце незустрічі, а навіть гірше — організованої незустрічі, яка програмується і передбачається згори: «В нинішній формі школа є поєднанням двох світів: учительського і учнівського. Вони не мають між собою нічого спільного і були з'єднані в одне ціле лише скріпкою закону. Однак, як тільки-но задзвенить останній денний дзвінок, скріпка відпускає і цей однорідний світ виявляється ілюзією і розпадається на дві дуже відмінні частини, які вкладають велике зусилля в стратегію взаємної незустрічі» [Nalaskowski 1999, s. 36–37]. Ставлячи питання про становище школи сьогодні, не можна позбутися враження, що діагноз А. Наляковського залишається актуальним, сучасна школа й надалі постає простором перманентного оминання. В школі все і всі оминають все і всіх. Мета, яка окреслена в законодавстві, деклара-

ціях політиків, програмних засадах, чи також в програмах окремих шкіл і яка закладається конкретними вчителями, розходиться із ефектами дій, які здійснюються для реалізації цих цілей. Прийняті методи розходяться із можливостями і потребами учнів. Очікування політиків, владців, батьків і вчителів щодо школи розходяться з очікуваннями учнів. Як наслідок, очікування учнів розходиться із шкільною реальністю, з якою вони стикаються. Їх навчання, яке є ефектом освіти, розходиться з тим, що від них очікує світ, в якому вони живуть. Здається, що шкільна реальність перманентно розходиться із реальністю...

Також в нашому мисленні про освіту ми можемо спостерігати прояви *незустрічі*. Теорія ніби не хоче зустрітися з практикою. Мова опису явищ і процесів в освіті не хоче зустрітися із досвідом. В результаті усі розвідки, концепції, діагнози, які ставляться науковцями, не хочуть зустрічатися із розумінням і прийняттям практиками. Як зауважує Яцек Філек, наслідком неадекватного сприйняття реальності є неадекватна освітня діяльність. Ми тоді маємо справу із фіктивним вихованням, його *псевдо*-формою, діяльністю, що прикидається чимось, чим вона не є [Filek 2001]. Школа як місце перманентної *незустрічі* є, разом з тим, простором постійної гри ілюзій, одягнутих масок, вдавання. В атмосфері ілюзії важко мати справжню зустріч світу дитини зі світом дорослих, але також в рамках цих світів є більше штучності, аніж істинних, щирих відносин. Шкільні правила часто формалізують контакти між самими учнями, між вчителями, чи між батьками і вчителями. Чи така ситуація сприяє організації школи, яка є місцем культурної трансляції? Чи така школа може бути місцем діалогу між поколіннями? Як можливий трансфер культур в ситуації перманентної *незустрічі*?

Багато що вказує на те, що функцію трансляції, як і багато інших, школа реалізує ілюзорно. На підтвердження цієї тези можна було б подати багато аргументів, прикладів чи свідочств, які підкріплені конкретними дослідженнями. Однак така констатація не здається ані новим відкриттям, ані важливим. Складна ситуація школи, значимість і комплексність явищ, які впливають на форму і місце навчання в сучасній культурі, ставлять нас перед необхідністю поставити питання про її мету та функції по-новому. Можливо, замість того, щоб питати, чи школа здійснює трансляцію культури, ми повинні запитати про те, чи слід від неї цього очікувати, а якщо так — то в якому сенсі? Можливо варто задуматися, чи використаної в цьому питанні категорії культурної трансляції достатньо для опису ситуації, з якою маємо справу? Важко, таким чином, опиратися враженню, що світ, про який ми говоримо і який намагаємося описати, є значно багатший і складніший, аніж той, який передбачає дане питання.

Причин є принаймні декілька. Першою з них є щораз більша динаміка культурної зміни, яка демонструє присутню в освіті напругу між мину-

лим і майбутнім. Її завданням є підготовка учня до життя в світі, якого ще немає. Від школи ми очікуємо, що користуючись знанням і вміннями, які спираються на здобутках минулого, будуть виховані компетентні творці майбутньої культури. Ця природня напруга, яка вбудована, певною мірою, в суть освіти, завжди породжувала більші чи менші прояви конфлікту між поколіннями. До цього часу світ змінювався в прийнятному ритмі і темпі, а динаміка зміни була настільки передбачувана, що дозволяла в міру стабільне функціонування цієї системи. Розвиток технологій є причиною раптового пришвидшення. Не йдеться тут лише про сам факт зміни, яка, насправді, є постійною необхідністю, значення має однак темп змін і масштаб. Зміни, які колись помічалися протягом кількох поколінь, сьогодні перетворюються на досвід одного покоління.

В таких умовах традиційна школа повинна вважатися анахронічною інституцією, що не відповідає сучасності. Тому не слід дивуватися тому, що час від часу з'являються голоси, які закликають ліквідувати школу¹. Маємо, відтак, парадоксальну ситуацію: з одного боку, школа вимагає реформування, а з іншого — таке реформування неможливе. Вона завжди відставатиме на крок від реальності, завжди буде запізнюватися, завжди виявлятиметься неадекватною. Одним із багатьох проявів цієї вродженої неадекватності школи є дискусія про тзв. канон, до якої кожного разу повертаються. Одночасно клопіт із визначенням канону добре ілюструє проблему з категорією культурної трансляції.

Кен Робінсон в книзі «Обличчя розуму» пише, що основною проблемою усіх систем освіти є сформований під впливом Просвітництва канон освіти, який надмірно сконцентрований на академічному знанні та вміннях. Він пише: «...Головною причиною величезного марнотратства вмінь в освіті є академізм: піклування про розвиток визначених наукових вмінь при одночасному виключенні інших, а також плутанина в питаннях загального інтелекту. Це піклування призвело до марнування численних людських талантів і можливостей... Навчання все більшої кількості людей — і до того ж на більш високому рівні — є необхідним. Але ми повинні їх навчати інакше. Проблема полягає у тому, що нинішній розвиток має в основі фундаментально помилкове переконання: переплутування наукових вмінь з інтелектом» [Robinson 2010, s. 18]. Проблемою сучасної освіти є, згідно з К. Робінсоном, успадкований від попередньої епохи академічний взірць освітленої людини, що зумовлює одночасне занедбування багатьох компетенцій і тих елементів інтелекту, які можуть бути необхідними для правильного функціонування в сучасному світі. Сьогодні й надалі, якщо спитати вчителів про ідеального учня чи випускника, багато з них описали б красномовну людину,

¹ До особливо активних публіцистів, які закликають до радикальних змін в польській школі, належить Ян Гартман. Див.: *Umarła klasa* („Gazeta Wyborcza — Magazyn”, 11–12.05.2013); *Szkola do przebudowy* („Newsweek” 30.08.2011).

що має енциклопедичні здібності, широкі знання і здатна висловлюватися на різні теми. Як твердить К. Робінсон, якщо ці риси повинен мати добрий науковець, то не обов'язково вони потрібні і бажані для масової освіти. Тим більше, що ці риси не гарантують нікому доброго функціонування і орієнтації в сучасному світі. Не кожен випускник школи має стати науковцем. І це є очевидним. Однак проблемою залишається питання про канон загальної освіти. Яке знання, які вміння, які цінності і норми культури є необхідним елементом шкільної програми? Хто і на яких принципах міг би їх визначити? Як демонструє історія школи на канон освіти найбільший вплив мали актуальні інтерпретації, ідеології чи інтереси груп, яким в даний момент належала влада. В сучасній освіті можемо спостерігати виразний вплив бюрократичного та технократичного нарративу на зміст та форму освіти. Як слід розуміти проголошену необхідність «прилаштування освіти до потреб ринку праці»? Особи, котрі знаходяться при владі, вже навіть не ховаються із тим, що не очікують від освіти трансляції культури, а лише хочуть, аби вона давала ефективних виробників.

Наступним чинником, який проблематизує завдання трансляції культури, є багатоканальність, спричинена різким зростанням значення комунікації і обігу інформації. Окрім традиційних каналів трансляції культури, як, наприклад, сім'я, школа і середовище, велике значення для процесу передачі мають сьогодні медіа та засоби комунікації. Школа опиняється в цілковито новій ситуації, реакція на яку не може зводитися до демонстрації привабливості методів навчання і розширення репертуару дидактичних прийомів завдяки технологічним новинкам. Проблемою є цілком новий учень, який сформований масовою культурою, інтернетом і новими засобами комунікації, учень, який інакше думає, говорить іншою мовою, читає по-іншому. Ігнорування цих змін призведе до збільшення прірви між школою і світом учня.

Однак найбільшим викликом, який перед нами стоїть, є зміна напрямку трансляції, яка відбувається на наших очах. Описане вище явище все більшої динаміки культурних змін зумовлює, що проект освіти, який передбачає здійснення однонаправленої культурної передачі, недостатньо описує те, з чим ми маємо справу. Цей процес передбачила 40 років тому Маргарет Мід. Надихаючись подіями, що пов'язані із контркультурною епохою, які виявили деякі перешкоди в процесі передачі норм і цінностей від одного покоління до іншого, Маргарет Мід описала явище так званого поколіннєвого розриву. Намагаючись пояснити ці процеси, у відомій праці «Культура та ідентичність» вона виокремила три типи культур, в яких сформувалися різні умови соціалізації молодого покоління і передачі культури. Цими трьома типами є так звані постфігуративна, конфігуративна та префігуративна культури. Постфігуративна культура є моделлю, в якій молоде покоління формується

відповідно до зразків покоління батьків і дідів. Ця модель культури характеризується відсутністю перешкод, які походять із середовища, відносною ізоляцією середовища, в якому здійснюється виховання, відсутністю конкурентних зразків життя. Усе назване зумовлює те, що діти, як правило, наслідують спосіб життя своїх батьків. В промисловому суспільстві з'являється модель культури, яку Маргарет Мід називає конфігуративною культурою. В цій культурі покоління співіснують одне поряд з іншим за умови, що кожне молоде покоління повинне відрізнятись від попередніх. Співіснування поколінь витворюється на основі взаємної толерантності по відношенню до принципів та поведінки нового покоління. Мід дуже переконливо описує відносини між її поколінням та наступним поколінням в другій половині ХХ століття, коли соціальні та цивілізаційні зміни створили умови для появи конфігуративної культури. Про своє покоління авторка пише: «Ми ввійшли в сучасність, до якої нас зовсім не приготувало розуміння минулих подій, інтерпретація поточного досвіду і попередні надії на майбутнє. Ціле наше покоління людей, які росли перед II світовою війною — це піонери та емігранти в часі, подорожні, які залишили відомі світи і оселилися в умовах, які не нагадували нічого, що ми знали з минулого. Наше мислення наказує нам постійно повертатися до минулого, до того світу, який ми пам'ятаємо з дитинства і періоду молодості. Ми народжені і виховані перед електронною революцією і більшість з нас не помітила, коли ця революція настала» [Mead 1978, s. 117]. Свідомість крихкості світу і невпевненість воєнного покоління, яка з неї виникала, контрастує з досвідом нових поколінь, що поглиблює розрив між поколіннями. Про молоде покоління Маргарет Мід пише, що «...поводяться, як перше покоління людей, які народилися в новій країні. В нинішньому часі вони почуваються як вдома. Вигляд неба, по якому літають супутники, є для них чимось природнім... Використовуючи комп'ютери, не порівнюють їх із людьми... Ці люди живуть у світі, в якому події проявляються цілковито відчутними. Вони не змушені накопичувати інформацію з простих лінійних рядів, яких вимагає вербальна передача» [Mead 1978, s. 118–119]. Збільшення відстані між поколіннями пояснює причину бунту молодих. Ускладнена комунікація, відсутність взаємного розуміння, що виникає не стільки із злих намірів, скільки із різниці досвідів, поглиблюють дистанцію між поколіннями та породжують відчуття самотності. Маргарет Мід намагається вказати на шляхи виходу із цієї важкої ситуації та окреслює програму на майбутнє, передбачаючи появу нових форм відносин між поколіннями, а також нову модель культури, яку вона називає префігуративною культурою. Ця модель культури характеризується не лише незалежністю та окремішністю поколінь, але також тим, що старше покоління буде змушене вчитися у молодого покоління принципів та поведінки, які будуть накидатися новим соціальним і культурним порядком. Нова культура буде

випадковістю процесів і змін, що відбуваються в межах постіндустріального суспільства. Головним мотором цих змін є впровадження нових технік, розвиток комунікації та мобільності. Читаючи сьогодні ці прогнози, важко не захоплюватися правильністю і точністю передбачень, які висловлювалися сорок років тому Маргарет Мід. Особливо цінним є сформульований нею заклик до рефлексії над формою і завданнями освіти в межах нового соціокультурного порядку. Мід пише: «Сьогодні при кращому розумінні цього процесу ми повинні сконцентруватися на найбільш еластичному і найбільш складному фрагменті цієї системи — на поведінці дорослих. По суті, ми повинні дізнатися, як слід змінити поведінку дорослих, аби ми могли забути наше постфігуративне виховання із конфігуративними компонентами, що в ньому містяться, і як ми могли б відкрити префігуративні способи навчання і передачі знання, які захищають нас від закриття собі багатьох можливостей у майбутньому» [Mead 1978, s. 140–141]. Про яке виховання дорослих йде мова? Надзвичайно актуальним є те, що М. Мід говорить про діалог, особливо в контексті зауважень А. Налясковського, з яких я розпочав свої розмірковування: «Розвиток префігуративних культур буде залежати від того, чи вдасться налагодити діалог з молодим поколінням, і чи це покоління, маючи можливість діяти відповідно своїй волі, буде здатним вести старших в бік невідомого нам майбутнього» [Mead 1978, s. 143].

Знання і досвід молодих, до яких немає доступу старше покоління, — це ключ для креативного і вільного використання здобутків минулого. Лише молоді можуть поставити питання, відповіді на які ховає минуле. «Сьогодні ми принаймні знаємо, хто повинен задавати питання для того, щоб усе знання, яке ми успадкували із минулого, могло бути відповідними чином використане як джерело відповідей. Діти і молодь повинні задавати питання оскільки їх питання відрізняються від тих, які нам приходять у голову. Потрібно однак витворити між поколіннями довіру, аби знання старших стало відповідним джерелом відповідей» [Mead 1978, s. 144]. Пояснюючи окреслене співвідношення між поколіннями в моделі префігуративної культури, М. Мід використовує точну і доречну метафору: «в місцях, де мешкають люди, діти першими говорять, що їм холодно і їх турбує протяг, і повторюють це до того часу, доки батьки будують тимчасові, швидко збиті і застарілі шалаші. І, врешті-решт, батьки змушені знайти в собі достатньо сил і вмінь, аби зрубати нові дерева і побудувати нові будинки» [Mead 1978, s. 144].

Я вважаю, ми не повинні запитувати про те, яким чином слід виправити школу, аби вона краще здійснювала трансляцію культури. Ми, радше, повинні по-новому визначити її функції, вказати її місце і статус, надати їй засоби і компетенції, які дозволяють підтвердити не лише трансляційний, але й культуротворчий характер. В роздумах про нову школу ми повинні взяти до уваги голос молодого покоління, по-новому пізнати наших дітей,

взяти до уваги їх потреби і можливості, вступити з дітьми в справжній діалог, в якому дитина буде визнана компетентним учасником розмови. Давайте повіримо Маргарет Мід, що молоде покоління може сказати нам щось цінне про світ, чого ми не знаємо. Давайте створимо школи, в яких нарешті зустріч буде можливою.

Лише чи знайдемо в собі досить сил і вмінь, щоб ті нові будинки і нові школи побудувати?

Література:

1. Filek J. Fenomenologia wychowania. Wprowadzenie // Filek J. Filozofia jako etyka. — Kraków: Znak, 2001. — S.
2. Mead M. Kultura i tożsamość. — Warszawa: PWN, 1978. — 148 s.
3. Robinson K. Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności. — Kraków: Wydawnictwo Element, 2010. — 255 s.
4. Nalaskowski A. Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie o niepowtarzalności człowieka // Wychowanie na rozdrożu / red. Franciszek Adamski. — Kraków: WUJ, 1999 — S.

Павел Вальчак. Школьные пространства не-встречания.

Школа, которая является институциональной формой осуществления определенных педагогических идей, появляется в Европе нового времени в русле многовековой традиции мысли о сущности интеллектуального и морального развития человека. О школе думается как об одном из основных интеллектуальных орудий трансмиссии ценностей и наследия. Есть все основания думать, что функция трансмиссии культуры, как много других, реализуются современной школой неявно. Сложная ситуация школы, множественность явлений влияют на форму и место образования в современной культуре, ставят нас перед необходимостью в очередной раз ответить на вопрос о его цели и функции. В статье уделяется внимание некоторым факторам, оправдывающим необходимость повторно определить существенные задачи школы: динамические изменения в культуре, неадекватная в современных условиях просветительская модель обучения, изменение направления трансфера ценностей культуры.

Ключевые слова: школа, образование, культура, ценности, культурный трансфер

Pawel Walchak. School as the place of non-encounter.

School, understood as an institutional implementation of certain pedagogical ideas, appears in modern Europe as the result of the centuries-old tradition of thinking about the nature of intellectual and moral human development. School used to be thought of as one of the main cultural instruments of transmitting values and heritage. It becomes evident, however, that the contemporary school only superficially fulfils this function. This is also true of many other roles the school is supposed to play. The fact that the situation of contemporary school is admittedly difficult and the multiplicity and complexity of the phenomena influencing the shape and the place of education in the contemporary culture, can indicate that the aims and functions of school should be reformulated. The article points to several factors justifying the need to redefine the essential functions of the school: the dynamic character of cultural changes, the outdated teaching model that has its roots in Enlightenment, and the change in the direction of cultural transfer.

Keywords: school, education, culture, values, cultural transfer.