УДК 13'237.0351.1

DOI <https://doi.org/10.30970/PPS.2021.35.14>

СУЧАСНІ ОСВІТНІ РЕАЛІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПРОСВІТНИЦЬКОГО КАТАСТРОФІЗМУ: ЗА ФАКТЧЕКІНГОМ

Олена Садох

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
кафедра філософії
вул. Валентинівська, 2, 61168, м. Харків, Україна*

Ця стаття продовжує низку авторових досліджень особливостей розгортання освітнього проєкту в сучасних контекстах, а саме в епоху постсекулярного, постконвенціонального, посттеологічного. У розвідці розглянуто освіту як чинник оновлення суспільства, як спосіб адекватної відповіді людства на динаміку, мінливість, потужність і прогнозованих, і неочікуваних ризиків та трансформацій.

Здійснений аналіз показав, що прикметою конструктивного дослідницького шляху є звільнення акторів освітніх практик від онтологічної тривожності і, як наслідок, поліпшення емоційного тла, безпекового стану соціокультурного простору загалом. Оновлення освітньо-педагогічних практик потребує спільних зусиль і спирається, зокрема, на соціальне переосмислення виховання спорідненості життя, реформування сприйняття світу здобувачем знань у його відповідальній діяльності.

Автор досліджує сучасні освітньо-педагогічні практики кризь призму подолання просвітницького катастрофізму, коли налаштування на стійку освітню парадигму й критичне мислення демонструють свою недостатність для ефективного результату здійснення просвітницького проєкту. Проаналізовано новітній інструментарій для запобігання просвітницькому катастрофізму та його подолання. Відзначено ефективність випереджувальної освіти (як безперервного творчого процесу) щодо виходу з техногенної пастки, подолання евристики страху, експлікації вірогідностей як підґрунтя для прийняття рішень, а також попереджено про небезпеку позірного оновлення.

Простежено вплив суспільної кризи внаслідок пандемії COVID-19 на освітнє поле. Доведено, що найбільша складність виявляється в налаштуванні на освітню траєкторію майбутнього (післяпандемійного) як втілення індивідуального життєвого проєкту. Відзначено специфіку трансформацій вітчизняного освітнього простору внаслідок втручання пандемії у характер взаємозв'язків освітніх акторів. Це передусім загостреність проблем через наявність дітей-переселенців та їхніх деморалізованих батьків, де всі потребують допомоги у налагодженні смислоціннісних зв'язків, в облаштуванні простору ефективної взаємодії, зручного середовища для навчально-виховних практик.

Окреслено перспективу подолання просвітницького катастрофізму, пандемійного впливу, низької ефективності освітньо-педагогічних практик через розбудову закладу освіти як самонавчальної організації.

Ключові слова: освітньо-педагогічні практики, просвітницький катастрофізм, самонавчальна організація, ризик.

Численні виклики XXI ст. спонукали гуманітарні науки до висвітлення освіти як чинника оновлення суспільства задля виходу з «епохи невпевненості», накреслення нових освітніх стратегій як нових способів налагодити якісне життя. Глибинні дослідження освіти, які презентують, зокрема, Стивен Стерлінг (Stephen Sterling), Енді Харгрівз (Andy Hargreaves), Джерт Біеста (Gert Biesta), спрямовані на закладання, прояснення, утворення конструктивних альтернативних проєктів суголосно «навчанню як змісту», «навчанню для змін» з, що особливо важливо, урахуванням спроможності адекватної освітньої відповіді людства на динаміку й потужність наявних та очікуваних ризиків і трансформацій, оскільки відмінність між стійким чи хаотичним майбутнім, погодьмось зі Стивеном Стерлінгом, – це навчання [1].

Прикметою конструктивного дослідницького шляху є звільнення акторів освітніх практик від онтологічної тривожності і, як наслідок, поліпшення емоційного тла, безпекового стану соціокультурного простору загалом. Показовим у цьому аспекті є підхід дослідників Девіда Гікса (David Hicks), Кевіна Розаріо (Kevin Rozario), Жана-П'єра Дюпі (Jean-Pierre Dupuy), котрі наголошують на переживанні нашими сучасниками якісно інших проблем із тяжкими наслідками (зокрема, ескалацією надзвичайних екологічних та соціальних змін, таких як значний приріст населення, масове недоїдання, виснаження невідновлюваних ресурсів), що створює загальне потужне тло тривожності, спантеличення, надокучливості, страху онтологічної незахищеності як на планетарному, так і на особистісному рівнях, формуючи наші емоції, підводячи до афекту [2; 3; 4]. Девід Гікс слушно підкреслює, що спроби звільнитися від тягара тривожності перед лицем апокаліптичних загроз намагаємось здійснити у повсякденному особистому чи професійному житті і, не реалізуючи їх, наражаємось на відчай, позбавляючись життєвої наснаги. Прийняти виклик у подоланні означеного відчаю спроможна адекватна освіта через визнання його й трансформування внаслідок спільних зусиль, підготовки та здійснення соціального переосмислення щодо виховання спорідненості життю, а не відчуження від нього. Ця можливість реалізується через сприйняття людиною світу «як у концептуалізації поля, так і в тому, як це пов'язано зі світами» [2, с. 167], через оновлення сприйняття світу здобувачем знань і власної діяльності у взаємодії з ним, через «тривалий перехід» від зацікавленості в людському пануванні, фрагментарності й роздільності до виховання оптимізму, відкритості, відчуття відповідальності за майбутнє й дієве його втілення, зокрема, в освітніх практиках.

Філософсько-освітній аналіз засвідчує, що продуктивні перетворювальні освітні практики можливі за умови подолання просвітницького катастрофізму, коли налаштування на стійку освітню парадигму не спроможне забезпечити адекватність мінливості сучасних контекстів, а критичне мислення уже демонструє свою недостатність задля ефективного результату просвітницького проєкту, де освітні прагнення й зусилля забезпечують можливість звільнення від оманливості термінових тимчасових покращувальних змін і невинуватих самозаспокоєнь у статистичних маніпуляціях чи лабіринтах бюрократичних підходів та імітаційних зрушень, породжують спроможність приймати осмислені рішення щодо «чого» і «як» наших освітніх зусиль, тобто рішень про зміст і процеси [5, с. 38], а не тільки про зміни як такі.

Катастрофізм засвідчує вразливість освіти, її недостатньо реалізований відроджувальний і відроджуючий потенціал та передбачає, що «у досвіді катастрофи невігластво, як це не парадоксально, є формою знання», оскільки, як розрив у звичайній схемі перебігу подій і процесів, раптова зупинка в повсякденному житті, форма події, катастрофа змушують досягнути свій стан і знайти вихід із нього, часто через одкровення, досягнення причини за межами нашого розуміння [6]. Зв'язок між культурними і техногенними страхами, уявленнями та апокаліптичними передбаченнями антропоцену, матеріальними й екологічними кризами, глобальними війнами після 11 вересня й потужними цунами в Азії не тільки створюють соціокультурний простір сучасності, контекстуалізуючи ці події в концепціях ризику й катастрофи [3; 4], але й інкорпують їх у майбутнє.

Жан-П'єр Дюпі привертає увагу до того, що «час катастрофи – це тимчасовість якимось навпаки» [4, с. 10], наше роблення її неминучою, коли вона вписується в «час проєкту», слугує механізмом збереження в пам'яті й транслювання в майбутнє. На думку французького дослідника, існує гіпотетична можливість запобігти катастрофі, однак є також вагома перешкода, і це не відсутність знань, а несприйняття їх, недовіра до них, ситуація «знаючи не вірити», коли ми знаємо про невідворотність краху, але не спроможні уявити й прийняти

наслідки того, про що нам відомо, причому це знання не спонукає нас діяти, і діяти спільно й невідкладно, ми з цим нічого не робимо. Розвиток людського досвіду, набуття знань трактується як наслідок несприйняття й заперечення самознищення – того майбутнього, до якого ми неухильно прямуємо і яке облаштовуємо. Ж.-П. Дюпі, розкриваючи цей парадокс, зважає на невизначеність та вірогідність, підкреслює значущість і відмінність запобіжних заходів, ризиків і профілактики катастрофи, де профілактика первинна, а запобіжність вторинна. Іноді не визначена така міра, що позбавляє можливості довільно впливати на вірогідність ризику, адже ризик постає з відповідності небезпекам, наявним навіть попри наше незнання про їх існування. Як наслідок, ми спроможні передбачити чи врахувати суб'єктивні вірогідності, виходячи з гіпотези, а не з об'єктивних фактів, і тип невизначеності щодо власних загроз не збігається з невизначеностями щодо об'єктивних загроз. Зрештою, важко не погодитися із закликом французького мислителя діяти щонайшвидше, передусім не зволікати в очікуванні поінформованості, а закладати різноаспектні проекти, зокрема освітні, діяти на випередження, долаючи нескінченність незнання й власну самооману щодо цього. Тут для унаочнення Ж.-П. Дюпі наводить парадокс Еллзберга, коли гравці під час вибору потрапляють у ситуацію невизначеності, а потім від вихідних недосконало відомих вірогідностей, що потім змішуються з відомими, покращують знання вірогідностей, прямуючи від невизначеності до ризику й набуваючи готовності, зрештою, прийняти рішення й відповідним чином діяти [4, с. 66].

Аргументи Ж.-П. Дюпі посилені зіставленням з роздумами Ганса Джонса (Hans Jonas) щодо пріоритетного зобов'язання знань стосовно минулого та нашої спроможності діяти через подолання критичних порогових значень у зіткненні з відставанням прогнозованого знання й неможливістю знати, водночас враховуючи відмінність площин нашої кінцевості й стану наших знань. З огляду на цей перебіг міркувань зростає необхідність розробляти новітні стратегії, новітні механізми й новітній інструментарій для запобігання катастрофам та їх подолання, зокрема в освітньому полі в річищі завдань випереджувальної освіти й, відповідно, у соціокультурному загалом.

Вочевидь, реконструкція катастрофічних подій як невідворотних стає запобіжним інструментом щодо них. Такий підхід, зрештою, може сприяти тому, що катастрофа не здійсниться. При цьому Ж.-П. Дюпі (маючи на увазі й концепцію суспільства ризику) спирається на пропозиції Івана Ілліча щодо зіставлення і взаємодії (взаємовпливів) двох способів виробництва, а саме гетерономного та автономного, що відбилися як на звільненні від упереджень щодо прогресу, так і на чинниках змін, умов і можливостей реалізації мети, формування сприятливого середовища тощо.

Французький дослідник слушно наголошує на тому, що ми маємо вибудовувати не тільки концептуальні проєкції, але й етичні. Цей час спонукає нас утримувати етичний вимір повсякчас. Тут принагідно зазначимо, що в епоху постсекулярного, посттеологічного, постконвенціонального змінюються змістовність та конотативність катастрофи, трансформуючи уявлення про евристику страху [4, с. 7–10] та відповідальність через поступове покращення знань вірогідностей як необхідність приймати рішення від невизначеності до ризику.

Суспільство поступово рухається до соціально-технічних екосистем, де фізичні, технічні, освітні, ринкові, віртуальні та інші ландшафти життя все більше дотикаються, переплітаються, зміцнюються у взаємопроникності та взаємодії. У динамічно мінливому світі все більше з'являється передумов для настання технологічної сингулярності, що вплине на фундаментальні переходи, зокрема надскладний і стрімкий технічний прогрес, мало приступний людині [7]. З огляду на це налаштування суспільства й школи на стійку

освітню парадигму виявляється недалекоглядним, натомість актуалізується потреба зважувати на весь спектр імовірностей, інваріантів, як і на якісний розрив із континуумом тимчасової ситуації.

Сама освіта в сучасних контекстах постає як «ризикова справа», що вдало спостеріг і довів Джерт Бієста, а зовсім не тим, що можна чи потрібно повністю контролювати, підпорядковувати, обмежувати за чітко визначеними параметрами або тим виробництвом, де домінантними постають численні фіксації, підрахунки, вимірювання й перероблення, спрямовані на ефективне отримання заздалегідь визначених результатів навчання. Вона постає як тривалий цілеспрямований творчий процес, результат якого не може бути незмінним, миттєвим, гарантованим, забезпеченим. Освітні актори на підставі досвіду діяння й творення в численних практиках добре знають, що будь-які спроби вилучити ризик із освіти, щоб нібито зробити її сильнішою, безпечною, передбачуваною, стійкою, насправді можуть знищити її, оскільки такий підхід усуває наявність відмінностей у способі буття, мислення, причин і мотивів як рушійних чинників дій і вчинків різних людей, нівелює розбіжність ціннісних орієнтирів, позбавляє розмаїтості комунікативних інваріантів тощо [8, с. 3–4]. Мислитель наголошує на освіті саме як творчому акті, тобто як спроможності принести щось нове у світ, чого раніше не існувало, а не відтворити з колишніх досвідів, тож вирізняє серед сутнісних ознак освіти сприяння людській суб'єктності. Причому існування як суб'єкта, за Джертом Бієстою, не означає «відокремлення від усього і кожного поза нами, скоріше, йдеться про постійний стан «діалогу» з тим, хто є і хто інший» [9, с. 551]. Освітні практики ґрунтуються на діалогічній комунікації, тобто процесі, що творить зміст, у якому взаємодія та співучасть (зазначмо цей важливий аспект, хоча Дж. Бієста його не окреслює) закладають підмурок не тільки для суб'єктності, але й для міжсуб'єктності.

Зустріч із досвідом навчання підпорядкована ризику й суголосна збігу, поєднанню «внутрішнього», «висхідного» й «зовнішнього», «вхідного», відповіді «на те, що говорить до нас, на те, що звертається до нас, кличе нас і завдяки цьому закликає нас до існування та у світ» [9, с. 551–552]. Провідне освітнє завдання нині вбачається не в примусі учнів до навчання, не у виробленні гнучкого контрольованого учня з добрими якостями, зручними для суспільства, а у спроможності викликати в ньому прагнення «бажати існувати у світі як суб'єкт». Дж. Бієста описує існування особистості як суб'єкта через “grown-up-ness”, тобто дорослішання, причому не для вказівки на необхідність становлення й особливості траєкторії розвитку здобувача знань, а для позначення певної «якості» існування як суб'єкта, процесу її набуття [9, с. 551]. Це спосіб існування, коли повсякчас узгоджуються бажання учасників освітніх практик із тим, яким чином і якою мірою наші бажання будуть сприяти нашому якісному життю, настільки допомагатимуть чи заважатимуть нам добре облаштовувати власне життя і співжиття з іншими, наскільки слугуватимуть спонукую до продуктивних позитивних змін у взаємодії, це свобода діяти у світі та зі світом «по-дорослому». Суголосно цим міркуванням здобувач знань приходить у світ, але не в центр світу.

У комунікативному освітньому акті (актах) враховується реальність світу, відповідно, бажаність знань, знання того, що з ними робити, як їх застосовувати, здійснювати обмін ними, прогнозувати й виробляти нові знання. Наведені міркування засвідчують ефективність одного зі способів подолати просвітницький катастрофізм – формування якісно іншого типу освіти, перехід від “teaching” («людину вчать») до “learning” («людина вчиться»), до моделі випереджаючої освіти як безперервного творчого процесу, органічно ґрунтованій на постійній змінюваності, розроблюваності, адекватній відповідності інформаційній насиченості та інтегративності в динамічно мінливій системі знань у «суспільстві знань», «суспільстві ризику».

Водночас завжди існує небезпека втрапити в пастку позірною оновлення. Прагнучи спільних цілей і за потреби модифікуючи їх, учасники педагогічних практик, де кожен різною мірою і в різний спосіб долає власну консервативність, інертність, а то й байдужість, не завжди можуть досягти їх. Ізоляція вчителя від розбудовчих стратегій та організаційно-управлінської діяльності, перевантаження його через зростання всілякої підзвітності, рейтингування, результати якого не завжди опрацьовуються належним чином та відчуження здобувача знань від актуальної професійної проєктної діяльності, складність навчання, неочевидність перспектив якісного життя завдяки здобутим знанням є суттєвими бар'єрами для здійснення успішного навчального проєкту. Отже, освітні практики нерідко засвідчують поверховість інноваційних зрушень, імітаційність зусиль акторів, їхню неспроможність діяти в динамічно мінливій ситуації, виявляти власну індивідуальність, що давало б змогу відчувати сенс життя й чинити справедливо та відповідально.

Особливо яскраво засвідчила цю особливість суспільна криза внаслідок пандемії COVID-19, порушивши, зокрема, в освітньому полі усталеність взаємодій, загостривши здатність переналаштовуватись, миттєво орієнтуватись на створення нових можливостей і забезпечувати різноманітні шляхи втілення цих можливостей. Філософія освіти зафіксувала популярну нині тезу про «переосмислення освіти» (слухні коментарі щодо цього подає А. Харгрівз [10]), фіксуючи, аналізуючи, прогножуючи сподівання освітян і соціуму загалом на життєві зміни в освітньому полі і в школі зокрема.

Показовою є думка сингапурського дослідника Пак Ті Нг (Pak Tee Ng), котрий, спираючись на «своєчасні зміни» і «позачасові константи» як визначальне підґрунтя, привертає увагу до того, що школа вже ніколи не повернеться до колишнього стану, тож «позиція Сингапуру щодо освітніх змін визначена: Сингапур завжди шукає своєчасних змін <...> Потрібні своєчасні зміни, щоб йти в ногу з часом і йти вперед. Постійні константи необхідні, щоб залишатися вкоріненими в нашій ідентичності, коли ми орієнтуємось у бурхливих водах змін» [11].

Що ж в українських реаліях? Як і повсюди, у вітчизняному полі освіти чи не найочевиднішою своєчасною зміною стало онлайн-навчання та змішане навчання. Відповідні компетенції педагога визначаються не тільки високою адаптивністю, спроможністю опанувати інструментарієм такого навчання, але й аналітичною здатністю щодо вибору механізмів утілення, форм, поєднання онлайн-інструментів, оцінки їх ефективності тощо. Новий характер комунікативної практики (зокрема відсутність безпосереднього зв'язку, асинхронність) породжує нову роль викладача як координатора пізнавального процесу, спонукальника до самостійного творчого пошуку у дистанційній взаємодії та заохочувальника до подолання власної консервативності.

Значні труднощі в організації онлайн-навчання і змішаного навчання відчуються через брак коштів для належного інвестування в освіту, вузький спектр наявних технологій, інертну свідомість не тільки численних освітніх агентів, але й можновладців, батьків, представників громадськості. При цьому найбільші труднощі становить навіть не невідповідність нашого суспільства до всеохоплюючого запровадження цифрових технологій, подолання цифрового розриву, несправедливості в онлайн-освіті тощо. Найбільша складність виявляється в налаштуванні на освітню траєкторію майбутнього (післяпандемічного) як втілення індивідуального життєвого проєкту (чи проєкту існування навчального закладу). Тут важливу роль відіграє врахування потужного втручання пандемії в характер взаємозв'язків (школи й громадськості, керівника освітнього закладу й педагогічної спільноти, освітян і здобувачів знань, батьків і школярів тощо). У трансформаціях вітчизняного освітнього простору ці питання загострюються через наявність дітей-переселенців,

які зазнали додаткових моральних і психічних травм та потребують особливої уваги, їхніх деморалізованих батьків, які вартують допомоги у налагодженні смислоціннісних взаємин як із дітьми, так і зі школою, де всі відчують потребу в створенні та облаштуванні простору ефективної взаємодії, зручного середовища для навчально-виховних практик, де (передусім через чуйність, а не інноваційність і технологічність) існує можливість позбутися посттравматичних наслідків та органічно розбудовувати якісний життєвий проект.

Як видається, суголосно палітрі цих пандемійних впливів на освітній простір перспективним для України є перетворення школи на самонавчальну організацію. Цікаві напрацювання щодо трансформування теорії самонавчальної організації репрезентують роботи Пітера Сенджа, Девіда А. Гарвіна (David A. Garvin), Коїмбатурського Прахалада (Coimbatore Prahalad) (докладніше про розуміння організаційного навчання в закладі освіти див. у джерела [12, с. 54–75]). Заклад освіти як самонавчальна організація спроможний найбільш швидко й влучно відповідати на виклики сучасності, змінюючись практично одночасно із суспільством, передусім спираючись на креативність, активність, самовідданість, гнучкість, толерантність акторів, «іноді створюючи себе заново» в непинних зусиллях щодо розширення потенціалу всіх акторів освітніх практик, створення сприятливого простору, безперервно розширюючи можливості організації.

Заклади освіти, де постійно кожен навчається тому, як учитися разом, і сприяє терпимості, заохоченню до творчості, відкритому обговоренню, системному й цілісному мисленню, злагоді та злагодженості, упевненій налаштованості на спільне успішне професійне майбутнє, чутливості до довкілля, зрештою, мають більш високу конкурентоспроможність. Навчальні заклади, орієнтуючись у власних трансформаціях на необхідність стати самонавчальною організацією, поліпшують комунікацію, покращують моральні якості агентів і продуктивність роботи, а також дають відчуття цього покращення, відчуття безпеки та впевненості.

Найвищих успіхів досягають ті організації, у розвиток яких можуть вкладатися всі її члени, спроможні самостійно приймати рішення в межах своєї безпосередньої діяльності, не очікувати вказівок і рекомендацій від керівника. Також очільник головну енергію спрямовує не на контроль, а на чітке уявлення майбутнього закладу й способів, механізмів його досягнення, перебуваючи повсякчас у процесі об'єднання колективної мудрості організації та в постійній готовності скорегувати окреслену перспективу, відмовившись від сталого консервативного підходу, продемонструвавши стратегічну зрілість і виваженість. Нагальність такого підходу добре передають Гері Хемел (Gary Hamel) і Мішель Заніні (Michele Zanini), засновники "Management Lab" і автори "Humanocracy" (Harvard Business Review Press, 2020), пояснюючи в одному з інтерв'ю: «Ми більше не можемо дозволити собі організації, які витрачають більше людського потенціалу, ніж вони використовують <...> Наша мета – перейти від бюрократичної моделі, орієнтованої на максимальне дотримання вимог, до моделі, орієнтованої на максимальне збільшення вкладу» [13]. Автори послуговуються терміном «гумократія», щоби підкреслити радикально іншу парадигму організації: у гумократії, на відміну від бюрократії, знаряддям є організація, слугуючи людям для поліпшення й гідного втілення самотутнього проекту свого життя.

Трансформаційні зрушення сьогодення і новітні філософсько-освітні пошуки підтверджують нагальну потребу переглянути пріоритетні положення освітньої парадигми, подолати просвітницький катастрофізм, евристику страху, травмувальний пандемійний вплив, низьку ефективність освітньо-педагогічних практик, зокрема, через безперервність випереджувальної освіти, розбудову школи як самонавчальної організації.

Список використаної літератури

1. Sterling S. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. London : Green Books, 2001. 96 p.
2. Hicks D. Educating for Hope in Troubled Times: Climate change and the transition to a post-carbon future. Trentham Books/ IEP, 2014. 216 p.
3. Rozario K. The Culture of Calamity: Disaster and the Making of Modern America. Chicago : University of Chicago Press, 2007. 313 p.
4. Dupuy J.-P. Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain. Paris : Editions du Seuil, 2002. 224 p.
5. Biesta G. Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*. 2012. Vol. 6. No. 2. P. 35–49. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/17190669.pdf> (дата звернення: 02.04.2021).
6. Gumpert M. The End of Meaning: Studies in Catastrophe. Cambridge Scholars Publishing, 2012. 565 p.
7. Sandberg A. An Overview of Models of Technological Singularity. URL: <http://agi-conf.org/2010/wp-content/uploads/2009/06/agi10singmodels2.pdf> (дата звернення: 02.04.2021).
8. Biesta G. The Beautiful Risk of Education. Boulder and London, Paradigm, 2013. 178 p.
9. Biesta G. Should Teaching be Re(dis)covered? Introduction to a Symposium. *Studies in Philosophy and Education*. 2019. Vol. 38. P. 549–553. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09667-y>.
10. Hargreaves A. The education technology students will need—and won't—after coronavirus. *Washington Post*. 2020. August 15. URL: <https://www.washingtonpost.com/education/2020/08/06/education-technology-students-will-need-wont-after-covid-19> (дата звернення: 05.04.2021).
11. Ng P.T. Timely change and timeless constants: COVID-19 and educational change in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*. 2021. Vol. 2. P. 19–27. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-020-09285-3> (дата звернення: 05.04.2021).
12. Садох О., Варич Н. Освітня мозаїка : монографія. Харків : ХІФТ, 2017. 184 с.
13. Author Talks: Gary Hamel and Michel and Michele Zanini on “humanocracy”: Interview. *Mckinsey*. 2021. February 18. URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-on-books/author-talks-gary-hamel-and-michele-zanini-on-humanocracy> (дата звернення: 05.04.2021).

**MODERN EDUCATIONAL REALITIES THROUGH THE PRISM
OF ENLIGHTENMENT DISASTER: AFTER FACTCHECKING****Olena Sadokha**

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Department of Philosophy
Valentynivska str., 29, 61168, Kharkiv, Ukraine*

This article continues a number of author's researches of features of development of the educational project in modern contexts, in the era of post-secular, post-conventional, post-theological. The author considers education as a factor in the renewal of society, as a way of adequate response of mankind to the dynamics, variability, and power of both projected and unexpected risks and transformations.

The analysis showed that a sign of a constructive research path is the release of actors of educational practices from ontological anxiety, and as a consequence, the improvement of the emotional background, the security of the socio-cultural space in general. The renewal

of educational and pedagogical practices requires joint efforts and is based in particular on the social rethinking of the education of kinship in life, reforming the perception of the world by the acquirer of knowledge in its responsible activities.

The author researches modern educational and pedagogical practices through the prism of overcoming educational catastrophism, when the adjustment to a stable educational paradigm and critical thinking demonstrate their inadequacy for the effective outcome of the educational project. The latest tools for preventing and overcoming educational catastrophism are analyzed. The effectiveness of advanced education (as a continuous creative process) in overcoming the man-made trap, overcoming the heuristics of fear, explication of probabilities as a basis for decision-making and warned about the dangers of apparent renewal are observed.

The impact of the social crisis due to the COVID-19 pandemic on the educational field has been traced. It is proved that the greatest difficulty is manifested in the adjustment to the educational trajectory of the future (post-pandemic) as the embodiment of an individual life project. The specifics of transformations of the domestic educational space due to the pandemic's interference in the nature of the relationships of educational actors are noted. This is primarily an exacerbation of problems due to the presence of displaced children and their demoralized parents, where everyone needs help in establishing meaningful relationships, in arranging a space for effective interaction, a comfortable environment for educational practices.

The prospect of overcoming enlightened catastrophism, pandemic impact, and low efficiency of educational and pedagogical practices through the development of educational institutions as a self-learning organization is outlined.

Key words: educational and pedagogical practices, enlightened catastrophism, self-learning organization, risk.