

ОСОБИСТІТЬ 1 СУЧАСНА КУЛЬТУРА

Іван Зязюн

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТІВ УЧІННЯ В КООРДИНАТАХ "ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ"

У статті розкрито концепцію розвитку суб'єктів учіння в координатах "філософії освіти" з орієнтацією на розвиток їхніх особистісних пізнавальних і креативних якостей. Актуалізується проблема активізації суб'єктів історичної дії, зростання відповідальності в умовах об'єктивно зростаючої потреби і реального поглиблення їхнього самовизначення.

Сучасна мета освітніх систем різних держав цивілізованого світу, зокрема й України, підкреслює їхню орієнтацію не лише на опанування суб'єктами учіння певної суми знань, але й на розвиток їхніх особистісних пізнавальних і творчих якостей. Починаючи з материнської школи, через загальноосвітню, професійну і вищу формується і розвивається нова система універсальних знань і різних видів практичного досвіду особистості, що постійно змінюються і удосконалюються. У такому ж цілепокладанні і поступі завжди перебуває досвід самостійної діяльності і особистісної відповідальності суб'єктів учіння, тобто їхні сучасні ключові компетенції, що визначають сучасну якість змісту освіти.

Для розвитку основних компетенцій важливий спосіб їх реалізації як уявлення і опанування навчального змісту - узагальненого попереднього досвіду: пізнання, а не готового знання; оволодіння не стільки спеціальними уміннями, скільки, передусім, надпредметними; творчість (через систематичне, цілеспрямоване і масове вирішення творчих завдань на перенесення знань і досвіду в нові ситуації, бачення нової функції об'єкта, його цілісної структури, комбінування відомих способів діяльності для вирішення нових завдань).

У навчальний процес впроваджуються адекватні цим цілям і цьому змісту технології учіння, у яких затребувані колективна діяльність мислення, навчальне дослідження, проектне учіння і т.д. Серед них особливе місце посідають педагогічні технології узагальнення зі своєрідними шляхами і методами пізнавальної діяльності, специфічними процесами мислення і його результатами. Тип і структуру знань, задіяні загальні і спеціальні пізнавальні здібності, особливу логіку розвитку соціального середовища, за законами якого спілкуються у педагогічній дії педагоги й учні та всі інші суб'єкти освітньої системи в рамках технології, її стрижень визначає узагальнення - одна з важливіших операцій мислення, за допомогою якої здійснюється процес більш глибокого проникнення в сутність і таємниці пізнання педагогічної дії та її стратегічної домінанти - педагогічної майстерності.

Наукова теорія і практика (у даному випадку йдеться про педагогічну науку і педагогічну практику) не окремішні, ізольовані одна від іншої сутності, що належать до різних сфер буття, а сторони єдиного діалектичного процесу, які взаємно передбачають і взаємно обумовлюють одна одну. Системна діалектика стосовно двох надзвичайно обширних за змістом сфер в системі освіти, - теорія^практика, - що об'єктивно забезпечує висхідний по спіралі розвиток як практики, так і теорії (рівень конкретної даності в безпосередньому чуттєвому сприйманні), є, зазвичай, онтологічною, гносеологічною, аксиологічною основою для сходження дослідницької думки до глибоких теоретичних узагальнень, до рівня абстрактного, а цей останній, у свою чергу, є такою ж якості основою для сходження абстрактного до конкретного, до практики, яка відповідно буде виконувати функцію основи для чергового сходження від конкретного до абстрактного і так до нескінченності. Теорія збагачується новими пластами знання, засобами сходження від конкретного до абстрактного, в процесі цього сходження і дякуючи йому, а практика удосконалюється також засобом сходження, в його процесі і дякуючи йому, але у зворотному напрямкові - від абстрактного до конкретного.

Разом же ці взаємно зворотні і взаємно сприяючі один одному процеси утворюють єдине Ціле. Цілісність Цілого досягає достоїнства системності, дякуючи механізму спадковості, що розпочинає функціонування в цих умовах взаємного сприяння, взаємо-зворотності, і, природно, взаємного тиску, взаємного обмеження.

Процес пізнання є процесом осягнення, і знання, за визначенням виявляючи характер теоретичності (оскільки є наслідком узагальнення), відбуває два взаємно зворотні рівні - емпіричний і теоретичний, а сам процес опанування знання і його перехід з одного рівня на інший об'єктивно зобов'язує неухильно дотримуватися правил системної методології як опанування знання, так і його використання в інтересах практики. У свою чергу, в цьому випадку, все більш очевидною є неспроможність простої екстраполяції закономірностей інших наук, зокрема й філософії, на педагогіку, дидактику, методику. Теоретичні побудови повинні стати закономірним результатом узагальнення даних науки, і не повинні виводитися безпосередньо з філософських положень (чи положень інших наук).

Згідно з системною діалектикою, наукове пізнання рухається в рамках трьох (принцип тріади) категорій, які виражають три основні ступені в межах кожного з трьох рівнів осягнення істини взагалі (емпіричний - теоретичний - зверх чуттєвий), коли знання опановується чи в готовому вигляді у формі відкриття, чи у формі інтуїції, тобто "знаючого почуття"). Цими трьома категоріями і водночас ступенями, є одиничне, особливе і всезагальне. Другу й третю ступені можуть розділяти пізнавальні бар'єри, осягнення яких означає зміну парадигми мислення, подолання звички мислити за узвичаєним цілеспрямуванням, а отже, подолання конформізму мислення.

Історія відкриття чи шлях пізнання розвиваються в порядку послідовного досягнення і розкриття ступенів одиничного, особливого і всезагального: ми в думках піднімаємо одиничне з одиничності в особливе, а з цього останнього - у всезагальне, яке одержує значення закону, що охоплює всі елементи цілого - систему. Шлях пізнання

може здійснюватися і в зворотному напрямку: від всезагального до одиничного, тобто від дедукції до індукції. Розвиток уможливорює процес перетворення інформації в енергію, а останньої - в речовину (згідно з діалектичним законом тріад: замисел як еквівалент інформації породжує внутрішню активність як еквівалент енергії, а наслідком останньої стає мовний текст, мовна подія, мовна дія як еквівалент речовини). Усвідомленню цього слугує принцип динамізму системної методології пізнання. Розвитку, як процесу перетворення інформації-енергії-речовини, іманентна діалектична єдність наочно-образного і словесно-логічного мислення, які, будучи різними формами прилучення до суспільно-історичного досвіду, внутрішньо пов'язані між собою і взаємно визначають один одного (також згідно з системним законом тріад: наочно-образне *-> словесно-логічне<->розвиток). У синтезі розвитку (збагачення) наукового знання в образі відбиваються ті відтінки змісту об'єкта, що не охоплюються словесно-логічним мисленням. Саме тому наочність є не лише засобом пізнання, але й стежиною до знання. Саме наочно-образному мисленню, з означеною для нього потенцією, належить честь надавати науковому пізнанню статус осягнення, бо в процес пізнання Істини включаються моменти підсвідомого і безсвідомого в якості потужних енергетичних підсилювачів процесу словесно-логічного, раціонального пізнання, надаючи йому нерозкладну цілісність, як його параметричну характеристику.

В учінні обидва шляхи пізнання повинні використовуватись у різних взаємовідносинах: якщо формуємо логіку мислення, то провідною тенденцією має бути словесно-логічна форма, якщо ж уяву, то домінуючою формою повинна стати наочно-образна. Обидві ці форми з позиції системної методології повинні взаємно сприяти одна одній і зумовлювати одна одну.

Діалектизація науки, оволодіння діалектичною логікою - питання не лише теорії, але такою ж мірою й практики, бо вона піднімає не лише методологічний рівень наукового дослідження, але й методологічний рівень практики,

розкриваючи її методологічні, онтологічні, гносеологічні і аксеологічні засади, знешкоджуючи вузькість професійного бачення останньої і тим самим примножуючи духовно-творчий професійний потенціал педагогів, інтенсифікуючи їхню діяльність якісною визначеністю високого професіоналізму. Здійснюючи науково обґрунтовану системну практику, педагоги-теоретики, як і педагоги практики, гарантовано не можуть відійти від Істини, бо діалектично об'єднуючи форму і зміст пізнання, наближаються до Істини за тезою І.Канта "думки без змісту пустопорожні, споглядання без понять сліпі", з переконанням того, що не лише знають, що повинні знати, але й знають, що знають. Повною мірою виявлений духовно-творчий професіоналізм природно (без зовнішнього примусу) забезпечує об'єктивну можливість і необхідність зробити зміст уміння (не освіти!), тобто педагогічний процес, більш глибоким та цікавим і ввести в духовно-інтелектуальний ужиток як категорії діалектики, так і нові міждисциплінарні поняття в їх адекватній інтерпретації, зокрема: віртуальна глибина, біфуркація, атрактанти, емпатія, суб'єктна товариська домінантність, співпричетність, коеволюція, креативність, когерентність, кумуляція, автокаталіз, акцептор дії, цілісність, системність, енергійність, поле енергетичної взаємодії, інформаційне поле, якісна гомогенність, континуум, синергідність, тріадність, саморефлексія і багато інших.

Використання категорій діалектики і міждисциплінарних понять у сфері педагогіки, дидактики, методики дозволить підняти останні на сучасний рівень розвитку як наукових галузей взагалі, дати дидактикам і методистам використати нетрадиційні засоби, резерви посилення коефіцієнта корисної дії учіння і оцінити їх як засоби, що перебувають у нерозривній взаємодії з сутністю учіння. Більш сучасне бачення не уможливить утвердження в правах громадянства професійної вузькості і наочно переконає дидактиків, методистів, учителів, управлінців у думці, що наукове знання не може в принципі функціонувати в практиці як застигла догма, бо істинне (наукове) знання з моменту свого народження несе в собі зародки нового наукового

знання. Психолого-педагогічна наука покликана глибинно пояснювати дидактико-методичні явища і обґрунтовано передбачати подальший розвиток дидактики і методики і як науки, і як практики, тобто переконувати у необхідності адекватної оцінки цільового призначення науки відносно практики. Системна теорія, розкриваючи концептуальні основи практики, об'єктивно вимагає системної її організації і здійснення. Оскільки взаємне сприяння (взаємний зворотний обмін інформацією, енергією, речовиною) є показником і визначальною умовою виникнення ефекту системності (і відповідно процесуальності та цілісності), то його й варто розглядати як несучу конструкцію методологічної (рівнозначно як і теоретичної) оснащеності практики учіння, тобто конструкції, зведеної з урахуванням дії закону тріадних відношень, що включають у себе і волю, і здібність до такого об'єднання протилежностей, яке гармонізує, органічно поєднує протилежні полюси, не сумуючи, не змішуючи їх за принципом додавання до однорідних речей, речей того ж виду і роду, коли вони, взаємно не заперечуючи, взаємно не визначаючи, взаємно не зумовлюючи одна одну і взаємно не тиснучи одна на одну, не повстаючи одна проти одної, взаємно не створюючи одна одну, утворюють просте нагромадження, яке в принципі не може бути емерджентним, не може зумовити народження якісно нового.

Просте нагромадження може мати (і має!) групування, але в ньому відсутній порядок, який одвічно утримує в собі хаос, виникає з нього і завдячуючи йому. При відсутності гармонії між порядком і хаосом, яка народжує нові речі (об'єкти), внаслідок поєднання предметів (речей) з різними властивостями, просте нагромадження (типу "тісної єдності") завжди тривожить дефіцитом динамізму і тим, що воно до вульгарності просте, як будь-яка конгломерація, в межах якої частини не загублюють своїх властивостей при вступі до Цілого і дають енергію простої взаємодії, тобто енергію низької якості, не здатної бути джерелом динаміки Цілого, не здатної ні породити, ані пояснити динаміки Цілого.

Системна організація і здійснення практики є зразком складної простоти, коли просте характеризується складністю дії, підпорядковуючись тріадному закону діалектично протилежних зв'язків, закону кругообігу динаміки в Цілому з народженням енергії взаємної співдії, тобто енергії високої якості, зумовлюючої творчу енергію, здатну і породити, і пояснити динаміку Цілого, енергію гармонії, енергію врівноваження одного з допомогою іншого, дякуючи чому відбувається бурхливий розвиток і народження нового.

Системна організація практики як складна простота, у такий спосіб, виникає, якщо (і лише якщо) в її межах функціонують діалектично протилежні зв'язки. Причому функціонують не окремо один від одного (статика і динаміка, рівновага і нерівновага, детермінованість і стохастичність, складність і простота, перервність і неперервність, кінцеве і безкінечне і т.д.), але в органічному переплетенні (динамічний спокій замість статичності і динаміки; невідносна стійкість замість рівноваги і нерівноваги; порядок через хаос замість детермінованості і стохастичності; складна простота замість складності і простоти; континуум замість перервності і неперервності; єдина множинність чи гранична безкінечність замість кінцевого і безкінечного і т.д., і т.п.). У цьому органічному переплетенні жодна зі сторін не може претендувати на статус абсолютної, але одна з протилежностей переважає і бере на себе управління.

У підсумку система змінюється у напрямку дії провідної протилежності. І цей рух набуває достоїнства внутрішнього руху, або саморуху, саморозвитку. Це останнє засвідчує зі всією очевидністю на користь того, що будь-який системний об'єкт (зокрема й системна практика) об'єктивно прагне як до рівноваги, так і до нерівноваги, як до перервності так і до неперервності, як до простоти, так і до складності, як до статичності, так і до динаміки, як до кінцевого, так і до безкінечного. Це по-перше. По-друге, цей факт іманентності джерела саморуху доводить до очевидності думку, що головним напрямом управління системною практикою слід визнати приведення до гармонії двох протилежних начал засобом їх діалектичного синтезу, в якому і

лише в якому ці протилежності одержують творчу силу процесів творення і розрухи в межах єдиного Цілого, зумовлюючи, забезпечуючи динаміку цього Цілого. Лише і лише в цьому випадку системна практика стає фактом реальності, в якій все пронизано логікою взаємодії і, отже, логікою становлення принципово нового, логікою функціонування і розвитку всіх елементів системної практики (учіння), всіх частин Цілого, рівнозначно і самого Цілого (згідно з діалектикою цілого-частини). Всі частини Цілого і саме Ціле характеризується у цьому випадку таким сутнісним параметром, як еманация, тобто випромінювання творчої енергії. При цьому Ціле (системна практика, в тому числі й педагогічна дія) виступає як енергійний резонатор всіх творчих процесів (еманаций), своєрідний обертон усіх енергійних процесів-частин, що вже за визначенням виключає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного Цілого. Ціле без антагонізму протилежностей, гармонія частин Цілого як цілепокладання до розвитку і саморозвитку і є предметом філософії учіння, або, як ми вже звикли до усталеного стереотипу, - філософії освіти.

В основу освітньої системи має бути покладена генеральна ідея, яка врівноважуватиме конфліктні ситуації в ній самій і в суспільстві в цілому. Такою єдиною ідеєю є гуманістичний світогляд, який передбачає розвиток таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини в їхній єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважливе ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань.

Філософія кінця XIX і особливо XX століть, після світових воєн і засилля тоталітарних режимів, зі всією очевидністю і біллю усвідомлює "забутість" і самотність людини у ворожому для неї світі, втрату звичних захисних ніш - оселі, сім'ї, Батьківщини, зростаючу відчуженість від природи, влади, продуктів виробництва, від самої себе. Вона шукає пояснення причин такої ситуації, можливостей і способів виходу з неї. Пошук шляхів до цілісного світу і людської

належності до нього з неминучістю веде філософську думку нашого століття до проблем освіти і виховання.

Слід звернути, бодай побіжно, увагу на філософські ідеї, які можуть стати висхідними у побудові сучасної освітньої парадигми, передусім у напрямку "Філософія життя". Вони народжуються як опозиція класичному раціоналізму, реакція на кризу механістичного природознавства, усвідомлювану в кінці минулого століття як відповідь на потребу в онтологічному виправданні людської присутності. Цей напрямок презентують основні ідеї відомих авторів, різних за засобами філософствування і за змістовністю думок (Ф.Ніцше, ВДільтей, Г.Зіммель, А.Бергсон, Л.Клагес).

Філософія освіти як комплекс сучасних ідей і концепцій, з допомогою яких можна домогтися стабільної рівноваги (автаркії, за Г.Сковородою) в освітній галузі, спирається на об'єктивну тенденцію розвитку сукупних глобальних зв'язків - природно-господарських, соціокультурних, політично-економічних, релігійних і т.п. Головна мета сучасної гуманітарної науки вбачається філософами цього напрямку у пошукові об'єднуючого фактора, можливих шляхів і підходів, які сприяють конвергенції.

Поняття "парадигма" увійшло до вжитку як інструмент наукознавства з 1970-х років [3] і стрімко набуває значущості в суспільній практиці. Воно означає найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому співтоваристві,

Загальна філософія освіти використовує його для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення і педагогічної дії. Кожна епоха відбивається у неповторній картині світу, і людини в ньому, залежно від загальних світоглядних уявлень про природу, про просторово-часові характеристики суцього, про причинно-наслідкові зв'язки явищ, подій і речей, про людину і її сутнісні здібності, цінності, духовний світ, відношення до самої себе й інших людей.

Уявлення про дитину, учня, студента (включаючи і післядипломну освіту), про можливості, цілі і задачі освіти,

про вчителя, педагога і основні їхні характеристики¹ - увесь цей комплекс ідей окреслює парадигму освіти і відтворює загальну картину світу, притаманну епосі. Будь яка світоглядна, а разом з тим і освітня парадигма в історії проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності, коли вона стає млявою, задубілою і заважає розвитку. Тим часом в глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків.

Сучасна епоха характеризується процесами становлення нових парадигм у філософії і теорії освіти. Вони взаємозв'язані і ускладнені різноманітністю і суперечністю висхідних начал і висновків. Однак їх спільність - підкреслити практичну реалізацію найновітніших ідей і концепцій у практиці освіти. Це, мабуть, відмітна риса філософствування століття, що відійшло у вічність.

"Термінами сподівань" описують філософи і соціологи актуальні і рятівні для людства процеси становлення і удосконалення єдності народів Землі, вбачають у ній можливість виходу з екологічної і духовної кризи, в які заглиблюється людство, подолавши межу другого тисячоліття. Становлення глобального мислення з необхідністю сприятиме подоланню національного шовінізму і геополітичних домагань зверхдержав, а відчуття належності до єдиної планети, відповідальності за неї, за загальнонаціональні цінності культури і долю людства будуть джерелом творчої активності кожної людини (А.Печчеї).

¹ Ілюструючи теоретико-методологічні узагальнення конкретними прикладами, з метою осмислення дидактичних закономірностей, ми вимушені відійти від усталених підходів до понять "дитина", "учень", "студент", "учитель", "педагог". Щоб ці поняття постійно не повторювати, користуємося їх парним заміном: "педагог", "учитель" - "учень" (враховуючи і післядипломну освіту). Використовується також категорія "учіння", що найбільш повно і глибинно, на наше переконання, відбиває сутність освітнього процесу у поєднанні двох суб'єктів - педагога і учня. Ця категорія знайшла відповідну інтерпретацію у новітніх словниках української мови.

Звідси - визнання культури реальністю, яка набагато важливіша для збереження людства і майбутнього світу, ніж політика і економіка. Глобальна екологічна гуманістична етика стає тією духовною першоосновою, на якій повинні будуватися державна політика, виробничі структури, міжнародні і міжособистісні стосунки, право, комерція і інші форми суспільного життя (Р.Атфільд).

Констатація деструктивності моделей розвитку суспільства на основі індустріалізації (Дж.Форрестер), відторгнення революційно-насильницьких методів соціальних перетворень плекають сподівання на еволюцію (у гуманістичному цілепокладанні) свідомості і практики, зумовлюють пошук у сфері духу і моралі універсальних способів культурного оновлення.

Своєрідний культурно-історичний універсалізм "Філософії освіти" та її оптимізм базуються на визнанні загальнолюдських цінностей. Свобода, справедливість, достоїнство особистості, її невід'ємне право на життя і соціальний захист, право народів на культурне і політичне самовизначення є системою життєзабезпечення людства. Освіта - та сфера соціокультурної життєдіяльності, де реалізується становлення духовно зрілої, моральної особистості, здатної відповідати за долю держави, її народу, нації, культури, захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний, гуманний світ за "людською мірою".

До кінця ХХ століття науково-технічний прогрес обумовив технологізацію не лише чисельних галузей виробництва, але й невпинно увірвався у сферу культури, гуманітарної сфери знання. Ми вже звикли до інформаційних, медичних, біологічних і їм подібних технологій. Звикаємо й до технології освітньої. Такий широкий і повсюдний інтерес викликається різними мотивами: деякі вчені традиційно слідує за модою; інші, вболіваючи за освіту, вбачають у ній панацею від усіх бід; знаходяться й такі, що технологію і технологізацію вважають за об'єктивний процес еволюції освіти до якісно інших ідеалів. Вважаємо досить прогресивною останню тенденцію.

Свого часу І.Кант, виокремлюючи культуру простих умінь і культуру дисципліни волі, зазначав, що перша здатна прокласти дорогу злу, якщо друга не буде надійною протиположною. Ці два параметри тепер часто-густо називають інструментальною і гуманітарною культурою, або ж технологічним і моральним потенціалом суспільства, або інформаційною і енергетичною асиметрією інтелекту.

Стан і розвиток педагогічних систем в кожен епоху можна оцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій. Простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес технологізації педагогіки в таких означеннях: стандартизація, уніфікація "освітнього виробництва" в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва на стадії учіння поступово знижується і зовсім зникає (хочемо ми того чи ні!) у сфері саморозвитку, передусім самоучіння, самовиховання.

Зрозуміло, педагогічні технології не можуть бути дечим принципово новим по суті, ніж інші технології. Як і будь-які інші, вони мають свої галузеві (кланові, професійні) особливості і в тому, якими методами і засобами оперують, і в тому, з яким "матеріалом" мають справу. Як технології, пов'язані зі свідомістю людини, зі складними, часто-густо не в усьому зрозумілими питаннями учіння, педагогічні технології відрізняються від виробничих, біологічних, навіть інформаційних. Їхня специфіка виявляється наявністю виховного компонента (а звідси їх ймовірність), і в необхідності врахування філософського, психологічного, медичного, екологічного та інших аспектів проблеми. У цьому зв'язку дослідник "філософії виховання" В.В.Коржавін наголошує: "Педагогіка в історії свого розвитку поступово на-

буває значення унікальної за своїм змістом науки, яка є своєрідною єдністю теорії і технології виховання" [2.43].

Під тиском технологічного досвіду інших сфер педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання і підвищують його ефективність. Щоправда, цей процес відбувається спонтанно і не завжди керований. Адаптація нових технологій в освітній галузі особливо добре простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій: "У світі освіта... динамічно переходить на нові інформаційні (переважно електронні) технології" [1:131]. Але враховуючи специфіку відкритих систем в кризових умовах, до яких можна сьогодні віднести наше суспільство, ми не можемо достовірно прогнозувати черговий етап історії, а отже і нових ефективних технологій в освіті. Про них можна говорити з певними припущеннями. Однак зводити технологізацію освіти до інформатизації якщо не помилково, то ще передчасно.

Технологізація - історично неперервний в освіті (принаймні з другої половини XIX століття) процес. Інформатизація - революційний "поворот" цього процесу, але всього лише етап технологізації, "відрізок" неперервного шляху. Дякуючи технологізації, в системі освіти здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії.

Справа суттєво не набуде життєвості допоки у сфері освіти "війна ідей" не поступиться місцем конкуренції альтернативних концепцій і раціональних моделей. Без цього природний процес технологізації освіти, традиційно зумовлений упровадженням непідготовлених (саме в системі освіти) умов сприймання новацій, може набуті спотворених форм. Очевидно, технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг. Він пов'язаний з використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування но-

вого мислення, зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самоаналізом.

У наш час розширились горизонти бачення людиною світу і себе в ньому, змінився простір її функціонування, коли, зокрема, вона може одержати інформацію практично з будь-якої частини земної кулі, спілкуватися реально і вступати в діалог із людьми різних континентів, різних культур, і культурно-історичних рівнів. Змінився простір-час її існування і сприймання нею світу. Природно, людина в такій ситуації не може не змінитися і не зайняти нову позицію як суб'єкт дії на глибинному психологічному рівні, виробляючи нові відношення до дійсності, нові види дії і поведінки під впливом нових у змінному Соціумі структур, нею ж сформованих. Однак вловити ці трансформації практично неможливо (у даному випадку йдеться не про звичайну поведінку окремих індивідів, пов'язаних, зокрема, з появою нових особистісних цінностей, норм і т.д., а про сучасну людину як суб'єкт історичної дії в її загальному соціокультурному здійсненні як суб'єкта історично визначеного стану в просторово-часовому континуумі соціальної еволюції), їх, природно, не схоплює сама людина як суб'єкт, який змінює ситуацію і постає об'єктивно перед все більш широким вибором.

В умовах вибору, що виникають в процесі історично значущих переходів, встановлюється особливе положення відповідального, цілеспрямованого і водночас випадкового, часто-густо інтуїтивного пошуку шляхів вирішення задач. Тут реалізується вибір в його різних виявах. "...В одному розумінні ми можемо говорити "вибір", маючи на увазі вирішення свідомим актом якихось ситуацій в системах чи органічних цілісностях. У другому ж розумінні ми говоримо "вибір", маючи на увазі процеси, в яких людина в принципі не може вловити точку розрахунку, що десь, щось виникає. Вона завжди має справу з уже виниклим.

Так от, ці природні процеси появи, виникнення, що характеризують також і свідомість, не схоплюються в термінах вибору як усвідомлено-вольового акту, але є вибора-

ми в тому розумінні, що кристалізують після себе той чи інший світ" [4:74].

Отже, визначальними характеристиками стану сучасного суб'єкта є принципово новий рівень проблеми його "вибору" і задачі оптимального "здіяння" своїх творчих сил в ситуації глобального історичного переходу і об'єктивно нового потенціалу виникнення можливостей суб'єктної дії. При цьому новий рівень свідомості і самосвідомості сучасної людини зумовлює більш глибоку рефлексію на себе як суб'єкта. Водночас загострюється проблема наукового осмислення реальної ролі людини як суб'єкта історичної дії в історичному розгортанні соціальної еволюції. Розширюється і проблемне поле її дослідження не лише в конкретних традиційних сферах її обговорення (передусім у зв'язку з локально-індивідуальною характеристикою, зокрема зі змінами її в онтогенезі), але й в обговоренні певних конкретно визначених за відповідними параметрами діючих суб'єктів культурних і історичних процесів (етнічний суб'єкт, суб'єкт-місто і т.п.) як феномена власне людського існування в усій ширині його представленості в соціальному світі, ним утвореного і його творця.

У сучасному, до надзвичайності складному світі, коли людське співтовариство вимушене вирішувати об'єктивно поставлені задачі самозбереження і розвитку в умовах глибоких змін практично в усіх сферах організації його життєдіяльності і в суспільстві відбувається перегрупування сил, людський фактор набуває особливого значення. Актуалізується проблема активізації суб'єктів історичної дії, зростання відповідальності в умовах об'єктивно зростаючої потреби і реального поглиблення їх самовизначення. В цих умовах ускладнюються їхні контакти і в той же час зростає і загострюється необхідність розширення взаємодії суб'єктів усіх рівнів (від особистості до держави).

1. Губерський Л В., Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Культура, ідеологія, особистість. Методолого-світоглядний аналіз. - К.: Знання України, 2002.
2. Коржавін Л.В. Філософія виховання: зміна орієнтацій. - К.: УАДУ, 1998.
3. Кун Т. Структура научних революцій. - М., 1975.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М., 1990.

Ivan Zyazjun

The development of subjects of studies in the co-ordinate of "philosophy of education"

The article deals with the concept of the development of subjects of studies in the co-ordinate "philosophy of education" which is oriented on the development of their personal cognizing and creative qualities. The problem of *actmzaiioa* of the subjects of historical event, the growth of responsibility in conditions of the objective growth needs and the real deepness of their self-definition is actualized.