

І.А. Зязюн

## ВІДВІЧНИЙ ФІЛОСОФСЬКИЙ ДІАЛОГ У ПЕДАГОГІЦІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Для дослідження сутності діалогу як відносно самостійного духовного феномену необхідне звертання до витоків, в яких поступово викристалізувались його цілі, призначення, зміст, безпосередній зв'язок з проблемою виникнення загальних і висхідних понять, відрефлексованих категорій філософського і конкретно-наукового знання. Початковий етап становлення діалогу як універсального і всебічного способу мислення особливо плідно виявляється у софістиці і в усій духовній діяльності давньогрецьких філософів, передусім Сократа, та його не менш видатних учнів Платона і Аристотеля. При цьому завжди варто вводити в дискурс доказу важливу думку М.М. Бахтіна, висловлену в "Проблемі поетики Достоевського" про те, що із зародженням свідомості започатковується й діалог.

Головна причина панування діалогового мислення зумовлювалася прагненням у взаємній бесіді відчутти безмежні, невичерпувані реальні можливості свого духу. Слово, на переконання Горгія, "є великим володарем, який, володіючи малим і зовсім непомітним тілом, здійснює чудодійні справи" [9, с. 36-37]. Із софістів, на переконання О.С. Богомолова, розпочинається історичної важливості мисленнево-мовний експеримент" [3, с.182], ідея якого полягала у виявленні можливостей формування діалектичних способів мислення. Адже вони могли виникнути на шляху рефлексії і критики, спростовування існуючих соціально-політичних, моральних ідеалів, релігійної віри. Зображення міфу як мислення протилежностями [8], діалектика міфів [4, с. 43-44], суперечність мислення давньогрецьких натурфілософів (Зенон, Геракліт) - все це було вираженням початкового етапу історичної тенденції мислити протилежностями [12, с. 43-44]. Необхідно було відчутти саму реальну можливість мислити подібним чином і свідомо управляти таким способом мислення. У цьому зв'язку стає зрозумілим сформульований Протагором принцип, за яким "про всякий предмет можна сказати подвійно і протилежно". У "Науці дискусії" він "першим скористався у діалозі доведенням" [2, с. 838]. Але йдеться тут переважно не про об'єктивний характер протилежностей, а більш усього про подвійність думок, які не обов'язково відображають суперечливість самої речі, її природу. Однак такий підхід дозволяє конструювати нові й нові протилежні твердження, які нерідко призводять до абсурду, до еkleктики і софістики. Водночас гнучкість мислення, використана для пояснень об'єктивного світу, є діалектика. Вона народжувалась у творчих муках античних мислителів, у методі проб і помилок, в умовах панування словесного спілкування. Усне слово завжди інтригувало, чарувало можливістю повернути його різними гранями, можливістю виразити з його допомогою нове, раніше не знане значення. Одне слово могло характеризувати сукупність смислів у протилежних контекстах.

Діалектика Сократа уможливила мистецтво дискусії. У формі питань і відповідей відбивалося не лише значення одиничного, але й загального в смислі "загальної думки", "загальної властивості". Відмінність смислів все більше й більше

набувала принципового значення. У діалоговому спілкуванні співрозмовники допомагали один одному з'ясувати, уточнити суть дискусії, її дійсний предмет, надати дискусії конкретності і визначеності. В діалектичній бесіді встановлюється межа знання і незнання, окреслюється коло питань, що розглядаються. А у софістів діалектика перетворювалася в метод побудови суджень, з яких виводяться умовиводи, що лише схожі на правдоподібність, бо відбувається підміна "загальної об'єктивної властивості" предмета дискусії "загальною думкою про нього". Питання про істину відсувається на задній план, оскільки увага акцентується на самому слові, а не на тому, що воно виражає, не на виявленні протилежностей реального змісту. Вибір значення слова визначається не реальністю, що існує поза словом, а виключно ситуацією спілкування. Вони вважали недосяжним загальнозначуще знання.

У софістах людина з прагненнями пізнати світ відчула силу поняттєвого мислення в оперуванні значеннями слів. Невипадково Гегель вважав їх першими вчителями Греції. Як достойні учні, послідовники софістів перевершили своїх вчителів і пішли значно далі в мистецтві оперування поняттями. Учні просувалися вперед не лише за логікою словесних конструкцій. Вони бачили в цій логіці дещо більше, а саме - формування і розвиток логічного способу мислення, що виводив їх на інший рівень спілкування.

Позитивні начала софістики продовжились у діалогічній формі спілкування Сократа зі співбесідниками. Відмінність його стилю мислення від софістичного наочно визначив Аристотель, на думку якого, "Сократ з повною переконаністю шукав суть речі, бо він прагнув робити умовиводи, а початок умовиводу - це суть речі: тоді ще не було діалектичного мистецтва... І справді, дві речі можна приписати Сократу - доказ через наведення і загальне визначення: і те й інше стосуються початку знання" [10, с. 968], бо завдання Сократа полягало в пошуках відповідності змісту загального вихідного поняття з реальними висловлюваннями співбесідників. Думка кожного із них була елементом дедуктивного сходження до того визначення, яке в готовому вигляді вже було у Сократа.

Сократові притаманний моральний стиль мислення. Вся його філософія базується на категорії моралі. Мораль і знання у нього ототожнюються. Знаючи добродійність, благо, добро, зло, справедливість як вираження загального, можна з точки зору Сократа зрозуміти і природу людини взагалі. Це мета всього пізнання. А засобом пізнання є поняття про людину взагалі. Теза попередніх софістів "пізнай самого себе" у Сократа виступає головним і самодостатнім принципом. Тому в нього й відсутня термінологія, що стосувалася природи. Не випадково його вважали принциповим противником пізнання природи. Цілком очевидно, що такий однобічний напрям мислення зумовлювався використанням переважно моральних категорій. Метод Сократа - це передусім метод послідовної, систематизованої в кожному окремому випадку постановки питань, найважливіша мета яких - привести співбесідника до суперечності з самим собою, змусити визнати свою неосвіченість. Сократ довів до досконалості обраний і послідовно розроблений ним спосіб розгляду висхідних понять і категорій моралі [10, с. 968].

Діалоговий метод розвивали учні, послідовники Сократа, утворивши самостійні школи (кіренаїки, кініки і мегаріки) [1, с. 170-171]. Однак найбільшої досконалості цей

метод дістав у Платона, який розвинув ідеї свого духовного наставника про утворення висхідних понять як дедуктивних передумов мислення з введенням до тематики дискусії знання з математики, фізики, астрономії. І це не випадково. Зі всіх на той час сформованих наукових знань за рівнем узагальнення ці науки перебували у привілейованому стані.

Пізнання законів розвитку природи і людини, а отже, соціуму, з необхідністю пов'язане з процесом узагальнення. Природно зростає увага до понять все більш загальних, до їхньої природи і значущості у формуванні логічного мислення людини. До доказового рівня розвитку математики починає наближатися рівень вираженого в узагальнених поняттях знання про добро, зло, право. В цих абстрактних характеристиках життєвої сутності людини Платонові належало знайти вихід з того рівня узагальнення понять, перед якими зупинялися, бо були безсилим найвитонченіші діалогові конструкції. Вихід із цього глухого кута був дещо несподіваним, але, як пізніше з'ясувалося, природним; за аналогією з утвердженням рівності, партнерства в діалозі (без цього останній неможливий) був визнаний і рівний статус дуже загальних понять, що знаходилися між собою у відношенні протилежностей - числа і величини, сутності і явища, кількості і якості. Якщо перша пара характеризувала суперечливість розвитку відповідно арифметики ("логістики") і геометрії як окремих гілок математичного знання, то інші пари вказували на процес зародження діалектично парних висхідних категорій самої філософії. А єдність числа і величини була зафіксована потім у категорії кількості. Остання знайшла свою протилежність в якості.

Платон, безсумнівно, усвідомлював існування логічної межі, коли подальше визначення, пояснення змісту поняття, слова слід реалізувати з принципово інших позицій, ніж це відбувалось у кожній сфері пізнання на "нижніх поверхах" розвитку логічного мислення. Історично математика першою дала зразок підходу до таких понять (поряд із процесом формування окремих категорій філософії). Змінюватися, переходити одне в одне поняття могли лише, умовно кажучи, у своїй системі. Однак такий системний підхід до логічного мислення лийте зароджувався. Відшліфованість діалогових форм вже підтверджувала цей процес. Навіть у самому факті виокремлення світу ідей, як самостійного утворення, визначався початок його зародження і поступу. Зрозуміло, самі по собі діалоги, навіть витончені, не могли вирішити проблему побудови системи певного знання, і не лише через відсутність необхідної кількості загальних висхідних понять.

Зазначимо, що діалоги не дають теоретичного, логічно послідовного вирішення питання про систему понять. Вони можуть лише передувати створенню такої системи чи бути формою інтерпретації вже створеної, допомагаючи з'ясуванню різних її аспектів, розкриваючи її слабкі чи сильні сторони, пізнаючи її сутність. Аристотель зміг піддати суворій критиці вчення Платона про ідеї, бо розглядав його на новому рівні рефлексії. Та й діалоги у нього не відіграють такої провідної ролі. Він не використовує у своїх працях діалоги як мистецтво оперування словами. Філософське мислення, засноване на діалозі, вимагало розвитку, удосконалення, досконалості. Тому продовжувати діалогову форму мислення у тому вигляді, в якому вона була представлена Платоном, Аристотель не міг з тієї простої причини, що життєві суперечності його попередником не вирішувалися. Йдеться про те, що реалізація Платоном принципів

об'єктивного ідеалізму зумовила суперечності, що не вирішуються. Завдання Аристотеля зводилося до того, щоб способи одержання істинного знання використовувалися не лише у сфері буденного, але й переносилися на рівень наукового, тобто системного, знання.

Метод діалогу Аристотеля, порівняно з Платоном, звертався не до співбесідника, конкретного носія інших поглядів, а до самого себе. В іншому випадку Аристотель ніби створює образ співбесідника, вкладаючи в його уста можливі заперечення. У такий спосіб Аристотель суттєво посилює внутрішню рефлексію, яку можна назвати внутрішнім діалогом. Тут ініціатор діалогу запитує, спрямовує свою думку не на іншу людину, а на самого себе. Подібний прийом дозволяє Аристотелю більш критично проаналізувати значення діалогу і відмовитися від попереднього способу їх викладу.

Діалектика Платона (діалоги) складають предмет "Топіки" Аристотеля. Але діалоги Платона мають речову (об'єктивну) спрямованість, а в "Топіці" вивчаються діалоги Платона як зразки діалектичних (вірніше, діалогічних) роздумів (сам діалог стає предметом рефлексії). В них Аристотель вирізняє чотири роди доводів. У даному випадку інтерес становить останній рід. Ідеться про діалектику, в якій ставиться за мету демонстрація дискусії і яку він називає "еристикою" {"еристика" грецькою - дискусія, спір). При справжньому науковому використанні діалектики в дискусії пізнається істина. Тим самим у діалозі сторони дискусії прагнуть до істини як загальної мети. Тут немає переможців і переможених. Істина урівнює в правах кожен із сторін. Зовсім інакше діють софісти. Аристотель виокремлює у них п'ять цілей у дискусіях: спростування; помилковість, що не узгоджується із загальноприйнятим; огріхи в мові; примушення співбесідника до марнослів'я; повторення одного й того ж.

Творчість Аристотеля підводить умовну риску під усім попереднім діалогічним мисленням. Він своєрідно знімає з діалогу проблему "людського чинника" і підпорядковує його безстороннім законам логіки. Процес переходу від "дискусії персонажік. особистостей" по вилгтіпшьюї пеАлексії як спеииілчної (бооми иозвитку теоретичної думки здійснюється шляхом перебудови дослідження, переключення уваги на загальні, висхідні поняття конкретно-наукового знання і категорій філософії.

Можна зробити узагальнюючий висновок, що діалог у Давній Греції став загальноприйнятою формою спілкування між людьми, які до цього підготовлені. Водночас діалог набув ознак методу учіння, основоположником якого став Сократ. Що було основним в учінні для Сократа? Підійти до правильного рішення шляхом індуктивного діалогічного розмірковування і сумніватися в усьому. Відомі слова Сократа: "Я знаю, що нічого не знаю. Вони ж не знають навіть цього...". Отже, учіння - не розповідь, а педагогічний примус самому здогадатися, зробити для себе відкриття. У цьому відмітна риса діалогічної технології учіння. Істина, яка зароджується в такій "сократівській" бесіді, насправді, в деякій попередній формі, вже визначає спрямованість самої бесіди. Дедуктивне поняття приховано передувє індуктивному. Однак, за майже два з половиною тисячоліття сократівський метод в освітніх системах з'являвся рідко. Він унікальний і не кожному педагогові доступний. Володіння ним вважалося найвищим рівнем майстерності педагога, його природним творчим обдаруванням. Якщо його використовував педагог, то це ставало історичним знаменням, як зразок найвищого ора-

юрського мистецтва. На цьому обов'язково наголошувалось у філософській і психолого-педагогічній літературі.

Видатний німецький вчений і педагог Ф. Дистервег писав про відомого філософа і богослова Ф. Шлайєрмахера та його манеру викладання. "Немає методу, який би так хвилював розум, як той, яким він користувався. Це був живий процес мислення; процес мислення в своїй самій животворній, безпосередній і захоплюючій наочності здійснювався на виду в усіх присутніх перед Шлайєрмахером. Можна було бачити й чути, як він мислив, можна було це відчувати почуттями. Це був сократівський метод у його сучасному використанні до сучасних наук...Хоч слухач не відповідав голосом, все ж він відповідав внутрішньо, і він чув відповіді на свої питання" [5, с. 146]. В кінці цієї цитати - суть сократівського діалогу. Питання, в основу якого закладено приховану суперечність, виключно сильно збуджує мозок, не залишає його байдужим. Чому? Людина, перебуваючи в ситуації невизначеності, а суперечність її створює, концентрується й болісно шукає вихід. Це один із основних принципів поведінки людини і її психічної діяльності. Лише рівновага зберігає внутрішній комфорт. Шлайєрмахера не стало, і ми знову не можемо знайти нагадувань про сократівський метод учіння вже понад сто років.

Зовсім інша справа, коли цей метод розглядається як рекомендація для активізації пізнавальної діяльності учнів на всіх структурних щаблях освітньо-виховної системи. Тут ми знову знаходимо посилання на технологію ведення діалогу у видатного педагога і математика ХХ ст. Д. Пойа в його фундаментальній праці "Математичні відкриття". Основне кредо вченого: "Кращий спосіб щось вивчити - відкрити самому" [11, с. 286]. Щоб підтвердити свою думку, математик наводить висловлювання німецького фізика і філософа ХVІІІ ст. Ліхтенберга: "Те, що ви були вимушені відкрити самі, складає у вашому розумі доріжку, якою ви зможете знову скористатися, коли в тому виникне необхідність" [11, с. 286]. Розвиваючи тезу Ліхтенберга, Пойа виводить один із головних принципів активного учіння: воно буде найбільш ефективним тоді, коли учень самостійно відкриває "настільки велику частину матеріалу, що ним вивчається, наскільки це в даних обставинах можливо". Однак він справедливо наголошує, що цей принцип учіння дуже давній і саме він є базисним для "методу Сократа". Далі Пойа знову повертається до думки, що "...ідеї повинні зароджуватися в розумі учнів, а роль вчителя в цьому процесі можна порівняти з роллю сповитухи. Нею є класична настанова Сократа. Наразі форма учіння, яка найбільш результативна і відповідає цій настанові - сократівський діалог" [11, с. 292].

Навіть великий дослідник методів учіння математиці Д.Пойа, відаючи сократівському методу явну перевагу, вимушений визнати: через обмежену кількість часу на уроці, передбаченого на вивчення нового матеріалу, сократівський метод у школі, а тим паче у вищому навчальному закладі, реалізувати неможливо. Певно, вчений вважав, що сократівська бесіда, спокійна, некваплива і розмірена, вимагає більшої кількості додаткових питань для тлумачення кожного наукового поняття. Природно, що в умовах дефіциту навчального часу це здається завданням, що майже не вирішується. Але чому не подумати над тим, що швидкість постановки питань перед аудиторією може значно, за певних умов, збільшитися? Водночас, маючи віру у виключну ефективність діалогу Сократа, Пойа стверджує, що "наш старий принцип

зберігає свою силу: надайте можливість учням самим відкривати максимум можливого за даних обставин" [11, с. 292].

У середині ХХ ст. у світовій пресі знову яскраво спалахнув метод Сократа в праці відомого угорського математика А.Ренї "Діалоги про математику". Тут ідеться не про учіння, а про метод викладу змісту. У передмові до російського видання математик-академік Б.Гніденко зауважує: "Особливу силу впливу його "діалоги" набувають завдяки формі викладу, яка, на жаль, майже повністю забута сучасними авторами. Ренї не повчає читача, не прагне просто вкласти в нього власні думки, а начебто розмовляє з ним, передбачаючи можливі сумніви і заперечення, і вкладає їх в уста співбесідників. У результаті читач сам стає учасником діалогу..." [13, с. 6].

У вступі до своєї книги А.Ренї пише: "...дійсно, необхідно обговорити основні питання математики і її використання у такий спосіб, щоб зробити їх зрозумілими неспеціалістам і водночас розкрити ці проблеми в усій їх складності. Я усвідомлював, що зробити такі питання загальнодоступними нелегко, тому шукав якийсь особливий метод. Пошук привів мене до досвіду з сократівською формою діалогу. Сократівський метод демонструє розвиток думки в процесі її створення і начебто інсценізує її. Завдяки цьому читач уважно стежить за розвитком думки і легко сприймає і розуміє її" [13, с. 9]. Тут же Ренї виокремлює одну з провідних особливостей сократівського методу, що прихована від поверхового погляду на його сутність, яка зводиться до наступного узагальнення: "Сократівський метод - це не зіткнення двох точок зору, просто учасники намагаються разом виявити істину".

Для послідовників грецької філософії найбільшою складністю є досягнення тієї витонченої іронії, якою "дихали" питання самого Сократа. Чи не в цьому зосереджена величезна сила впливу художнього тексту на переважну більшість читачів? У зв'язку з цим привернемо увагу на відомі питання австрійського філософа Ф. Ніцше.

Не одне століття людство хвилює проблема: що таке питання і що є відповідь на нього? Найбільш вражаючою і точною щодо цієї проблеми є думка англійського історика і філософа першої половини ХХ ст. Р.Коллінгвуда. Всебічне знання археології дозволило йому переконалися у важливості питань у пізнанні істини. Висновки, до яких прийшов Коллінгвуд, вразили його самого. Він порівнює свою думку, спрямовану проти поширених логічних теорій того часу, з революцією, "...що зовсім нагадує ту, що відбулася в розумуваннях Ф.Бекона і Р.Декарта на прикладі природничо-наукових досліджень" [7, с. 339].

Наведемо висловлювання Коллінгвуда, які, як він сам вважає, перевернули його думку. "Новий органон" і "Роздуми про метод" (наукові праці кінця XVI і початку XVII століть Бекона і Декарта) набули для нього нового значення. Вони стали класичним вираженням одного важливого логічного принципу, який йому довелося сформулювати заново. Згідно з цим принципом небозвід знань складається не з "речень", "висловів", "суджень" чи інших актів стверджуючого мислення і того, що ним утверджується (бо "знання" водночас означає і активність пізнання, і предмет пізнання). Знання складається зі всього цього, разом взятого, і питань, на які воно дає відповіді. Логіка ж, яка привертає увагу лише на відповіді і зневажає питання, - неістинна логіка [7, с. 339].

Якщо перенести ці революційні узагальнення англійського філософа на логіку існуючого впродовж віків монологічного викладу навчальної інформації в школі, то виходить, що вона докорінно неістинна. Чому? Та тому, що логіка в навчальному процесі при передачі нової інформації на 95 % складається з "речень", "висловлювань" і "тверджень" (на думку Коллінгвуда, немає значення, як їх називають логіки).

Не можна залишити поза увагою те, що Коллінгвуд, звертаючись до праць Бекона і Декарта, говорить про те, що обидва великі вчені ще в XVI і XVII століттях, через сотні років після Сократа, Платона і Аристотеля розмірковували над сутністю пошуку істини через такі "одиниці думки", які є поєднанням питання і відповіді. Англійський філософ також посилається на І.Канта, який звертав увагу на те, що "... лише мудра людина знає, які питання вона може задати. Фактично цим Кант відкидав логіку пропозицій і вимагав її заміни логікою питань і відповідей" [7, с. 342].

Дослідники зазначають, що метод Сократа лише один раз став предметом його масового практичного використання в освітній системі, в практиці загальноосвітньої школи. Цю спробу зробив американський педагог-рефлексолог Б.Скіннер та його послідовники в середині 50-х років. Скіннер визнаний родоначальником ідеї програмованого учіння. Його питання, як мікрокроки, найдетальніше дроблять тему заняття. Кожний такий крок повинен бути простим, щоб учень міг здійснити його безпомилково.

Цікавою є історія створення цієї діалогічної методики. Скіннер, психолог за родом своєї діяльності, витратив багато часу на вивчення поведінки голубів та їх реакції на певні стимули (у даному випадку ним був корм) і домогся цікавого результату - навчив голубів танцювати. Вони виписували "вісімки", бо, будучи голодними, звикли ходити за тими траєкторіями, за якими були викладені зерна. Інші рухи не винагороджувались. Багатократне повторення такого способу приносило успіх: голуб, одержавши корм у відповідь на правильні рухи, закріплював свої реакції. Відзначивши і проаналізувавши ефект асоціації на підкормку з поведінкою голубів, Скіннер переносить свій досвід з голубами на учіння дітей у школі. Глибокий аналіз учіння на рівні нейрофізіології, гельштат-психології, кібернетики, і зокрема, нейрокібернетичних досліджень, фактично був проігнорований.

Була запропонована досить проста лінійна діалогічна схема: питання - відповідь; питання легке, інакше схема підкріплення не діятиме. Відповідь повинна бути вдалою. Учень переконується, порівнюючи свою відповідь із відповіддю в сценарії, що він здогадався правильно і, тим самим, одержує підкріплення, як і голуб - одержав корм. Знову питання, і знову відповідь на нього і т.п. Щоб мати уявлення про скіннерівську систему учіння, а це була розгорнута система, можна скористатись одним із фрагментів сценарію з математики для першокласників, наведеного У.Річмендом у його книзі "Вчителі і машини" [14]. Йдеться про двозначне число з цифрою "5" у квадраті. До першого числа слід додати "1". Суму з одиницею помножити на перше число і дописати "25". Наприклад, квадрат числа "35": 1)  $3+1=4$ ; 2)  $3 \times 4=12$ ; 3) 1225.

Так само, як швидко метод програмованого учіння виник, так він і зник. На нього покладалися великі надії, яких він не виправдав. Однак цим методом було доведено, що систему питання-відповідь можна успішно використати для учнів з різним рівнем

обдарованості. Чому ж цей метод "канув у Лету"? Можна назвати чимало причин. Основні з них такі:

- « відсутність емоційно-почуттєвої напруги при пошуку відповіді і, як наслідок, відсутність емоціогенних механізмів при зчитуванні інформації з пам'яті людини;
- емоційно-почуттєва байдужість призводить до втрати інтересу учня продовжувати процес пізнання. Учень, не захоплений пізнанням нового, перетворюється в живого "робота", для якого навчання - рутинна, мало цікава і втомлива праця;
- скіннерівський метод є втіленням конвеєру в його перебільшеному варіанті. Саме цей обтяжуючий недолік привернув увагу спеціалістів у сфері підручникотворення;
- не вирішена проблема вибору оптимальної складності навідних питань, які б мали хвилеподібний характер, як це характерно для кожного діалогу Сократа;
- не розроблені методи драматургії відповідних сценаріїв;
- конвеєрна одноманітність, як протилежний полюс цілісному сприйманню й інтеграції різних навчальних дисциплін, що є головною перепоною на шляху методів створення свободи учителів і учнів та ін.

Важливо привернути увагу ще до однієї причини, можливо, найсуттєвішої - горезвісний біхевіоризм Скіннера, який зводить всі процеси до спрощеної схеми "фізіологічних реакцій людини на пред'явлені їй стимули" - закону маніпулятивного впливу на особистість. Тут немає місця системі К. Станіславського, теорії І. Павлова про вищу нервову діяльність, спонтанності в процесі осяянь як одного з основних принципів творчості, теорії запам'ятовування емоційно забарвленої інформації, інформаційній теорії емоцій П. Симонова. Метод програмованого учіння у модифікації Скіннера і Кроудера поставив могутній пізнавально-психологічний бар'єр на шляху діалектичного розвитку, і, напевно, цей напрям у його "чистому" вигляді себе вичерпав. Наразі сучасні найновітніші технології різко і порівняно швидко удосконалили метод програмованого учіння в напрямі образного представлення змісту питань і підвищення їх складності. Але за своєю сутністю вони не відображають глибини і багатогранності процесу пізнання і позбавлені суперечностей. Якщо Платон до цього дійшов через абсолютну ідею, то сучасні теоретики і практики - через досконалу комп'ютерну техніку останнього покоління.

Можна лише подивуватися тому, що більшість сучасних технологів в освітній галузі обійшли своєю увагою діалоги Сократа. Як можна не відзначити в скіннерівській системі знамениті сократівські суперечності? Навіть сам Скіннер наголошував на тому, що ефективність сократівського методу зумовлюється постійною активністю суб'єкта учіння, тобто учня. У прекрасній праці російського дослідника Г.К. Селевко "Енциклопедія освітніх технологій" (I т.-816 с, II т. - 815 с.) Сократ згадується лише один раз у зв'язку з маєвтикою (з грецької - повивальне мистецтво) [15, с. 664-665]. Про суперечності Сократа немає жодного слова. Категорія "суперечності" радянській педагогіці була чужою. Гасло: "Все краще - дітям" своєю споживацькою цілеспрямованістю захищало дітей від "небезпеки" суперечностей (начебто не було педагогічних систем геніальних педагогічних особистостей - Я.А. Коменського,



К.Д. Ушинського, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, СІ. Гессена, А.С. Макаренка, СТ. Шацького і ін.).

Одне з основних положень американського теоретика психолого-педагогічних проблем М.Адлера, який розвивав технологію програмованого навчання, про мотивацію людини до зростання напруги в її гетеростатичній орієнтації базується на суперечностях як важливих домінантах розвитку творчих засад особистості [17, с. 43]. Творчість без суперечностей в їх найвищих виявах, у протилежностях - неможлива. Талантам необхідні перепони. Для них це основний стимул. Як правило, істинний талант не одержує в соціальному оточенні підкріплення у вигляді визнання. І це також важлива суперечність, яку таланту слід з неминучістю здолати. З цього приводу французький письменник, непересічний талант, Стендаль (Анрі Марі Бейль) зауважував: "Горе тому, хто піднімається над сірістю". Таланту, не говорячи про генія, необхідні і перепони, і страждання, щоб творчість не вичерпувалася. Згадаємо вірші поета епохи раннього Відродження Данте Аліг'єрі, який у першій половині XIV ст. писав: "...Лежачи під периною, та сидючи в м'якому слави не знайти. Хто без неї готовий бути взятий кончиною, такий же у світі він залишить слід, як у повітрі дим і піна над пучиною". Письменник І.Стоун у книзі "Муки і радощі", описуючи життя непересічного художника і скульптора Мікеланджело Буонарроті, підсумовував: "...все ж він твердо знав, художник - це людина, яка повинна постійно і невпинно трудитися. Роки летять так швидко, перепони, що стоять перед художником, настільки серйозні і багаточисленні, що якщо він не буде працювати, напружуючи свої сили до останку, він ніколи не зможе розкрити себе і створити цілу юрбу статуй" [16, с. 437].

Розвиток творчої особистості XXI століття не вирізняється і не вирізнятиметься від попередніх століть. У педагогіці це буде століття звернення до творчості видатних педагогів України і світу. Передусім йдеться про Україну, яка підтримуватиме світових лідерів теорії і практики освіти і виховання Людини, народжених і вихованих в Україні. П.С. Могила, Г.С. Сковорода, П.Д. Юркевич, К.Д. Ушинський, М.І. Пирогов, А.С. Макаренко Г.І. Ващенко і сотні інших талантів і геніїв педагогічної науки очікують реалізації своїх ексклюзивних ідей в освітній системі України.

Прийдуть нові покоління вчених-педагогів. їм належить ще повернутися до діалогів Сократа і запропонувати на основі досягнень вітчизняної психолого-педагогічної теорії та практики концепції і моделі розвитку освіти, яка крок за кроком привчатиме мозок кожної дитини, підлітка, юнака долати мисленнєві перепони, відшуковуючи істину по крихітках. Щоб так сталося, кожен суб'єкт освіти має бути підготовленим до саморозвитку "власної філософії освіти", - зауважує відомий дослідник проблем філософії освіти С.Ф. Клепко. Це допоможе "культивувати три уміння: "бачити" предмет на відстані; "бачити" його під новим кутом зору; переживати моменти "оторопіння". Про ці уміння йдеться в платонівському діалозі "Мено". Юнак Мено зауважує, що Сократ діє на слухача подібно до риби торпедо, яку називають також "електричним променем". Сократ несподіваним зауваженням змушує співрозмовника "оторопіти" і задуматися над речами, що раніше вважалися зовсім зрозумілими". Визначаючи контури "філософії освіти", вчений робить узагальнюючий висновок: головне у філософії освіти не в тому, щоб запам'ятати вчення філософів минулого, а в тому, щоб засвоїти власне вміння філософствувати, навчитися ставити (зок-

рема і собі) філософські питання, шукати такі світоглядні принципи, що уможливили б бачення альтернативних підходів до істини і реальності [5, с. 282].

Список літератури: 1. *Александрова О.В.* Сократичні школи //Історія філософії: Словник. - К., 2005. - С.170-171. 2. *Грицианов А.А.* Протагор //Всемирная энциклопедия. Философия. - М., Минск: Современный литератор. - 2001. - С. 838-839. 3. *Богомолов А.С.* Диалектический логос. Становление античной диалектики. - М., 1982. - 263 с. 4. *Кессиди Ф.Х.* От мифа к логосу: Становление греческой философии. - М.: Мысль, 1972. - 312 с. 5. *Клепко С.Ф.* Філософія освіти у європейському контексті. - Полтава, 2006. - 327 с. 6. *Клингберг.* Проблемы теории обучения /Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1984. - 256 с. 7. *Коллингвуд Р.Дж.* Идея и истории: Автобиография. - М.: Наука, 1980. - 485 с. 8. *Леви-Строс К.* Структура мифа //Вопросы психологии. - 1970. - № 7. - С. 171-174. 9. *Маковельский А.* Софисты. Вып.4. - Баку, 1940. - 47 с. 10. *Можейко М.А.* Сократ //Всемирная энциклопедия философии. - М., Минск: Современный литератор. - 2001. - С. 968-969. 11. *Пойа Д.* Математические открытия. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание: Пер. с англ.- М.: Наука, 1970. - 452 с. 12. *Поршнева Б.Ф.* О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). М.: Мысль, 1974. - 487 с. 13. *Ренъи А.* Диалоги о математике: Пер. с англ. - М.: Мир, 1969. - 96 с. 14. *Ричмонд У.* Учителя и машины. Введение в теорию и практику программированного обучения: Пер. с англ. - М.: Мир, 1968. - 277 с. 15. *Селевко Г.С.* Энциклопедия познавательных технологий.- М.: Народное образование - 2006. Т.1, 816 с. 16. *Стоун И.* Муки и радости: Роман /Пер. с англ.. - М.: Правда, 1991. - 766 с. 17. *Adler M.J.* Paideia Problems and Possibilities. - New York: Macmilan, 1983. - 178 p.

И.А. Зязюн

### ВЕЧНЫЙ ФИЛОСОФСКИЙ ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИКЕ XXI СТОЛЕТИЯ

В историческом аспекте рассмотрены основные подходы к проблемам образования. Внимание уделено анализу взглядов на его цели и способы формирования диалектического мышления учащихся, обеспечения понимания ими учебного материала.

I.A. Zyazyun

### ETERNAL PHILOSOPHICAL DIALOG IN PEDAGOGICS OF THE XXI CENTURY

Basic approaches to the problems of education in the history aspect are considered. Attention is spared to the analysis of looks on his aims and methods of forming of dialectical thought of studying, providing of understanding by them educational material.

*Стаття надійшла до редакції 29.04.2008*