



Семен ГОНЧАРЕНКО, Василь КУШНІР

Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.»

Розглянемо особливості «філософії XXI ст.» (Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век. — М.: Полит. лит., 1991. — 413 с.) та проведемо аналіз деяких аспектів педагогічного процесу з позицій цієї філософії у таких термінах, як діалогіка, діалог, поліфонія, багатоголосся, недиз'юнктивність, доповнювальність, познаходженість, діамножинність, розмаїття, невизначеність. Педагогічний процес — це змінно-пульсуюча діамножинність, елементи якої можуть змінювати свій вплив у педагогічному процесі, зникати чи виникати, зливатися чи розділятися. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.» — це неоднорідна цілісність, «яка не може злитися в однорідність, але не може й розділитися» (Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. — СПб: 1998. — 265 с.; Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. — М.: АСТ, 2000. — 992 с.). «Філософія XXI ст.» — це філософія безмежних можливостей і оптимізму для педагога, філософія пошуку і творчості.

«Філософія XXI ст.» може бути теоретичною основою педагогіки толерантності й співробітництва. Толерантності не тільки в стосунках між учителем і учнями, а й між різними ідеями, течіями, парадигмами, теоріями, методами, технологіями, засобами педагогіки. Саме розуміння можливості багатоміжності підходів до розв'язання різних педагогічних ситуацій спонукає педагога до творчих пошуків, зокрема й через підвищення свого теоретичного рівня.

Бурхливий розвиток педагогічної науки сприяв появі найрізноманітніших публікацій, присвячених новим науковим підходам, методам, парадигмам, теоріям, що вимагає філософсько-методологічного їх осмислення. Отже, загальною проблемою, яка ставиться в даній статі, є проблема філософсько-методологічної основи розвитку педагогічної науки. Вона тісно пов'язана з науково-практичними завданнями методологічної підготовки вчителя як складової професійної підготовки. Стаття є подальшим розвитком ідей, започаткованих у працях С. Гончаренка і В. Кушніра (Гончаренко С. У., Кушнір В. А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2002. — С. 15—22; Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. — Кіровоград: 2001. — 348 с.). У ній глибше порівняно з наведеними працями проаналізовано педагогічний процес з позицій «філософії XXI ст.», зокрема розглянуто питання взаємозв'язку ідей В. Біблера, М. Бубера, М. Бахтіна, С. Франка, П. Флоренського та ін. на основі єдності й єдності світу, його доповнювальності, суперечливості й парадоксальності.

Сучасна методологія розуміння й сприймання педагогічного

процесу як наука майбутнього може уявлятися мозаїкою теорій і моделей «бутстрепного» типу. Жодна з них не буде більш фундаментальною, ніж інші, і всі вони мають бути взаємно узгодженими» (Гумельцева М. С. Культурно-историческая психология: о классической — к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 103). З позицій «філософії XXI ст.» педагогічний процес описується в системі таких понять (системі координат), як діалогіка (Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век), діалог (Бубер М. Два образа веры / Под ред. П. С. Гуревича и др. — М.: Республика, 1995. — 126 с.; Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Сов. писатель, 1963. — 362 с.; Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека), познаходженість, поліфонія, багатоголосся (Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского), поліцентризм, діамножинність (Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект), недиз'юнктивність (Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. — М.: Мысль, 1979. — 230 с.), доповнювальність (Готт В. С. Тюттин В. С., Чудинов Э. М. Философские проблемы современного естествознания. — М.: Высш. школа, 1974. — 264 с.; Готт В. С. Философские вопросы современной физики. — М.: Высш. школа, 1972. — 416 с.), розмаїття (Диалектика познания сложных систем / Под ред. В. С. Тюттина. — М.: Мысль, 1988. — 319 с.), невизначеність (Готт В. С. Урсул А. Д. Определенность и неопределенность как категории научного познания. — М.: Знание, 1971. — 64 с.), антиномія (Флоренский П. А. Соч.: В 3 т. — М.: Правда, 1990).

ОСВІТА —
XXI СТОЛІТТЯ

Педагогічний процес має таку системну складність, яка дозволяє саморозвиток (Ешби У. Р. Введение в кибернетику. — М.: ИЛ, 1959. — 450 с.), самовизначеність, самоактуалізацію. Він являє собою неоднорідну цілісність, що «не допускає ні злиття в однорідність, ні роздільність» (Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека) на частини. Наше бачення педагогічного процесу досить влучно можна виразити словами Е. Левіна: «Нашому підходу властива діалектика, але не гегелівська. Ми не долаємо тут суперечності і не примирюємо їх. ... Навпаки, нашою метою є утвердження множинності, яка не допускає злиття в єдиність» (Время и другой. Гуманизм другого человека. — С. 26).

Педагогічному процесу властивий поліцентризм (під центром може розумітися певна складна структура, парадигма, теорія, особистість та ін.). Це означає, що не може бути панівною в ньому одна теорія, парадигма, один метод чи підхід. Якщо вважати педагогічний процес «гетерогенним, мозаїчним, невизначеним, то методологія може бути тільки плюралістичною. Вибір методології визначається тим, яким чином у нашій ментальності постає світ. Розв'язанням «системної кризи» повинно стати *визнання багатомірності* (педагогічного процесу, С. Гончаренко, В. Кушнір) і *права дослідника на різні логіки і різні парадигми* (Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от классической — к постнеклассической картине мира. — С. 124). Отже, «полііснування» на засадах доповнювальності педагогічного процесу дедалі більше виступає в педагогічній науці як основний системно-науковий методологічний принцип. Моделі педагогічного процесу як складної системи у вигляді ієрархії на сучасному етапі вже мало задо-

вольняють наукові потреби педагогіки. Дедалі більше визнаються мережеві моделі педагогічного процесу, де будь-яка методологія може стати провідною залежно від ситуації, завдань дослідника, його переваг та ін. За такого підходу розвиток педагогічної науки постає не як пошуки і похибки, а як «діалог, в якому реалізується принцип доповнювальності (а не виключення, С. Гончаренко, В. Кушнір) знань» (Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология и «вызовы» постмодернизма // *Вопр. психологии.* — 2002. — № 3. — С. 125). Тоді кожна теорія, кожна парадигма займають своє місце в загальній «поліфонії» (М. Бахтін) педагогічної науки. Кожна нова педагогічна теорія створюється у світі вже існуючих і прийнятих теорій і є «двоголосом» в розумінні М. Бахтіна. Кожна з них, виражаючи «своє» (свій голос), явно чи неявно виражає і «іншу» («інші») теорію, її голос, що можливо завдяки системній складності педагогічного процесу.

Потрібно зазначити, що сучасні уявлення про поліцентризм педагогічного процесу передбачають останній не як статичну множину, а як змінну діамножинність. Це означає, що кожний центр (під центром розуміється певна структура) педагогічного процесу має однакові «права» на існування. У певний період він може стати провідним і навіть панівним, але в іншій ситуації, в іншій період втрачає свій вплив, поступаючись іншому центру (чи кільком центрам). Діамножинність центрів педагогічного процесу — це змінно-пульсуюча, діалогічно зв'язна множина, коли центри змінюють свій вплив у даному процесі аж до повного зникнення, щоб виникнути в майбутньому в новій якості. Постійно змінюється інтенсивність центрів у педагогічному процесі, їх кількість

(одні виникають, інші «відмирають»), відбувається їх злиття та розділення.

Сприймання педагогічного процесу з позицій монотеорії, монопідходу, монопарадигми нівелює інші погляди на цей процес. Тоді простір уявлення про педагогічний процес можна зобразити ізольованими точками багатомірного простору, в одній із яких і перебуватиме «спостерігач»-педагог. Поле можливостей для дій педагога дискретне, він повинен «перескакувати» від одної позиції на іншу. Водночас педагогічна реальність не вкладається в одне «моно» і навіть у просту сукупність різних «моно». Вона завжди лежить «поміж» різними «моно», завжди на їх межі, що й бачать педагоги на практиці. Для «заповнення вакууму» між ізольованими точками дискретного простору можливостей різних «моно» потрібно розглядати педагогічний процес у просторі пар, трійок і різних «моно»-опозицій: детермінізм — індетермінізм, порядок — хаос, закономірність — спонтанність, раціональність — ірраціональність, загальне — окреме, унікальне — особливе, об'єктне — суб'єктне — діалогічне, лінійне — нелінійне, однозначне — неоднозначне, стійкість — нестійкість, що створює «неперервне» діаполе («діа» — поміж, етимологічне тлумачення Г. Д'яконова) можливостей для педагога.

Важливим є те, що педагогічна реальність знаходиться «поміж» крайніми станами. «Закостенілих» станів для педагогічної реальності не існує. Вона завжди перебуває в русі й може на певний час займати будь-який проміжний стан між різними «моно», включаючи крайні. Педагогічна реальність має тільки відносну стійку структуру. Діалогічна пара чи тріо «моно» визначає цілий спектр можливих станів, поєднує їх. Для педагога-дослідни-



ка, особливо з малим досвідом, є небезпека впасти в одну з крайностей.

Доповнювальність різних «моно» в педагогічному процесі не має сталого співвідношення (наприклад, у відсотках), а визначається багатьма чинниками, в тому числі й випадковими. Тому визначення співвідношення різних «моно» в педагогічному процесі в кожній конкретній ситуації є однією з особливостей педагогічної майстерності вчителя. Саме майстерність дає змогу педагогові відчувати таке співвідношення, виходячи не тільки з теоретичних уявлень, а й із свого педагогічного досвіду, ситуативності, добору учнів, їхніх настроїв і переваг.

Сучасне синергетичне бачення педагогічного процесу поєднує на основі доповнювальності закономірне і хаотичне. Причому і закономірність, і хаотичність як центри педагогічного процесу мають різні ступені сформованості. В педагогічному процесі навряд чи мають місце однозначні, подібні до фізичних закони, тоді як у ньому не може бути хаосу типу «броунівського руху». Закони педагогічного процесу завжди в чомусь нечіткі, розмиті, а хаос — чимось частково впорядковується. Повне вилучення з педагогічного процесу одного з полюсів пари «закономірність — хаотичність» збіднить цей процес, звужить його поле можливого розвитку. Вилучення хаотичності створить умови для закріплення педагогічного процесу, омертвіння його структури, що призведе до стереотипності, догматичності в ньому, звужить поле можливостей для розвитку особистості учня. Водночас надмірна хаотичність у педагогічному процесі може призвести до порушення його організаційних структур, падіння дисципліни, до анархічних проявів, що також створить загрозу для досягнення поставленої мети.

Розвиток педагогічного процесу можливий як у рамках однієї парадигми («нормальний» розвиток), так і при переході до нової парадигми («ненормальний» розвиток), на що вказує Т. Кун (Структура наукових революцій. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.). Наприклад, педагогічний процес може розвиватися в рамках колективної організації навчання і виховання, а потім «переходити» до індивідуальної. Інший приклад: педагогічний процес може розвиватися без комп'ютерів і в процесі його комп'ютеризації. При «нормальному» розвитку нагромаджуються кількісно-якісні зміни в певних системах вимірів (без виникнення нових вимірів), без порушення стійкої структури педагогічного процесу. З переходом до нової парадигми спочатку порушується стійкість старої структури педагогічного процесу, збільшується його хаотичність, з якою вже не може «справитися» стара структура.

Нестійкий стан не може існувати як завгодно довго. Будь-яка система (в тому числі й педагогічний процес) з нестійкого стану намагатиметься перейти в стійкий стан. Такий перехід відповідно до уявлень синергетики є неоднозначним. Шляхи переходу визначаються атрactorами — провісниками майбутнього. Атрактори визначаються «бажаннями» системи йти певними шляхами та навколишнім середовищем, яке надає можливі шляхи подальшого розвитку. В нестійкому стані педагогічного процесу виникають його нові дисипативні структури, які або «підіймають» (розвиток) педагогічний процес, або «опускають» (занепад) порівняно з попереднім стійким станом, або залишають (проста зміна) у структурі, подібній до попереднього стану стійкості. Розвиток педагогічного процесу як перехід до нової парадигми не передбачає «знищення» уявлень про

навчально-виховний процес в рамках старої парадигми, а в'язь ві і стара парадигми доповнюють одна одну, розширюючи цим самим простір для подальшого розвитку педагогічного процесу. Так, з переходом і колективних форм навчання виховання до індивідуальній перші не «зникають безслідно», а набувають іншого статусу, доповнюють нову навчально-виховну парадигму — індивідуальну. По суті формується нова парадигма педагогічного процесу — колективно-індивідуальна.

Для діяльності педагога найцікавим є не тільки метод, а й форми його використання, визначення декількох цільності застосування в тій чи іншій ситуації, готовність у час самого педагогічного процесу скоригувати спосіб використання того чи іншого методу. Так, комп'ютеризація навчання створює поряд з певними вагами низку проблем і труднощів для педагога. Буває так, що спочатку створюється комп'ютерна програма з певними проблемами навчання і тільки потім визначаються її можливості застосування, оцінюються незначні проблеми і труднощі. Доскопа добре за допомогою комп'ютера моделювати «процесуальність» побудови графіків функцій способом перетворення (мультиплікація), роботи в триаді, процесів $s-p$ — перехідів у напівпровідниках та особливостей. Як комп'ютерно-програма підтримку доцільно використовувати графічні можливості комп'ютерів при розв'язанні, графічним способом рівняння нерівностей, особливо нелінійних, де побудова графіка «вручну» дуже затримує в процесі навчання. Добрі результати може дати тестування оцінювання знань учнів за окремих тем чи розділів. Однак це не означає відмови від традиційного усного опитування, де виявляються не тільки знання-інформація, уміння та навчальні

ОСВИТА —
XXI СТОЛІТТЯ


вички учнів, а й спосіб розв'язання, мислення учня.

Педагогічний процес охоплює навчання та виховання, тому його ще називають навчально-виховним процесом. Співвідношення навчання та виховання є предметом дискусій на різних рівнях, починаючи з академіків і закінчуючи педагогами-практиками. Одні говорять, що «навчаючи виховуємо», а інші — «виховуючи навчаємо». Одні стверджують і аргументовано доводять, що навчання охоплює виховання, а інші — навпаки. Як розв'язати цю проблему з позицій «філософії XXI ст.»?

Навчання й виховання як складові педагогічного процесу утворюють недиз'юнктивну пару, що тільки разом у своїй доповнювальності визначає цей процес. Навчання й виховання не можна злити (ототожнити), але не можна й розділити. Навчання — це й виховання, а виховання — це й навчання. Водночас вони не пов'язані відношенням тотожності чи включення. Процес навчання насамперед передбачає передавання інформації, формування знань, умінь і навичок з певного предмета під час уроку чи в позаурочний час. Виховання ж більше передбачає формування в учнів певних людських якостей: моральних, ділових тощо. Однак і навчання, й виховання спрямовані на формування особистості школяра. Саме особистісно зорієнтоване навчання має своїм завданням не тільки формувати в учня знання, уміння й навички з певного предмета, а й створювати умови для становлення та розвитку його особистості, в тому числі духовності як визначальної її складової.

Формування особистості учня є завданням і виховання. Однак цей процес у позаурочний час здійснюється у формах, відмінних від форм виховання на уроці. Отже, процеси навчання й виховання можуть

відрізнитися за формою, що вже дає змогу говорити про них як про «нетотожні». В цілому проблема співвідношення навчання й виховання (їх відмінність і подібність) вимагає глибокого дослідження, є самостійною проблемою методології педагогіки.

Сучасні реалії світу — цивілізація, соціальне й культурне середовища, суспільство в цілому — створюють поле можливостей для людини, яке весь час розширюється. Однак такі можливості не подаються людині в «готовому» вигляді, людина не може вибрати їх «простим (механічним) перебором». Можливості — це ще далеко не дійсність. Для перетворення можливостей у дійсність людина повинна затратити чимало сил, часу, енергії. «Вибір» можливості, а точніше створення «своєї» можливості — процес аналізу, синтезу, узагальнення, моделювання, це процес різних видів діяльності людини, який дає змогу «взяти» надані їй можливості та перетворити їх у дійсність.

Процес створення поля можливостей для людини цивілізацією, культурою, суспільством, соціальним середовищем є гетерогенним, тобто має тенденцію до ускладнення, зростання різноманітності та недиз'юнктивності. Щоб оволодіти цими можливостями, людина повинна витратити дедалі більше часу, енергії, фінансів. Для такої оволодіння вона має стати активним суб'єктом діяльності, особистістю, а не залишатися «простим пристосуванцем», повинна постійно навчатися, бути готовою до зміни своєї діяльності, до «примх» ринку. В умовах жорсткості ринкових відносин людина, щоб «встигати за часом», має розвиватися як особистість. Розвиток суспільства у всіх аспектах вимагає від неї зміни діяльності, стилю життя, переоцінки цінностей, сприймання нових цінностей, зміни особистості.

Все це дається далеко не просто, через критичне мислення, переживання. Змінити особистість з погляду синергетики означає порушити її стару структуру, ввести в нестійкий стан. Однак вихід особистості з нестійкого стану далеко не односторонній, багато в чому передбачуваний та непрогнозований. Нова її структура народиться із нестійкого стану у вигляді дисипативної структури, як більш організованої. Проте може статися так, що нова структура особистості простіша порівняно з попередньою, тобто особистість деградувала. Тому процес зміни особистості, її розвиток пов'язаний з драмою, інколи може стати трагедією для неї.

Все сказане вище проектується на педагогічний процес. У сучасних умовах для успішної підготовки до життя старанності учня вже мало. Він повинен стати суб'єктом діяльності, особистістю. Предметних знань учневі замало для успішної самостійної діяльності в майбутньому. Просте пристосування до вимог, педагогічних схем, мотивацій і старанність неповною мірою формують суб'єкт активності, особистість учня. Нині педагогічний процес, завдяки Інтернету, електронній пошті, факсам, навчальним кінофільмам та телепередачам, став надзвичайно відкритим. Учитель утратив своє панівне становище як носій інформації для учнів, він дедалі більше перетворюється в організатора педагогічного процесу, активними складовими якого стають сучасні інформаційно-комп'ютерні технології.

Готуючись до ринкового життя, учні дедалі більше й у різних формах вивчають предмети, не передбачені навчальними програмами чи слабко в них висвітлені. Популярністю користуються іноземні мови, інформаційно-комп'ютерні технології, менеджмент, спорт,



пошиття модельного одягу, автосправа. Додаткові знання учні одержують через репетиторство, різні курси, гуртки, самоосвіту. Держава для цих же цілей створює мережі спеціалізованих класів, шкіл, коледжів, колегіумів, ліцеїв. Усе це вимагає від школяра активної діяльності, особистих рішень, самообмежень, самодисципліни. Старанний, але пасивний учень не в змозі успішно засвоїти навіть програмний матеріал загальноосвітньої школи, не говорячи вже про спеціалізовані. Тому в педагогіці активізуються дослідження з активних методів і форм навчання, пошуку нових принципів їх організації на нових наукових основах, а формування активного суб'єкта й особистості учня стало нагальним завданням школи. Створення умов для розкриття й розвитку особистості школяра є одним з найголовніших завдань освіти в цілому.

Управління педагогічним процесом дедалі більше переходить від суб'єктно-об'єктного (вчитель — суб'єкт, учень — об'єкт) до суб'єктно-суб'єктного і діалогічного. Діалог як парадигма проймає педагогічний процес, виступає як методологія його організації, форма й засіб спілкування й управління, основа активних методів навчання (див.: Дьяков Г. В., Добрянский И. А. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход. — Кировоград: Имэкс ЛТД, 2004. — 189 с.). Педагогіка й психологія дедалі частіше звертають увагу на «процесуальність» педагогічного процесу, а не тільки на форми й засоби організації його елементів. Молодий педагог розпочинає свою практичну діяльність з побудови логічно-методичної схеми уроку та інших форм навчання. Саме логічна схема є для нього головним центром уроку. Вчитель сам бачить себе в такій схемі та вводить у неї учнів. Школярі в

його схемі будуть об'єктами. Надалі поступово молодий педагог у своїй логічній схемі навчання більше враховуватиме особливості учнів, класу в цілому. Поступово школярі перетворюватимуться в «суб'єктивовані об'єкти» (Каган М. С. Философия культуры. — СПб: 1996. — 415 с.). Одночасно учням надаватиметься більше свободи, що сприятиме формуванню їх як суб'єктів. Учитель буде «перорієнтовувати» свою увагу з логічної схеми уроку на школярів, на спілкування з ними.

Поступово виникатиме новий тип уроку — учні, учитель дедалі більше працюватиме не «зі схемою», а «з учнями», схема втрачатиме своє значення як першооснова уроку чи іншого навчального заходу, однак вона не може зовсім зникнути, а перетвориться в одну із складових процесу навчання. З досвідом учитель більше працюватиме з учнями, а не зі схемою, саме вони стануть центром навчання, почне спрацьовувати принцип «схема для учнів». Саме методична схема, технологія створюватиметься для конкретних учнів, виростатиме навколо них, а не учні вміщатимуться в технологічну схему. Рівноправними центрами процесу навчання ставатимуть учитель, учні, логічна схема навчання, спілкування. Залежно від ситуації, переваг педагога, підготовки школярів, емоційного настрою класу на перше місце висуватиметься той чи інший названий центр. Співвідношення між центрами процесу навчання є не постійним, а змінно-пульсуючим, взаємно доповнювальним, діалогічним. Дедалі більше будуть «включатися» в процесі навчання суто людські фактори, передусім людські цінності — добро, справедливість, віра, надія, любов, гідність. Уміле створення вчителем проблемних ситуацій сприятиме формуванню

«живих знань», «знань-перживань». Проблемні ситуації викликають в учнів цілий спектр емоцій — від невдоволення, тривоги, невпевненості до катарсису, що свідчить про включення в процес навчання крім інтелекту школяра, його душевно-духовного світу, приводить до більшої мобілізації його «сутнісних сил».

Наведений сценарій — один з можливих шляхів становлення й розвитку педагога, але є інші, менш привабливі. Педагог може не зрозуміти чи прийняти діалогічної полієтричності педагогічного процесу. Тоді він залишиться в полоні моноцентризму, центропедагогічного процесу вважатиме створену ним схему, а учнів — умовами його перебігу. Такий педагог має намір перетворювати, підкоряти, формувати, навчати учнів як об'єкт впливу. На певному етапі вчитель може здобути непогані результати. Однак догматичні схеми врешті-решт вступять у суперечність з новими вимогами, новими реаліями, особистостями учнів. Тоді педагог буде змушений дедалі більше витрачати часу й сил на удосконалення схеми, на «втримання» в ній школярів. Своєю вдачею він вбачатиме в учнях зовнішніх причин, але не в собі. Ситуація драматизуватиметься, виникнуть конфлікти з учнями, громадськістю, керівництвом школи. Якщо вчитель і далі наполягатиме «на своїй», то настане процес його «професійного вигорання». Тоді він вимушений буде або жити «мучитися», або залишити педагогічну роботу.

Кожний учитель проходить свій шлях становлення, свої атрактори розвитку. Однак доб'ється результатів завдяки досконалим системам мотивації і вимог, інший — за рахунок діалогічного спілкування. Однак будь-яка педагогічна технологія повинна передбачати достатньо свободи для уч



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

з метою виявлення й розвитку їхньої суб'єктності, особистості, індивідуальності. Педагогічна технологія має бути ціннісно зорієнтована, тоді конкретні цілі педагогічного процесу (навчити читати, писати, інтегрувати) досягатимуться в контексті цінностей. Свобода в педагогічному процесі ніяк не передбачає зниження вимог до учнів. Діалог у ньому збільшує вимоги до самого вчителя. Діалог «оголює» його, тут немає схеми, за яку він може заховатися, всі недоліки і недоробки на поверхні. Діалог у педагогічному процесі зриває учнів і вчителя як людей, хоч вони й відіграють різні соціальні ролі, виконують різні функції, на чому наголошує Г. Балл (Проблеми додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів // Освіта і управління. — 1998. — № 3. — С. 41 — 47).

Педагог за певних умов поступово перетворюється в май-

стра своєї справи, стає особистістю, індивідуальністю. Як особистість він може виконувати роботу краще за інших, а як індивідуальність виконувати унікально, неповторно, по-своєму. Немає двох майстрів-педагогів, які виконували б одну й ту роботу однаково, майстер-педагог — завжди особистість, завжди індивідуальність.

«Філософія XXI ст.» щодо педагогічного процесу — це філософія «системного плюралізму», постмодерних уявлень, діалогу, доповнювальності різних опозицій, діалогіки культур. Розуміння вчителем педагогічного процесу з позицій «філософії XXI ст.» допоможе йому знайти своє місце в педагогічному процесі, визначити власні шляхи свого подальшого професійного зростання, проаналізувати та зрозуміти причини труднощів у своїй діяльності та знайти методи і способи їх подолання. «Філософія XXI ст.» вказує на безмежність простору можливо-

стей для діяльності педагога, що викликає в останнього оптимістичні настрої в процесі пошуку «себе», спонукає до творчості, активності, сприяє задоволенню своєю професією. Водночас «філософія XXI ст.» допомагає зрозуміти всю складність процесу становлення й розвитку вчителя. З погляду цієї філософії сходження до вершин педагогічної майстерності є не «легкою прогулянкою», а самовідданою працею. Така філософія формує в учителя бачення того, що одних, навіть найсучасніших «рецептурних» розробок, методик, схем недостатньо для успішної педагогічної діяльності. Конче потрібний постійний творчий пошук, науковою основою якого є методологічні знання, методологічний аналіз. «Філософія XXI ст.» переконливо показує необхідність розвитку людини в сучасному суспільстві, в тому числі педагога й учня, в напрямку суб'єкта активності, особистості, індивідуальності.

Мет'ю ЛІПМАН

Рефлексивна модель практики освіти

У нашому суспільстві діє три основних моделі приватних і суспільних інституцій. Родина — це об'єднані в ранг інституту приватні цінності. Держава є інститутом суспільних цінностей. Школа — синтез того й іншого. Поеднуючи приватні й суспільні інтереси, вона є не менш важливою, ніж суто приватне або суто суспільне. У певному відношенні школа — це найбільш важлива організація, бо через неї минулі і нинішні покоління цілеспрямовано й усвідомлено намагаються формувати проект майбутнього. В усіх трьох інститутах — родині, уряді й школі — відбуваються практичні і політичні конфлікти, оскільки кожна родина й урядова адміністрація прагнуть сформувати наступні покоління відповідно до своїх уявлень. Однак фактори соціальних змін — зростання, занепад, безцільний чи цілеспрямований розвиток — приховано підривають такі прагнення.

Рациональність як організуючий принцип

Існує багато типів раціональності. Є раціональність «мети і за-

собу». Вона притаманна, наприклад, корпорації, що бачить своєю кінцевою метою прибуток, а за допомогою різних тактичних прийомів — засоби збільшення прибутку. Інший тип раціональності діє при розподілі влади в ієрархічній організації. Наприклад, в армії, церкві й уряді. Їх також можна вважати змішаними типами. Так, армія як ієрархічна організація завжди спрямована на пошук військової перемоги. Школі теж притаманна бюрократична структура з раціоналізованою роллю влади. Однак її мета — формування знаючих, розумних особистостей, яким можна допомагати в цьому процесі.

Розумність не є чистою раціональністю. Це раціональність, пом'якшена судженням. Школи, як і суди, підпорядковуються принципам раціо-