

АРХІТЕКТОНІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

Анатолій ФУРМАН,

доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України,
завідувач кафедри психології РВНЗ "Кримський гуманітарний університет"
(м. Ялта), головний редактор журналу "Психологія і суспільство"

Copyright©2007

*"Під архітектонікою я розумію
мистецтво [побудови] систем...
архітектоніка є вчення про Наукове
в нашому пізнанні взагалі, і, отже,
вона необхідно належить до методології"
(Іммануїл Кант [За, с. 470])*

*У статті обґрунтовується виняткове значення педагогічної миследіяльності як особливого мистецтва, суть якого полягає в умілому застосуванні наукового знання в конкретних проблемних ситуаціях впливу педагога на вихованця. У цьому зв'язку розкриваються функції педагогіки, її основні складові як сфери миследіяльності, аналізуються типи педагогічного ставлення до світу, а також пропонуються авторські визначення предмета і методу сучасної педагогіки.**

У системі сучасного соціогуманітарного знання педагогіка сьогодні являє собою не лише професійну діяльність, а й соціокультурну стратегію взаємодії між поколіннями – дорослими, молоддю, підлітками чи дітьми. Вагомість майстерного володіння цією стратегією визначається двома чи не наймасштабнішими формами комунікації – у системах "бадьки – діти" і "вихователь – вихованці". Звідси очевидно, що високий ступінь розвитку *педагогічної миследіяльності* потрібний будь-якій людині незалежно від її професійної належності та освіченості, а тим більше у тих сферах суспільного виробництва, де головними є міжлюдські взаємини (сім'я, освіта, політика, охорона здоров'я, дозвілля, державне управління тощо).

* Дослідження здійснене в межах планової науково-дослідної теми "Багатоаспектність систем психологічного пізнання" кафедри психології РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта) на 2008–2012 роки.



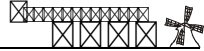
Виняткове значення педагогічної миследіяльності як фундаментальної наукової проблеми для сучасної педагогіки пояснюється тим, що остання є наукою практико зорієнтованою, прикладною, тобто *наукою про мистецтво еталонного діяння* дорослого (педагога) стосовно юної особи, котра ще не привласнила вироблених людством, серцевинних для її вітакультурного розвитку знань, умінь, норм, цінностей. А це означає, що, на відміну від точних (теоретичних) або законовідповідних наук, котрі досліджують буття як воно існує незалежно від людських цілей і бажань, педагогіка *“встановлює правила і норми нашої діяльності”*, є наукою не про суще, а про належне, вивчаючи не те, що є, а те, як ми маємо вчиняти. Її мета – “зробити наші беззвітні діяння свідомими, невмілу роботу мистецькою, а відтак унести знання і мистецтво туди, де владарюють навички та рутини” [2, с. 23]. Звідси не тільки очевидна нормативність педагогіки як прикладної інтегральної дисципліни, скільки її нормотворчі спрямування, зміст, формовиявлення.

К.Д. Ушинський у зв'язку з цим пише, що педагогіка – “не наука, а мистецтво, – саме найширше, складне, найвище і найпотрібніше з усіх мистецтв...” [8, с. 32].

Наочним прикладом підтвердження вищезазначеного є перетворювальний характер *педагогічного знання* як знання про належне – еталонне, вершинне, найдосконаліше, тобто про те, що повинно бути за найкращих умов чи обставин, але чого ще немає. Отож педагогіка як науково зорієнтована професійна діяльність, перебуваючи у сьогоденні і звертаючи увагу на своє славне минуле, все ж насправді живе майбутнім, причому благородним, високоморальним, гуманним. Більше того, педагогічне дослідження має смисл тільки тоді, коли не просто описує чи навіть пояснює відповідні виховні, дидактичні та інші явища або унормовує певну педагогічну діяльність, головню послуговуючись потенціалом професійного досвіду, а виконує хоча б одну із чотирьох своїх *функцій* – критичну, перетворювальну, розвивальну, нормотворчу (*рис. 1*). Примітно те, що у ситуації належного дослідницького взаємодоповнення науковцем чи науковою школою зреалізовується *цикл збагачення свідомої педагогічної діяльності*, котра існує лише разом із мисленням і комунікацією. “Звідси, – пише Г.П. Щедровицький, – походить і сам вислів “миследіяльність”, який більше відповідає реальності й тому має замінити вислів “діяльність” як під час досліджень, так й у процесі практичної організації” [6, с. 107].

Однак перш ніж перейти до теоретичного обґрунтування педагогічної миследіяльності вкажемо принаймні на дві визначальні *особливості педагогічного знання*, з'ясування яких істотно полегшить аргументований розгляд об'єкта, предмета і методу новітньої педагогіки.

По-перше, педагогічне знання характеризується не абстрактністю та універсальністю, а *ситуативністю і конкретністю*. Це дає йому змогу бути практичним, буденно потрібним, життєвиськи значущим, тому що воно створюється спеціально під певну ситуацію педагогічної діяльності чи непересічний випадок. Власне цим воно відрізняється від суто теоретичного, котре максимально абстра-



1 – критична: прискіпливий аналіз та історична критика накопиченого досвіду, його проблематизація як фіксація основних проблем і проблемних ситуацій



2 – перетворювальна: переструктурування і переосмислення педагогічного досвіду і напрацьованого педагогікою наукового матеріалу, виявлення проблемних мість та їх заповнення ситуативними педагогічними знаннями

4 – нормотворча: створення на основі здобутих форм і засобів мислення, діяльності і миследіяльності нормативних знань і переведення їх в організацію нових педагогічних діянь

3 – розвивальна: збагачення наявної системи педагогічних знань шляхом наукового проектування та конструювання понять, схем, моделей, концепцій, що розв'язують раніше поставлені проблеми й удосконалюють педагогічні акти

Рис. 1.

Взаємодоповнення основних функцій педагогіки як цикл збагачення педагогічної діяльності результативним завершенням дослідженням

гується від суспільних обставин і претендує на всезагальність. А оскільки педагогічне знання не спричинене універсальністю обставин і функціонує не як законо-відповідне, то йому притаманна *відносність* стосовно цілей і завдань дослідника. Звідси, природно, походить його висока імовірність, зовнішня безпричинність. “Тому в один і той же історико-культурний час, – зауважує Ю.Б. Грязнова, – можуть існувати різні педагогічні концепції і системи знань, адже цілі їх творців і, відповідно, бачення ними ситуацій, проблем і перспектив педагогіки можуть бути різними” [3, с. 8–9]. Як не парадоксально, але саме наявність багатоманіття педагогічних концепцій, методів та індивідуальних практик є засадничою умовою розвитку педагогіки, який відбувається завдяки актуалізації різних форм комунікації – дискусії, спору, зіткненням, обговоренню, діалогу, конфліктної боротьби.

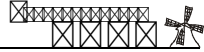
По-друге, педагогічне знання завжди утверджується як *інтегральне, між-предметне*. Передусім свій основний масив воно черпає із психології, перерганізуючи психологічне знання у своїх – практико-ситуативних – предметних цілях. Взірцем наукового новаторства у цьому аспекті пізнавальної творчості є автор фундаментальної праці “Людина як предмет виховання” К.Д. Ушинський, котрий, звертаючись до вчителів, писав: “вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і вчиняйте, відповідно до цих законів і тих обставин, до яких ви хочете їх докласти” [8, с. 55]. Проте найяскравішим підтвердженням змістової єдності педагогіки і психології є відомі слова іншого національного генія – В.О. Сухомлинського: “Особливо сильним колективним інтересом наших педагогів є психологія. Якщо педагогіку можна порівняти з майстернею, де ство-



рюються складні приклади, то психологія в цій майстерні – найскладніші інструменти. Не буде інструментів або вони стануть неточними – від майстерні залишаться самі стіни” [7, с. 611–612]. Мудрість цих слів – у проникливій очевидності, котра щоденно підтверджує або психологічну змістовність реальної педагогічної діяльності, або її беззмістовність, а відтак формальність, надуманість, негуманність. Водночас педагогіка має не менш тісні внутрішні зв’язки з іншими соціогуманітарними науками. Так, скажімо, її можна розглядати і як *галузеву соціологію*, зважаючи на безпосередню причетність до предмета соціологічного пізнання – соціальної взаємодії, і як *практичну філософію*, для якої “любов до мудрості” є безпосередньою практикою зрілого педагогічного життя.

Ідея мислєдіяльності (МД) та її схема належить Г.П. Щєдровицькому, що обґрунтовані ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників наукової школи у розвитковому форматі системно-мислєдіяльнісної методології [1; 5; 6; 19]. Логіка рефлексивної аргументації полягала щонайперше у розмежуванні *реальності мислєдіяльності і дійсності мислення*. “Світ мислєдіяльності, нашої практичної діяльності, – пише відомий філософ, – це у мене *реальність*, реальний світ нашої діяльності, нашої роботи, наших взаємостосунків. А світ мислення – це *дійсність*, ідеальний світ. І за допомогою комунікації, а потім у згорнутому вигляді завдяки поєднанню чистого мислення з мислєдіяльністю людина весь час живе у двох світах – реальному та ідеальному”. Перший – це світ науки, тобто ідеальних сутностей, котрі є могутнім засобом аналізу реальності. “Тому що одна й та ж реальність відображається в різних ідеальних мисленнєвих схемах залежно від того, якою мовою ми користуємося і які системи знань і понять застосовуємо. Ми, таким чином, починаємо дивитися на неї немов би з різних сторін... Отож, наука не дає нам законів життя реального об’єкта. Загалом вона до реальних об’єктів не має відношення. Наука розпочинається з певної ідеалізації. Провести ідеалізацію – це означає зуміти із реальності щось витягнути і перекинути в дійсність мислення” [5, с. 52–54].

Наступним кроком теоретичної рефлексії групової роботи команди Г.П. Щєдровицького було створення і детальне оргдіяльнісне опрацювання трипоясної принципової схеми МД, що містить відносно автономні, розташовані горизонтально один над одним, пояси: 1) мД – соціально організованого і культурно закріпленого *колективного мислєдіяння*, яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та їх смисловими полями; 2) Д-К – поліфонічної і поліпарадигмальної *думки-комунікації*, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизації; 3) М – *чистого мислення*, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що “можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображають ідеальні об’єкти та ідеалізовані мисленнєві процедури, або ж як самі ці ідеальні об’єкти – мислєдіяльнісні чи природні, в котрі “впира-



1 – педагогічна діяльність:

здійснення конкретної педагогічної практики, ситуативне зреалізування педагогічного досвіду, демонстрація педагогічної майстерності



2 – педагогічна взаємодія-

комунікація: зіткнення, боротьба, діалог на інші форми конкуренції педагогічних концепцій і методів, а відтак різноманітних педагогічних практик, тобто постійна комунікація представників різних педагогічних напрямків як базова умова розвитку педагогіки

4 – педагогічна МД:

розгортається навколо взаємодії-комунікації та системно інтегрує два інші пояси – конкретної колективної педагогічної діяльності і чистого педагогічного мислення завдяки наскрізним процесам категоризації, інтерпретації, методологічного розуміння і рефлексії

3 – педагогічне мислення:

оперування системою педагогічних знань, тобто уявленнями про проблеми, мету, завдання, будову, зміст, форми, засоби і процедури педагогічної діяльності, а отже, визначення у поняттях, схемах і моделях наукової педагогіки

Рис. 2.

Основні складові педагогіки як сфери мислєдїяльностї

ється” наша думка” [19, с. 289]. При цьому центральним тут є пояс Д-К, оскільки саме він поєднує в одне ціле праву і ліву частини схеми, тобто зіштовхує принаймні двох, а реально групу, учасників діалогу, кожний з яких виступає і як мислячий у процесі комунікації, і як той, хто розуміє повідомлення партнера чи партнерів, а також по-своєму інтерпретує текст у площині “мисленневих дошок” і в контексті індивідуального та колективного діянь під час відкритих виступів-презентацій, зреалізовуючи авторські форми рефлексії у динамічному просторі-часі загальної рефлексивної дискусії.

Мисленнева проєкція методологічної концепції про мислєдїяльностї на сферу педагогіки як практичного мистецтва і прикладної науки дає змогу визначити її основний зміст як взаємодоповнення щонайменше трьох складових – *педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії-комунікації і педагогічного мислення*, котрі й інтегруються, за принципом кватерності К.Г. Юнга [18; 21], у четверту, метасистемну організованість – власне *педагогічну МД (рис. 2)*. Пропонована мислєсхема на сьогодні може бути істотно збагачена, зважаючи на такий момент: теоретично обґрунтовуючи виголошену в 2005 році *ідею професійного методологування*, нам удалося створити та охарактеризувати модель взаємодоповнення поясів і процесів мислєдїяльностї та методологування, що дає більш розгорнуту і деталізовану картину того, якою в ідеалі має бути вітакультурно зорієнтована, ефективна і досканала, методологічна діяльність [13, с. 47–68].

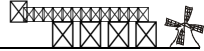


Однак за логікою нашої теоретико-методологічної роботи цікаво не тільки вказати на вагомість, функції і складові педагогіки як сфери МД, а й у котре відрефлексувати її *об'єкт, предмет і метод*.

Здавалося б очевидно, що саме людина є об'єктом педагогічної діяльності. Але, по-перше, саме поняття “людина” самодостатньо не існує, як і не існує людина сама собою, по-друге, людина живе і діє у світі, точніше у взаємодії з ним через просторово-часові ситуації своєї життєдіяльності. Тому людина – це рамкова умова для педагогіки як, до речі, й інших наук (передусім психології і соціології). Зважаючи на це, слідом за Ю.Б. Грязною [3], вважаємо, що *об'єктом педагогічної діяльності є людина у світі*, що підкреслює організуючу роль педагогіки стосовно соціуму. У зв'язку з цим слушно виокремити **чотири типи педагогічного ставлення до світу**, а відтак до людини і до певної спільності, що ґрунтуються на різних уявленнях про його базовий процес і визначають відмінні поняття, форми, методи і засоби конкретної педагогічної діяльності (рис. 3). У підсумку одержимо чотири типи *ідеальних педагогік – збереження, відродження, розвитку і творення*, котрі більшою чи меншою мірою наявні за конкретних культурно-історичних умов, хоча в цілому існує тенденція переходу від двох базових (трансляційних) типів до двох наступних, інноваційних.

Крім того, треба доповнити запропоновану типологію ще принаймні двома так званими виродженими типами педагогічних практик: а) “безпредметною” педагогікою, яка з тих чи інших причин втратила уявлення про світ узагалі та досліджує людину (дитину) самодостатньо (прикладом тут є ідеї “виховання вільної особистості”, “підготовки гармонійно розвиненої людини” і т. ін.); б) “беззмістовною” педагогікою, котра нехтує людською складовою педагогічного об'єкта, переорієнтовує професійну діяльність із процесів формування особистостей на роздуми та розміркування про облаштунок світу, перспективи його розвитку [порівняй з 3; 4].

Одним із прикладів науково-методологічної розробки *педагогіки творення* є запропоновані нами концепція інноваційної системи модульно-розвивального навчання [12] і теорія освітньої діяльності [9; 16], що досліджують таке складне явище психолого-педагогічного практикування як *творення* (рос. – созидание) та його інваріанти – культуротворення, взаємтворення, самотворення людини, самотворення Я-концепції, нормотворення, смислотворення та ін., розкривають принципи і закономірності колективного та індивідуального творення соціально-культурного змісту кращого етнонаціонального досвіду на рівнях корисних предметів і наукових знань, добрих взаємостосунків і норм-правил, особистісних цінностей і духовних продуктів, у т.ч. форм мислення, діяльності і професійного методологування. До того ж для розгляду *творення як категорії* сучасної культури існує кілька вагомих причин: 1) починаючи з біблійних часів і до наших днів це поняття є *світоглядною універсалією*, базовою категорією культури; 2) воно інтерпретується як проблема для теоретичних досліджень і роздумів, котрі



1 – збереження незмінності, стабільності світу; базовий процес – відтворення, трансляція; завдання педагогіки – підтримка процесу відновлення світу, котрий уявляється незмінним; тому педагогіка готує людину до зайняття певних місць у ньому; вона постає як служниця світу, цілі і завдання якої формуються, виходячи з суспільних потреб, соціального замовлення тощо



2 – відновлення, відродження втраченого світу; базовий процес – деконструкція, руйнування; тут педагогіка зорієнтована на пошук витоків та істинної побудови світу, повернення його досконалості; стосовно людини ставиться завдання її відмежування від цього недосконалого світу й переходу в інший, істинний

4 – творення нових форм мислення і діяльності, утримання і відтворення самого світу МД; базові процеси – самореалізація, творення; тоді педагогіка передбачає долучення людини до колективних форм мислення, діяльності і МД, котрі, визначаючи соціальні відношення людини, плакають її, водночас активізуючи процеси самотворення; основний зміст педагогічної діяльності становить розвиткове практикування основних інтелектуальних функцій – мислення, розуміння, інтерпретації, рефлексії на всіх посягах МД

3 – організація розвитку світу та керівництво цим розвитком; базовий процес – розвиток, становлення; завдання педагогіки полягає у збагаченні світу, у його оновленні, створенні нового покоління людей, здатних мислити і діяти у постійно змінних ситуаціях суспільного життя

Рис. 3.

Типи педагогічного ставлення до світу як основа ідеальних типів педагогік і педагогічного самовизначення науковців і практиків

оформляються у різні теорії і наукові течії; 3) навколо цього поняття ведуться інтенсивні обговорення і дискусії, воно спричинює інтелектуальні та емоційні конфлікти, згруповує і роз'єднує мислителів; 4) крім функціонування у сферах мислення і комунікації, є формою організації людської діяльності, суспільного життя та індивідуальної самосвідомості.

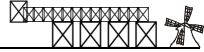
Очевидно, що різні системи педагогічного знання, так чи інакше відображаючи об'єкт педагогічної діяльності, організуються довкола різних предметів вивчення, дослідження. Звідси *закономірна багатопредметність педагогіки* як прикладної науки та особливого мистецтва впливу на людину. Відмінності предметів вивчення здебільшого пов'язані з різними уявленнями про світ, про базовий процес педагогічної творчості (навчання, виховання, освіта, самореалізація і т. ін.), тобто залежать від ціннісно-цільової орієнтації дослідника та



прийнятої ним до зреалізування певної парадигми – авторитарно-імперативної чи гуманної (Ш.О. Амонашвілі), традиційно-інформаційної чи гуманістичної (Є.В. Бондаревська), адаптивно-традиційної чи гуманітарної (А.П. Валіцька), соціоцентричної чи гуманізації освіти (І.А. Зязюн), науково-технократичної чи езотеричної (І.О. Колесникова), авторитарно-маніпулятивної чи підтримувальної (Г.Б. Корнетов), класичної чи критично-креативної (В.К. Корсак), об’єктивності чи суб’єктивності (В.А. Петровський), просвітницької чи проектно-естетичної (Х.Г. Тхагапсоев), пізнавально-трансляційної чи вітакультурної (А.В. Фурман), епістемологічної чи методологічної (Г.П. Щедровицький, В.А. Нікітін), когнітивної чи особистісної (Є.А. Ямбург) [див. детально 9, с. 47–86]. У цьому проблемному контексті, аргументуючи свого часу виняткове значення *вітакультурної парадигми* [10; 15], вкажемо на переваги *методологічної*, яка “насамперед зорієнтована на осмислення і роботу зі всіма наявними парадигмами освіти, й у такий спосіб породжує власні засоби і форми у самому світі освіти”: вона “буття людини вбачає у мислєдїяльностї, а не у соціальних формах, . . . зорієнтована на відтворення і розвиток спроможності суспільства та його членів до утримання і творення форм мислення і діяльності”, коли не особа породжує останні, а мислєдїяльність творить людину, визначає соціальні форми відносин, а не навпаки [4, с. 21, 110–111].

Предмет пізнання, як відомо, – це закономірність, процес або чітко визначений зміст чи виявлена якість, у яких реальність постає перед дослідником. Поняття предмета вивчення Г.П. Щедровицьким методологічно обґрунтовується на протиставленні об’єкта і знань про цей об’єкт. За такого розуміння предмет – продукт людського мислення, що нетотожний об’єкту і незводимий до нього, що існує в особливих засобах науки і, як окремий витвір людського суспільства, підпорядкований особливим закономірностям життя, що не співпадають із закономірностями буття самого об’єкта. . . Характер предмета залежить не лише від того, який об’єкт він відображає, а й від того, навіщо цей предмет сформований, для вирішення якого завдання” [19, с. 647]. Якщо прийняти до уваги ідеали й завдання педагогіки, зорієнтованої на розвиток і творення, то *предметом сучасної педагогіки має бути педагогічна мислєдїяльність як сфера утримання і добування нових зорганізованостей мислення і діяльності, відтворення і збагачення самого світу МД у формах практичного мислєдїяння, думки-комунікації і чистого педагогічного мислення.*

Таке оновлене упредметнення педагогіки природно збагатить уявлення про *педагогічну діяльність*, основними функціями якої стануть проектування, організація, рефлексія і керівництво розвитковим перебігом як основоположних *процесів творення* (предметів, технологій, організацій, людей, культури, життєдіяльності), так і *самотворення* (індивідуального світу Я людини, індивідуального образу світу, міжособистісних взаємостосунків, окремої індивідуальності, колективних та індивідуальних форм МД, Я-концепції тощо). Очевидно, що зазначена МД організується довкола явної і неявної *педагогічної взаємодії*,



котра центрується на комунікації як центральній ланці, що забезпечує розвивальне творення відношень у системі “Людина – Світ”. Тоді під час комунікації “відбувається не передача готових знань про світ, а їх створення – через роз оформлення і проблематизацію наявних знань і добування нових. Організація комунікації, таким чином, знімає проблему передачі і засвоєння знань, оскільки знання привласнюються у процесі їх створення, хоча, звісно, існує проблема самої організації такої комунікації” [3, с. 9].

Отже основним знанням у *педагогіці творення* є те, що повно висвітлює будову та організацію педагогічної мислєдїяльностї загалом і педагогічної комунікації зокрема. Таке знання охоплює не три, як зазначає Ю.Б.Грязнова, а принаймні чотири виміри організації МД: а) логіку її будови-перебігу; б) специфіку людського матеріалу (фізіологічну, психологічну, соціологічну, культурологічну і т.п.), що долучена до педмислєдїяльностї; в) світ, який створюється педагогічною МД і до якого готуються люди; г) взаємодію людини і світу, в котрій співорганізуються попередні виміри знання про процеси, методи, техніки, форми і засоби цієї МД.

За логікою висвітлення сутностї педагогічної мислєдїяльностї *основним методом сучасної педагогіки* є не вивчення передового педагогічного досвіду, не наукове спостереження, не ігровий метод, і навіть не педагогічний експеримент у його різних версіях і різновидах (природний і лабораторний, виховний та оргуправлінський, дидактичний і методичний, відкритий і закритий, короткотерміновий і лонгітюдний тощо). Таким методом є *проектування, організація, перебування і здолання педагогічних проблемних ситуацій*, тобто *метод проблемно-ситуативної педагогічної діяльностї*, котрий практично реалізується як чотириланковий цикл: а) введення у проблемну ситуацію, б) її утримання і робота в ній, в) вихід із цієї напруженої ситуації, г) педагогічна рефлексія входження, роботи і виходу із перебореної проблемної ситуації (*рис. 4*).

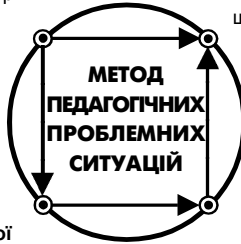
Отриманий нами висновок стосовно основного методу педагогіки, хоча й суперечить загальноприйнятим поглядам традиційної педагогічної думки, все ж не лише відповідає засадничим *епістемам теорії навчальних проблемних ситуацій*, яка детально висвітлює доречність такого обґрунтування, а головне – базується на низці аргументацій теоретико-методологічного статусу [див. 17].

По-перше, людина взаємодіє з довкіллям, середовищем, світом, культурою, цивілізацією не безпосередньо, а *через ситуації своєї життєдїяльностї*, котрі індивідуально сприймаються, зорганізуються, обмірковуються, розуміються. До того ж людина живе в суспільстві, працює у певних соціальних групах, вступає у різноманітні взаємозв'язки, котрі знову ж таки розгортаються у певних ситуаціях, головню колективних, тобто спричинених людськими взаєминами. Проте кожний розуміє цей вплив на нього конкретної ситуації по-своєму, персоніфіковано. Звідси врешті-решт і виникають різні проблеми, непорозуміння та розриви в осмисленні одних і тих же ситуацій спільного діяння. У зв'язку з



1 – введення у педагогічну проблемну ситуацію: передбачає організацію призупинення практично освоєних способів мислення і діяльності, зайняття рефлексивної позиції та створення проблемогенного нерозуміння – відсутності форм і засобів МД

4 – педагогічна рефлексія входження, роботи і виходу із перебореної проблемної ситуації: створення оргрефлексивної картини здійсненої МД, оформлення ситуації у вигляді набору планів і програм, збагачення педагогічного досвіду шляхом продумовування того, що відбулося насправді



2 – утримання педагогічної проблемної ситуації і робота в ній: організація простору рефлексії (тобто підтримка рефлексивної позиції) та імітаційно-ігрового режиму МД задля опрацювання і діяльності, проведення тренінгів та організація проблемного розуміння

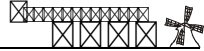
3 – вихід із педагогічної проблемної ситуації: організація процесів розв'язування або зняття похідних від ситуації проблем і задач, зреалізування рефлексивного виходу – із минулої позиції діяча у позицію зовнішню щодо виконаної пошукової роботи; оформлення знань у вигляді знань про педагогічні мислення і діяльність

Рис. 4.

Процесуальні складові проблемно-ситуативного методу як основного у сфері педагогіки

цим Г.П.Щедровицький пише: “Межі між ситуаціями дуже складні, проводити їх непросто. І проходить якийсь досить тривалий час, перш ніж починає утворюватися загальність ситуації. Простір і час ніколи не визначають єдність ситуації, оскільки вона задається людською свідомістю, тим, як людина себе усвідомлює, ким вона себе бачить, де себе уявляє. І завдяки дуже складним механізмам усвідомлення ситуація завжди є єдність реального та ідеального” [5, с. 40].

По-друге, ситуація не обмежена ні простором як певний змінний фрагмент світу, ані часом як відкрита тривалість, що ще більше *проблематизує* життєдіяльність людини в ній, задає множинність способів сприйняття обставин, у яких перебуває конкретна особа. Організувати обставини як ситуацію щонайперше означає сприймати їх як неможливість продовжувати тиражувати звичні способи мислення і діяльності, і як потребу їх більшої чи меншої зміни, трансформації, оновлення. А для цього потрібно особистості зайняти *рефлексивну позицію* стосовно ситуативно організованих умов та обставин, тобто “подивитися на себе, раніше діючого, з боку, уявити собі, що, власне, ти робиш” (Г.П. Щедровицький). Вичерпуючи зміст діяльності, у тому числі й педагогічної, рефлексія



найтісніше залежить від досвіду і від того погляду, під яким окрема людина бачить кожну, зокрема й педагогічну, ситуацію. Звідси – її висока природна суб'єктивність, котра задає педагогу широкий горизонт можливостей помислити себе носієм певних способів мислення і діяльності. А це означає, що досягнення професіоналом від освіти високої педагогічної майстерності безпосередньо залежить від його «уміння аналізувати самого себе і свою МД, переносити вантаж колективної роботи з інших на себе і першочергово у план самокритики, самовизначення у ситуації та окреслення цілей і завдань саморозвитку [6, с. 188]. Як найважливіший конституційний момент МД, вона визначає, з одного боку, умови і межі докладання педагогами знань, умінь, навичок і досвіду, з іншого – уможливорює саму педагогічну мислєдїяльність під час колективної пошуково-інноваційної роботи підколективів, спрямованої на проблематизацію, відшукування і розробку нових засобів творення педагогічного доквілля.

По-третє, педагогічна проблема ситуація завдяки своїй реально-ідеальній природі, на противагу експерименту і науковому спостереженню, не анатомує педагогічний процес як специфічну дійсність суспільного буття, а відображає його цілісно, органічно, ковітально. У підсумку цей процес програмно фіксується як животворчий, психокультурний, саморозвивальний. Як метод педагогіки зазначена ситуація обґрунтовує шлях одночасної зміни знань про світ і знань про способи мислення і діяльності, котрий зреалізовується вихователем, учителем чи викладачем залежно від його розуміння того, де він і для чого перебуває, від персональної значущості ситуації, ґрунтовності її смислового наповнення. Але найголовніше тут полягає в тому, щоб рефлексивне розуміння перейшло в діяльне, тобто щоб педагоги вмїли ефективно діяти у змінних практичних ситуаціях. “Для того щоб зрозуміти щось по-справжньому, треба весь час переводити це в дію. Тільки тоді, коли людина починає діяти, вона з'ясовує, адекватно чи ні зрозуміла. Тому що в розумінні самому по собі немає відмінності між правильним і неправильним, ця відмінність визначається дією. Саме дія є критерій правильності розуміння” [5, с. 49].

По-четверте, проблемно-ситуативний метод педагогіки забезпечує синтез різно-предметних знань, що організуються довкола тієї чи іншої проблеми, котру розв'язує педагог, і переведення цього знання на мову практичних дій, тобто перетворення його для продукування ним власних планів, проєктів, програм і прийняття конкретних рішень. Отож і процес *проблемно-комунікативного ситуювання* організується як механізм розвитку і самотворення МД – зміни як форм мислення-творення, так і способів педагогічної діяльності. При цьому важливе значення для оптимізації психосоціального розвитку виховання має наступність педагогічних проблемних ситуацій і взаємодоповнення їх різних видів (виховної, дидактичної, навчальної, оргуправлінської, методичної, психологічної та ін.).

Насамкінець зауважимо, що педагогіка нетотожна *освітології* – синтетичний науковій дисципліні, яка має власні проблеми і завдання, об'єкт і предмет,



досвідні та експериментальні факти, основний і похідні методи, нарешті моделі-конфігуратори складових і самодостатню методологічну план-карту [11; 14]. Вочевидь каузальні, логіко-змістові, функціональні та інші зв'язки між цими впливовими напрямками розвитку сучасної соціогуманітарної сфери суспільства потребують окремого детального теоретико-методологічного аналізу.

1. *Бабайцев А.Ю.* СМД-методология // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 923–926.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 248 с.
3. *Грязнова Ю.Б.* Введение в педагогическую мысль. – Тольятти: Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 1997. – 30 с.
- 3а. *Кант И.* Критика чистого разума / Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
4. *Никитин В.А.* Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
5. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
6. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
7. *Сухомлинский В.О.* Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 640 с.
8. *Ушинский К.Д.* Избранные труды: В 11 т. – Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
9. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ТНЕУ, 2006. – 86 с.
10. *Фурман А.В.* Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 23–27.
11. *Фурман А.В.* Методологічна план-карта освітлогії як синтетичної наукової дисципліни // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.
12. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
13. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. - № 4. – С. 40–69.
14. *Фурман А.В.* Освітлогія як синтетична наукова дисциплїна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.
15. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
16. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. - № 3. – С. 105 – 144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
17. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
18. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 78 – 92.
19. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Школа Культ. Политики, 1995. – 760 с.
20. *Щедровицкий Г.П.* Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 29–39.
21. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 264 с.

Надійшла до редакції 28.09.2007.