

5. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі : метод. реком. для викладачів / Л.Г.Кайдалова, О.О. Тележкіна, С.М.Полуян та ін. – Х. : Вид-во НФаУ, 2004. – 60 с.
6. Миллер Д.А. Магическое число, семь плюс или минус два: О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Д.А. Миллер // Инженерная психология : сб. статей. – М. : Прогресс, 1964. – С. 191–225.
7. Митина Л.И. Эмоциональная гибкость учителя / Л.И. Митина, Е.С. Асмекович. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
8. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск : Современный литератор, 2009. – 976 с.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
10. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В.И. Подшивалкина. – Кишинэу : Наука, 1997. – 352 с.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия / К.Рудестам. – СПб. : Питер, 2000. – 375 с.
12. Сидоренко Е.В. Мотивационный тернинг / Е.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
13. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж.Стюарт. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
14. Совершенствование форм и методов учебного процесса в высшей школе. – М. : Просвещение, 1982. – 88 с.

ДЯК Т.П.

## **ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ В ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЯХ: МОЖЛИВОСТІ, ДІЙСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Сучасна педагогіка активно шукає адекватні засоби реалізації освітніх програм. Вони повинні формувати новітні технології в навчальному процесі, тісно пов'язуватися з моральними імперативами, які виникають у рамках нової парадигми знання. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить педагогічному мисленню, котре як каталізатор освітнього процесу регулюється не лише професійними вимогами, а й цінностями.

В основі дійсності педагогічне мислення виявляє світ можливостей, чистих потенцій, котрі “обіймають” світ актуальностей. Можливість, котра вже одного разу вибрана як рішення, міститься в своєму бутті, а отже, робить можливим свій власний вибір і рішення, є справжньою, дійсною можливістю. Подібна можливість відразу ж постає як вибір. Зроблений людиною вибір завдяки інтелектуальному осяянню та внутрішньому, ірраціональному “голосу душі” насправді виправданий не тому, що він був зроблений, а тому, що його ще можна зробити. Рішення є гарним і правильним не тому, що вже одного разу було прийняте, а тому, що воно може бути знову, повторно прийняте й виконане. Педагогічне мислення в цьому контексті сприяє “реалізації вибору особистістю мети діяльності в нескінченних потенціях можливості” [1, с. 235].

**Мета статті** – розкрити проблему педагогічного мислення як результату “рефлексивної освіти”, що є умовою розвитку інноваційної освітньої теорії та практики педагогічної діяльності.

На відміну від наукового, політичного, морального, релігійного мислення, котре веде у світ суцього й належного, від реконструкцій невдалого емпіричного експериментування, педагогічне мислення спрямовує освітній процес у “модус можливого”. Адже завдяки креативному змісту педагогічного мислення в освітньому процесі слід порушувати питання не заради отримання певних відповідей на запитання учня, а питання, які розширюють його уявлення про те, що можливо. Це – “найголовніший спосіб збагачення інтелектуального уявлення” [5, с. 27]. Процес становлення людської особистості – це “рух, який іде від можливості до можливості цієї можливості” [1, с. 13]. Іншими словами, педагогічне мислення сприяє розкриттю здібностей людини.

Виходячи із цих міркувань, зазначимо, що будь-яка людська установка, вибір або рішення стосуються не окремо взятої людини, яка їх приймає, і не вичерпуються нею. Думки, почуття, діяння та всі інші визначення, в яких традиційно класифікують людські можливості, стосуються інших людей так само, як і індивіда, якому вони належать; отже, індивід, “приймаючи можливість або перед її обличчям виявляючи себе, приймає рішення не тільки щодо себе, а й у тому самому акті щодо своїх відносин з іншими” [1, с. 326]. Тому педагогічне мислення в модальності “можливості можливого” орієнтує відмовитись від наївно-пізнавального підходу до освітньої реальності, вимагаючи проводити свою власну критично-творчу, інтелектуально-конструктивну діяльність, котра мусить “реалізовуватися в знаходженні “людини в людині”, продовжувати пошук втраченої, але не забутої душі”, як зазначає В.Г. Скотний [5, с. 34].

Не викликає заперечення, що ця ситуація утворює нові перспективи актуалізації духовного буття особистості, оскільки вона виявляє можливість зосередитись і виступати як “Я”. Звідси колосальна важливість педагогічного мислення – бути спроможним не тільки до пізнання або перетворення особистості як об’єкта освітнього процесу, а й до відродження та входження в інші світи, в нову епоху, яка потенційно може стати реальністю – не абстрактно-бездуховною, а наповненою смыслом. Для розуміння цих нових смислів і потрібні креативи педагогічного мислення. Адже процес думання, творення невід’ємний від освітянського процесу. Їх поєднує прагнення надати розвитку освіті, а разом з нею й гуманітарно-культурному процесу розумності, інтелектуальності, регламентувати його діяльність на основі відповідних (правових, моральних тощо) норм. У цьому виявляється відображення глибинних основ людського буття, проникнути в які можна за допомогою розуму, на який орієнтується педагогічне мислення. Адже розум, що включає в себе різні постановки в усіх сферах духовно-культурного буття, опосередковує також усю освітянську діяльність, починаючи із часу її виникнення. З такою самою необхідністю, як розум став провідною силою в освоєнні природи влаштування суспільного життя,

у філософії так само сформувалися раціональні принципи освітнього та педагогічного процесу. Освіта завдяки розуму (*ratio*) підтримує людину, породжену не природою, не біологією, а в той момент, коли відбувається включення її в коло “штучної природи” (культури), яка встановлює між людьми духовні зв’язки. Освіта підтримує “існування цього культурного світу, не дає йому розпадатися на інстинкти, відтворює – світ людини – єдиний світ, в якому людина може бути людиною” [5, с. 35]. Це положення В.Г. Скотного ще раз підкреслює необхідність включення в цей процес педагогічного мислення, заснованого на розумі.

Необхідність, закономірність педагогічного мислення зумовлена запитом часу. Зокрема, прикладом цього є філософія в її класичному варіанті, котра давала оптимістичну й позитивну оцінку науці, оскільки орієнтувалася на розум. Це виразилося у відомій формулі – “розум і просвітництво”. При цьому вважалося, що вироблені філософським розумом критерії оцінювання поведінки людей (норми моралі), дії країн і народів (філософія історії), розвиток культури й суспільства, знання та віри є абсолютними, справедливими на всі часи, що дають змогу вносити корекцію (як мінімум смислову) у ті вчинки й дії, котрі цим критеріям не відповідають. Саме звідси випливає багато сьогоднішніх принципів у політиці держав, заснованих на тому самому “раціональному пізнанні”, що дає змогу, наприклад, поділяти народи на відсталі й розвинуті, з правом більш розвинутих країн коректувати менш розвинуті.

Динаміка розвитку цієї моделі духовності, створювана раціонально орієнтованою освітою, була відносно повільною, оскільки спрямовувала людину на реалізацію тільки однієї можливості (вітально-біологічної чи культурної). Стосовно інших явищ вона була певною стаціонарною, застиглою системою, що залишалась однаковою для багатьох поколінь. У результаті освіта, навчання, педагогіка також визначалися цією одномірністю. Ця духовність у її матеріалізованій частині була своєрідним “музеєм”, який поновлювався зібранням сукупності духовних утворень у вигляді традиційної системи вищих людських цінностей, котрі завжди претендують на абсолютність. У межах такої культурної єдності духовне життя людини поставало як певна завершена цілісна символічна система культурних значень, яка фіксувала певну завершеність буття людини й суспільства. Завершеність виступає одним із “принципів локальної культури, в тому числі і на рівні утворень людського руху, що знайшло вираження у музиці, літературі, архітектурі, філософії тощо. У всіх випадках перед нами завершене утворення” [5, с. 31]. Також завершеною була і освіта, яка “замикала” людину на стабільності, догматизмі, сталості існуючих істин.

На наш погляд, вивести освіту з такого стану – догматизму, упереженості тощо здатне педагогічне мислення. Однак і для нього це не просте завдання, оскільки воно може перебувати в стані “летаргічного сну”. Декларації щодо оновлення педагогічних теорій, реформування системи освіти тощо мають здебільшого апелятивний характер і не здатні мислити про себе, отже, позбавлені комунікативної компетентності. Орієнтація на

розум (раціональність), на загальнолюдські цінності, спроби відтворити у практиці виховання християнську мораль самі по собі є “шляхетними та привабливими” [3, с. 334]. Однак педагогічне мислення, пропонуючи набір високих ідеалів учням, виключає себе з виховного процесу. Відповідно до луманівської термінології, воно “виключає свій автопоезис”. Унаслідок цього відтворюється традиційна кантівська схема, за якою “не мораль ґрунтується на вихованні, а виховання на моралі” [7, с. 141]. Адже великою є спокуса замінити педагогічний розум “космічним, теософський або антропософськи обґрунтувати антропологічну приреченість людини на виховання й освіту” [3, с. 334]. Однак така спокуса виникає за умови малоактивного, “сплячого” педагогічного мислення, що не відповідає його сутності. Сама природа мислення є креативною. А там, де творчість, там завжди пошук, рух, зміни, завжди активність та енергія.

Ця проблема має глобальний характер, а не лише торкається нашої країни. Пошуки способів стимуляції педагогічного мислення можна простежити в сучасній західній філософській думці. Показово, що така ініціатива надходить з боку різних філософських учень. Саме філософія завжди надає силу та життєву енергію педагогічному мисленню. Пошуки оптимальних стратегій, котрі б відповідали потребам сучасного постіндустріального (постекономічного, інформаційного) суспільства з притаманною йому підвищеною інтенсивністю комунікативних процесів, передбачають критичне ставлення як до основних парадигм педагогічної теорії, так і до їх філософських обґрунтувань. Західна філософсько-педагогічна думка, як і вітчизняна, стоїть зараз на роздоріжжі. Вона має здійснити вибір між стратегією управління процесами освіти і виховання та їх “спонтанним розгортанням” [3, с. 335].

Зауважимо, що проблема парадигмальної переорієнтації теорії формування людини була поставлена західною філософією ще у 60-х рр. ХХ ст., а її конкретні розробки висвітлили ряд питань, які зберігали свій полемічний запал аж до зламу тисячоліть. Серед цих дискусій заслуговують на увагу, насамперед, ті, що торкаються змін у педагогічному мисленні. Тут, незважаючи на розбіжність у деталях, неважко помітити спільну тенденцію в загальній орієнтації німецьких, англійських, французьких та американських теоретиків. Її зміст визначається прагненням розглядати виховання і більш широко – формування людини – у міжкультурному та мультикультурному дискурсі. Адже “культурна різноманітність характеризує постсучасну дійсність у різних її вимірах, у тому числі в педагогічному. Показово, що цей момент, а також продиктовані ним вимоги до педагогічної практики набувають осмислення не з гуманітарно-етичних позицій – вони монополізуються публіцистикою та ідеологією за умов виключення педагогічного мислення, – а аналізуються у постпозитивістському ключі” [3, с. 335].

Попри розбіжність поглядів, ми все ж таки зазначимо, що насправді важливою є здатність педагога “супроводжувати” досвід особистих пошуків своїх учнів; здатність, “існування і розвиненість якої значною мірою

обумовлюється тільки його (педагога) особистим досвідом і особистою історією власних трансцендувань, тобто креативних осяянь” [4, с. 505]. Отже, педагог повинен володіти метамовою духовних форм, котрі індукуються спеціальним знанням, що може вивести його з можливого скрутного становища перед обличчям досвіду, накопиченого практикою творчого пошуку.

Необхідно враховувати, що в цьому є своя парадоксальна логіка, адже перехід від національних моделей освіти та виховання до транснаціональних передбачає, насамперед, зміни у формах організації та технологіях. Різними способами – у теоретичних побудовах, методом спроб і помилок у тестових групах, експериментальних навчальних закладах шукаються та відбираються такі, котрі сприяли б, з одного боку, процесу взаємозбагачення “комунікативних партнерів”, а іншого – відкривали можливості запобігання або улагодження конфліктів, що неминуче виникають при зіткненні різних традицій і засвоєнні різноманітного за своїм походженням досвіду, соціальна корисність якого не завжди лежить на поверхні й легко може бути дискредитована.

Звернення до сучасної парадигми можна розцінювати також і як заяву на альтернативу модернізованим варіантам неогуманістичної традиції, які пропонують педагогічному мисленню “снодійні” засоби у вигляді готового асортименту “вищих цінностей та ідеалів”. Завдавати собі клопоту над їх конкретизацією начебто немає потреби через їх зайвість. Але настоює можливе перетворення вищих цінностей на “репресивні засоби маніпулювання індивідів та мас” [3, с. 336].

Разом із цими міркуваннями, існують ще й інші, не менш вагомі. Це проблеми, пов’язані з технологічним станом педагогічної науки. На перший погляд це твердження є безпідставним. Адже вся друга половина ХХ ст. характеризується розробкою нових педагогічних технологій як західноєвропейськими педагогами, так і нашими вченими. Однак ці розробки не вплинули на створення будь-яких технологій, хіба що сприяли вдосконаленню методик у межах існуючих парадигм і практик.

Зазначимо, що в цьому випадку технологічна проблематика не переносить нас з площини логіки “педагогічного розуму до функціонального аналізу послідовності або емерджентності педагогічних дій, які ми можемо описувати за прагматичними, етичними і навіть естетичними критеріями. Отже, залишаючись на тому рівні, де перебуває педагогічне мислення, поставимо суто теоретичне питання, а саме: як можлива педагогічна технологія? На емпіричному рівні, за спостереженнями Н. Лумана, її неможливо відшукати, бо “вона там не водиться” [7, с. 186]. Ця заява може розчарувати педагогів, які працюють над упровадженням так званих “нових технологій”. Але ж насправді у педагогіці не існує технологічного контролю, немає проміжної ланки між педагогічної теорією та практикою, котра б здійснювала послідовність дій та всього того, що називається технологічним режимом (педагогічної технології). Такого, за Н. Луманом, в принципі не може бути. Це пояснюється тим, що “педагогічний процес не є завер-

шеним, замкнутим циклом, який видає готовий педагогічний продукт – досконало виховану людину, або взірць освіченості” [3, с. 336].

Відповідно до логіки педагогічного мислення, упровадження еталонів, стандартів, нормативів у галузі освіти та виховання належить до ряду культурно необхідних фікцій. Адже оцінки успішності, дипломи з відзнакою є дуже сумнівними критеріями успішності виховних та освітніх стратегій. Духовне виробництво (а саме в його межах здійснюється виховання та освіта) не може дозволити собі таку розкіш, як технологія. Якщо ж припустити “можливість технологій, тоді кожна теорія мусить мати не тільки свій технологічний паспорт (не плутати з методичним забезпеченням!), пройти технологічні випробування, а у випадку низької ефективності відповідну педагогічну теорію слід повернути авторам – для роботи над усуненням технологічних прорахунків” [3, с. 337]. Таким чином, підвищена активність у галузі методичних розробок є показником недостатньої активності педагогічного мислення, що має негативні наслідки і для об’єктів, і для суб’єктів освітньо-навчального процесу.

Варто підкреслити, що педагогічні “квазітехнологічні зусилля та ерзац-технології” демонструють обернено пропорційну залежність від матеріальної бази навчально-виховного процесу. Дефіцити матеріального забезпечення (наприклад, недостатній, а то й узагалі відсутній бібліотечний фонд, недостатня комп’ютеризація тощо) компенсуються в надмірі кустарною методичною продукцією. Знання та навички з додатками “методичних консервантів” є дуже небезпечними у вищій школі, де студенти повинні вміти не тільки самостійно здобувати знання, а й структурувати їх. Але це також і поза силами для викладацького корпусу, якщо його педагогічне мислення перебуває у стані прострації. Щоправда, “надмірні навантаження викладачів (спокуса дешевої освіти) закріплює саме таку модель. Якщо ця тенденція буде продовжуватись, навчальні заклади України можуть перетворитись на комбінати з переробки педагогічної вторинної сировини” [3, с. 337–338].

До песимістичного прогнозу щодо наслідків засилля ерзацтехнологій можна додати оптимістичної ноти: їх життя є недовговічним. За своєю структурою вони є інтенціонально скороченими цілераціональними діями, спрямованими на досягнення певних педагогічних цілей. Отже, функціональна парадоксальність ерзацтехнологій прихована в їх “прагматичній абсурдності”. Так, вони приречені на недовге життя. Але щоб їх створити, витрачається чимало зусиль, енергії, часу. Їм у жертву приносяться живі люди, змушені брати участь у заходах педагогічного експериментування. Проте абсурдність ерзацтехнологій приховує в собі також і позитивне начало, відмираючи, вони відкривають дорогу іншим можливостям. Отже, готують ґрунт для пробудження педагогічного мислення у вигляді зміни теоретичних парадигм.

На наш погляд, серед останніх можна назвати впровадження до педагогічної науки “емпіричних досліджень, котрі абстрагуються від практичного виміру свого предмета, розуміючи під виховною діяльністю лише

аналітично упорядковану сукупність фактів” [6, с. 200]. Така стратегія, на нашу думку, є виправданою лише за умов прискорених темпів соціокультурних трансформацій, коли треба створити динамічну модель педагогічних процесів у соціально нестабільному світі.

Поруч з окресленим підходом, певні парадигмальні зрушення демонструє також модель, котру можна описати як прагматичну взаємодію між емпіричним та герменевтичним підходами (Г. Рот, Г. Тірш та ін.). Її формування бере початок у 1970-х рр., але позитивний евристичний потенціал розкривається повною мірою лише в контексті соціально-політичних змін, зумовлених появою реалій посткомуністичного світу.

Серед них, насамперед, зазначимо ускладнення світоглядної ситуації. Якщо розглядати її в суб’єктивному та об’єктивному аспектах, то, зокрема, об’єктивний аспект ускладнень, пов’язаних зі світоглядним самовизначенням людини в мінливому світі, знаходить прояв у підвищеній динаміці соціальних, політичних і культурних зрушень, в урізноманітненні світоглядних орієнтирів та цінностей, котрі внаслідок змін у традиційній ієрархії раптом опинилися на одному рівні, не стаючи при цьому рівноцінними. У суб’єктивному ж плані розмаїта світоглядна орієнтація створює труднощі при здійсненні світоглядного вибору, прийнятті рішення на користь тієї чи іншої світоглядної установки.

Підкреслимо, що в сучасних умовах акцент на світоглядній установці зумовлений тим, що стан людського буття в духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного рівня, що й усвідомлюється як необхідність активізації педагогічного мислення. Це той “гострий” період людської історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації. У цей момент освіта стає потрібною для всього суспільства як “культурний барометр”, який повинен не тільки охарактеризувати існуючу ситуацію, а й визначити тенденції розвитку суспільства, всіх його сфер, у тому числі й сфери навчання. Унаслідок цього педагогіка починає трансформуватися, в ній виділяються нові утворення. Так, на зміну раціоналістичній педагогіці приходять ірраціоналізм, об’єктивності – суб’єктивізм тощо. Виникає й починає діяти філософія культури, економіки, науки тощо. Сьогодні запитом епохи стає філософія як “можливості можливого”, зорієнтованої на подальший розвиток людини [5, с. 31]. Враховуючи зміни, які відбулися із самою людиною в результаті іншого рівня інформації та шляхів її одержання, педагогічне мислення з нових позицій повинно охарактеризувати буття людини – буття світу душі, що найрельєфніше демонструє особистість.

**Висновки.** Осмислюючи ці реалії, педагогічна думка інтенсивного працює над обґрунтуванням положень гіпотетичного характеру. Педагогічне мислення в межах такого комплексного підходу, що об’єднує на прагматичних засадах емпіричне дослідження та його інтерпретаційні моделі, претендує на подолання своєї лінійності, стаючи багаторівневим та політенціальним. Головне завдання, яке постає в цьому аспекті, – врахувати внаслідок занадто інтенсивної експлуатації, де дезінтеграції в результаті її

легітимація постає як парадигмальне оновлення педагогічної теорії, що починає дисциплінарний розподіл. Парадигмальні зрушення, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя, у тому числі освіти, свідчать про набуття педагогічними процесами нових рис. Педагогічний розум (разом з філософським), збагачений досвідом грандіозних споруд та рішучих реконструкцій, починає генерувати нове, креативне педагогічне мислення. І хоча час від часу воно потрапляє в період пасивності, проте саме воно здатне активізувати освітній процес, надати йому життєвої сили.

### Література

1. Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм / Н. Аббаньяно. – СПб. : Алетейя, 1998. – 340 с.
2. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : монографія / Р.А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
3. Култаєва М. Логіка педагогічного мислення та його алогізм / М. Култаєва // *Філософсько-антропологічні студії* 2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. Істина. Правда. Життя. – К. : Стилос, 2000. – С. 330–339.
4. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
5. Скотний В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В.Г. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2005. – 348 с.
6. Benner H. Hauptstroemungen der Erziehungs wissenschaft. Eine Systematik traditionellen und modernen Theorien. – Munchen, 1993.
7. Luhmann N., Schorr K. Reflexions probleme im Erziehungssystem. – Frankfurt a. M., 1988.

ЗАВЕРУХА С.І.

## ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Соціально-економічні перетворення в сучасному суспільстві зумовили необхідність перебудови процесу професійної підготовки майбутніх учителів. З метою підвищення якості підготовки педагогічних кадрів в Україні запроваджена ступенева підготовка вчителів, велику роль у якій відіграє творча діяльність студентів на уроках теоретичних дисциплін музично-педагогічних факультетів, коли засвоєння навичок майбутньої педагогічної діяльності відбувається не в змодельованих ситуаціях, а в умовах творчої діяльності студентів ще в навчальному закладі. Крім того, що із запровадженням ступеневої підготовки педагогічних кадрів більшість навчальних закладах працює за вимогами Болонського процесу, перевага віддається самостійним творчим роботам у засвоєнні теоретичного матеріалу. Отже, постала проблема висвітлення процесів творчого розвитку особистості в системі музичної педагогіки.

Останніми роками вітчизняні та зарубіжні вчені проводять інтенсивні дослідження механізму створення атмосфери творчої діяльності студентів, особливо в теоретичних дисциплінах, таких як: гармонія, поліфонія, аранжування. Щодо процесу оволодіння навичками творчого музикування