МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ГУМЕНЮК АННА МИКОЛАЇВНА

УДК 371.132.001.141 + 378.1.001.76(043,5)

СТАНОВЛЕННЯ НЕЛІНІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:
Предборська Ірина Михайлівна,
доктор філософських наук, професор

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....3
РОЗДІЛ 1 НЕЛІНІЙНІСТЬ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ІДЕЯ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....13
1.1. Феномен нелінійності в предметному полі філософії освіти.....13
1.2. Модернізація вищої педагогічної освіти у світлі нелінійного підходу.....31
Висновки до першого розділу.....47
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НЕЛІНІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ.....49
2.1. Історико-філософські експлікації нелінійного мислення.....49
2.2. Нелінійне мислення: сутність та потенційні можливості для освіти.....74
2.3. Евристичність нелінійного мислення для сучасного педагога.....86
Висновки до другого розділу.....97
РОЗДІЛ 3 ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НЕЛІНІЙНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....100
3.1. Кореляція освітнього ідеалу, мети освіти і стратегій мислення педагога.....100
3.2. Нелінійність як методологічна засада реорганізації навчального процесу.....120
3.3. Підручник я один із засобів становлення нелінійного мислення майбутнього педагога.....144
Висновки до третього розділу.....159
ВИСНОВКИ.....161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....166

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап суспільного розвитку можна визначити як ситуацію культурного та цивілізаційного переходу, що зумовлена зміщенням акцентів із норм і цінностей індустріального на пріоритети інформаціонального суспільства. Даний етап визначається у філософському дискурсі як лімінальний і характеризується новим станом соціально-культурної цілісності, в рамках якого відбуваються зміни соціальних орієнтирів, ідентичності, суспільної свідомості, технологій, способів мислення. Стратегічними орієнтирами розвитку інформаціонального суспільства стають відкритість, інформаціоналізм, активізація людського фактору, поглиблення міжкультурної та міжнаціональної взаємодії.

За таких умов зростають вимоги до особистості, яка, перебуваючи у процесі постійної адаптації і самозміни відповідно до швидкозмінних суспільних тенденцій, переживає кризовий, переломний, пороговий етап свого становлення. На сьогодні виникає потреба в особистості, яка є не лише накопичувачем певної суми знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, а володіє способами здобуття необхідних знань та стратегіями життєдіяльності в суспільстві. Тому відбувається зростання ролі освіти як джерела нового знання, ідей, технологій.

Вирішального значення в інформаціональному суспільстві набуває вища освіта як середовище інформаційного обміну, яке передбачає не лише засвоєння, але й передачу та генерування нової інформації в обмін на отриману, а також продукування знань, що актуалізує проблему зміни типів мислення і стилів поведінки. Сучасна освітня ситуація в Україні характеризується модернізаційними процесами, які зорієнтовані на переосмислення існуючих традицій та становлення нової освітньої моделі, що є релевантною з огляду на потреби і запити суспільства.

Актуальність дослідження пов’язана з необхідністю реорганізації освітнього процесу відповідно до модернізаційних стратегій, серед яких: перехід від репродуктивно-інформаційних і предметно-диференційованих до інтегрованих знань, відмова від авторитарного стилю викладання на користь встановлення нового типу освітніх відносин, що заснований на діалогічній співпраці та взаємодії, а також використання відкритих, нелінійних методів навчання, що стимулюють саморозвиток особистості суб’єктів освітнього процесу.

Однією з ключових фігур в освіті є сучасний педагог, його світогляд, культура, стратегії мислення, оскільки саме цим визначається вибір методологічного інструментарію, форм взаємодії, технологій в освітньому процесі, що є факторами впливу на становлення особистості учнів. Тому разом з вимогами кваліфікаційного, професійно-компетентнісного плану, які висуваються до студентів педагогічних вищих навчальних закладів, в тому числі й Болонськими домовленостями, важливою складовою підготовки майбутніх педагогів сьогодні стає зміна типу мислення.

Звернення до визначеної проблематики зумовлене парадигмальними зрушеннями в сучасній освіті. Вони вимагають від педагога спроможності: долати стереотипи; адекватно сприймати швидкозмінювану реальність; аналізувати процеси і явища за доби лімінальності, коли руйнуються традиційні цінності, а нові ще не з’явились, відбувається хаотизація соціокультурного простору, наростання невизначеності буття, стохастичності і можливості ризиків; приймати адекватні рішення в умовах нестандартної ситуації, здійснювати свідомий вибір шляхів і методів освітньої діяльності та досягати визначених нею цілей. Такий стиль діяльності зумовлює необхідність становлення нелінійного мислення педагога, що дозволяє розглядати складнісні, багатовимірні, нерівноважні системи, до яких відноситься й освіта. Потреба у подібній переорієнтації спричинена появою нового типу особистості – номадичної, що відкрита до взаємодії, знаходиться у процесі постійного творчого пошуку, самоструктурування та

самовибудовування. За таких умов потребують перегляду й функції педагога: він виступає не лише транслятором соціального досвіду, а й фасилітатором, який допомагає у виборі можливих шляхів розвитку особистості, залучається до співучасті у процесі її становлення. У контексті сформульованих освітніх проблем нелінійні стратегії мислення виступатимуть одним з методологічних орієнтирів особистісної трансформації педагога, а, отже, модернізації вищої педагогічної освіти.

Стан наукової розробки проблеми. Джерела за темою дослідження охоплюють досить широке коло філософських та педагогічних проблем. Тому проаналізовані праці варто згрупувати за декількома напрямами.

Перша група джерел – це праці філософів, в яких осмислюється нелінійність як концепт філософії, заснованої на постнекласичному типі раціональності, зокрема: Ф. Гваттарі, Ж. Дельоза, Ж. Дерріда, Ю. Крістєвої, Ж. Ліотара, Г. Ніколіса, І. Пригожина, І. Стенгерс, Д. Фуко, П. Фейєрабенда, Г. Хакена та ін. Даній проблемі присвячені праці: В. Аршинова, Л. Бевзенко, В. Вайданич, С. Вовка, Ю. Данілова І. Добронравової, Є. Князєвої, М. Колесникової, М. Кузьміна, С. Курдюмова, В. Лук'янця, Г. Малинецького, М. Моїсєєва, А. Назаретяна, В. Ніколко, М. Поповича, Г. Рузавіна. Ідеї нелінійності, що стали основою нової освітньої парадигми, знаходимо у працях Л. Мікешиної, В. Стьопіна та ін.

До другої групи слід віднести наукові праці авторів, у яких висвітлюються проблеми модернізації вищої педагогічної освіти, а також осмислюються методологічні засади сучасної освітньої парадигми: В. Андрущенка, О. Базалука, В. Беха, В. Воронкової, Б. Гершунського, О. Гомілко, С. Клепка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Кушерця, М. Михальченка, В. Пазенка, І. Предборської, М. Романенка, Н. Скотної, Т. Троїцької, В. Шинкарука, Н. Шубелки та ін.

До третьої групи належать праці філософів, які послугували основою при висвітленні історико-філософських експлікацій мислення, зокрема: Геракліта Ефеського, Парменіда, Платона, Аристотеля, Анаксагора, Аврелія

Августина, І. Еріугени, Д. Бонавентури, М. Екхарта, Д. Скота, Ф. Аквінського, Р. Декарта, Б. Спінози, Г. Лейбніца, Д. Локка, Т. Гоббса, І. Канта, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля, Ф. Ніцше, А. Бергсона, О. Конта, Г. Спенсера, Р. Авенаріуса, Е. Маха, К. Ясперса, М. Гайдеггера, Л. Вітгенштейна, В. Джемса, Ч. Пірса, Дж. Дьюї та ін.

Четверту групу складають наукові розвідки з питань впровадження основних положень нелінійного підходу в освітній процес. Нелінійну інтерпретацію розвитку освіти загалом здійснюють: В. Буданов, В. Лутай, Н. Кочубей, А. Назаретян, М. Ожеван, М. Опьонков, Я. Свірський, С. Шевельова, А. Шевцов та ін. До даної групи також належать праці філософів, які пропагують використання здобутків філософії постмодернізму, радикальної та гендерної педагогік в освітньому процесі. Зокрема, праці Г. Жиру, П. Макларена, П. Фрейре, Б. Хукс, І. Шор, а також вітчизняних філософів – В. Гайденко, С. Клепка, С. Куцепал, І. Предборської, І. Родіонової.

П’ята група джерел охоплює напрацювання сучасних дослідників нелінійного мислення – В. Аршинова, В. Буданова, Л. Горбунової, І. Добронравової, О. Князевої, С. Курдюмова, К. Майнцера, Е. Морена, А. Огурцова.

Отже, сьогодні існує чимало праць, присвячених модернізації вищої педагогічної освіти, впровадженню нелінійних стратегій в освітній процес, аналізу мисленнєвих процесів. Але факт залежності модернізаційних перетворень від якості підготовки сучасного педагога, яка, в першу чергу, визначається когнітивною сумісністю останнього з соціальними запитами, актуалізує проблему становлення нелінійного мислення педагога в умовах переходу до нового типу освіти, що і зумовлює вибір теми дослідження.

Зв’язок із науковими програмами, планами, темами. Загальний напрям дисертаційної роботи пов’язаний із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Філософські засади єдності

гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 25 від 29 листопада 2007 року).

Мета дослідження – розробити концептуальну модель становлення нелінійного мислення сучасного педагога у нових соціокультурних та дискурсивних практиках як одного зі стратегічних орієнтирів модернізації вищої педагогічної освіти.

Досягнення означеної мети зумовило постановку і виконання наступних **завдань:**

– розглянути концепт «нелінійність» у проблемному полі філософії освіти;

– проаналізувати процес модернізації вищої педагогічної освіти на основі нелінійного підходу;

– дослідити феномен нелінійного мислення в історико-філософському контексті;

– розкрити сутність, основні властивості концепту «нелінійне мислення педагога» та його потенційні можливості для освіти;

– з’ясувати взаємозалежність освітнього ідеалу, мети освіти і стратегій мислення особистості педагога;

– проаналізувати основні особливості професійної підготовки сучасного педагога у вищому педагогічному навчальному закладі та теоретичні засади, на яких вона здійснюється.

Об’єктом дослідження виступає модернізація вищої педагогічної освіти в Україні.

Предметом дослідження є концептуальні засади становлення нелінійного мислення сучасного педагога.

Методологічна основа дисертації зумовлена особливостями її предмета, який вимагає застосування ідей філософії, що ґрунтується на постнекласичному типі наукової раціональності в процесі дослідження. Для аналізу концептів «нелінійність» та «нелінійне мислення» в сучасному освітньому контексті у роботі використано історичний, порівняльний, синергетичний підходи. Поєднання порівняльного та історичного аналізу дало змогу з'ясувати методологічний потенціал нелінійного підходу в освіті, а також проаналізувати основні напрямки переорієнтації підготовки педагога у вищому навчальному закладі. У другому розділі дисертаційного дослідження під час опису основних характеристик нелінійного мислення було використано постмодерністські ідеї: варіативність як модель пізнання дійсності; номадизм, трансгресивність, ризоматичність як характеристики даного типу мислення. При розв'язанні більш конкретних завдань у дисертації застосовано системний, структурно-функціональний методи. З метою з'ясування основних особливостей професійної підготовки педагога у вищому навчальному закладі було використано такі якісні методи, як контент-аналіз та напівструктуроване інтерв'ю.

Наукова новизна одержаних результатів. В дисертаційній роботі вперше у вітчизняній філософії освіти створено концептуальну модель становлення нелінійного мислення сучасного педагога у нових соціокультурних та дискурсивних практиках як одного зі стратегічних орієнтирів модернізації вищої педагогічної освіти.

Проведена робота дає підстави сформулювати положення і висновки, що містять наукову новизну і виносяться на захист:

– експліковано концепт нелінійності в контексті сучасної філософії освіти та як один з методологічних орієнтирів особистісної трансформації педагога;

– визначено на основі нелінійного підходу процес модернізації вищої педагогічної освіти як комплексне, багатовимірне перетворення усіх її

складових, у результаті якого відбувається становлення нової освітньої моделі як однієї з версій освітнього буття;

– виявлено на основі принципу проліферації дискурсивний характер нелінійного мислення педагога та схарактеризовано його проблемне поле як ризоморфну структуру, в якій концепції нелінійного мислення В. Аршинова, В. Буданова, І. Добронравової, О. Князевої, С. Курдюмова, номадичного мислення Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі, сценарного мислення А. Огурцова, посибілістського мислення Л. Горбунової, складносистемного мислення К. Майнцера, можливісного мислення М. Епштейна, складного мислення Е. Морена виступають взаємодоповнюючими, конкуруючими, суперечливими і знаходяться у процесі взаємодії;

– уточнено поняття нелінійного мислення педагога, під яким розуміється тип мислення, що: а) розглядає освіту і людину як відкриті, складні системи, що перебувають у стані іманентної рухомості та реалізації креативного потенціалу самоорганізації; б) орієнтує на відповідні стратегії життєдіяльності і моделі поведінки у швидкозмінюваному світі; в) визнає важливість особистісного вибору – самоконфігурування засобами освіти;

– доведено евристичність нелінійного мислення для сучасного педагога, що виявляється у: 1) розумінні освітнього простору як діалогової взаємодії суб'єктів навчального процесу, самоцінністю якого виступає інноваційна, креативна особистість; 2) відході від формуючого підходу в навчально-виховному процесі на користь самостановлення, самовибудовування, самоструктурування особистості; 3) переорієнтації ролі вчителя в освітньому процесі; 4) розумінні суб'єктів освітнього процесу як номадичних систем; 5) переосмисленні методологічних засад та змісту навчального матеріалу, що забезпечує відхід від методологічного монізму, інноваційність та авторство у викладанні предметів; 6) використанні інноваційних методів, в основі яких лежать ідеї нелінійності, складності, можливісності, варіативності; 7) перегляді ролі навчального підручника як

підручника-самовчителя, організатора навчального процесу для всіх його учасників;

– сформульовано можливі варіанти перевизначення мети освіти як результат дослідження кореляції сучасного освітнього ідеалу, мети освіти, викладених у вітчизняній педагогіці та освітніх документах, і стратегій мислення особистості педагога на основі сучасних філософсько-освітніх концепцій;

– проаналізовано сучасний методичний арсенал вищої педагогічної освіти (головним чином підручники, навчальні посібники з педагогічних дисциплін, методи та форми організації навчального процесу) шляхом використання якісних методів дослідження, нелінійного підходу, на основі чого виявлено: домінування формуючого підходу у підготовці сучасного педагога; переважання репродуктивних методів навчання, які гальмують креативність, самостійність і гнучкість мислення студентів, нівелюють особистісну складову; їхню зорієнтованість на озброєння майбутніх педагогів здебільшого лінійними стратегіями мислення; методологічну обмеженість змісту підручників та посібників з педагогічних дисциплін, наративність у презентації навчального матеріалу, репродуктивний характер завдань;

– запропоновано можливі напрями переорієнтації процесів підготовки майбутнього педагога у ВНЗ: по-перше, зміна орієнтації навчально-виховного процесу з формуючого впливу на взаємодію; по-друге, використання поряд з традиційними нелінійних методів навчання; по-третє, акцентуація при вивченні педагогічних дисциплін на осмисленні та визначенні змісту освіти, самостійному виборі стилю педагогічних відносин з урахуванням індивідуальних якостей педагога; по-четверте, реконструкція змісту навчальних посібників на засадах методологічного плюралізму і шляхом презентації педагогічних проблем як поліальтернативних, складних і відкритих для доповнень.

Теоретичне і практичне значення роботи полягає у тому, що основні положення дисертаційного дослідження можуть слугувати в якості теоретичних та методологічних підвалин для розробки шляхів вдосконалення вищої педагогічної освіти. Розуміння змісту концепту нелінійного мислення педагога є підґрунтям для теоретико-методологічної переорієнтації мисленнєвих стратегій особистості в процесі здобуття вищої педагогічної освіти. Певний інтерес дослідження становить власне для педагогічних завдань, задаючи світоглядні орієнтири для реальної педагогічної практики.

Результати дослідження можуть слугувати теоретичною та методологічною базою для філософських або спеціально-наукових досліджень в галузі філософії освіти і педагогіки. Його матеріали також можуть бути використані при створенні навчальних програм, читанні курсів та написанні підручників та посібників із філософії, соціальної філософії, філософії освіти, педагогіки.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійним дослідженням. Більшість опублікованих праць написані без співавторів. Допоміжні і проміжні завдання дослідження відображено у спільній публікації з Л. Т. Мельник у матеріалах міжвузівської науково-практичної конференції «Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» досліджено евристичність синергетичної методології для розуміння сучасних освітніх процесів.

Апробація результатів дисертації. Отримані результати та положення дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, були оприлюднені на низці науково-практичних, науково-теоретичних конференцій та засіданнях круглих столів, а саме: Міжнародній науково-теоретичній конференції «Соціокультурна інтеграція в контексті викликів XXI століття» (м. Київ, 2007); Міжвузівській науково-практичній конференції «Професійна підготовка педагогічних кадрів в

умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (м. Хмельницький, 2007); Міжнародній науково-теоретичній конференції «Філософія освіти в контексті історико-філософського знання» (м. Дніпропетровськ, 2008); Всеукраїнській науковій конференції з міжнародною участю «Планетарна цивілізація. Наука. Освіта» (м. Суми, 2008); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Треті педагогічні читання пам'яті М.М.Дарманського: актуальні проблеми сучасної педагогічної освіти» (м. Хмельницький, 2008); Міжвузівській науково-практичній конференції «Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості» (м. Хмельницький, 2010); засіданні круглого столу з проблеми: «Мультикультуралізм в освіті: проблеми, ризики, перспективи» (м. Київ, 2008); засіданні круглого столу з проблеми «Полікультурна освіта як чинник соціалізації сучасного фахівця» (м. Хмельницький, 2008).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 6 наукових праць, 5 з яких – у фахових виданнях, затверджених ВАК України з філософських наук.

Структура та обсяг дисертаційного дослідження. Структура і обсяг дисертації зумовлені метою й завданнями. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків та списку використаних джерел (200 позицій). Загальний обсяг дисертації складає 182 сторінки, основна частина – 165 сторінок.

РОЗДІЛ 1
НЕЛІНІЙНІСТЬ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ІДЕЯ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Феномен нелінійності в предметному полі філософії освіти

Основні методологічні орієнтири модернізаційних процесів у сфері вищої педагогічної освіти в Україні визначає філософія освіти. Дана дослідницька царина вивчає методологічні засади функціонування і розвитку освіти як цілісної системи, а також виступає формою концептуалізації освіти, яка стає об'єктом філософського аналізу, що охоплює її онтологічні, епістемологічні, антропологічні, аксіологічні та праксеологічні аспекти.

На думку В. Андрущенка, «мова йде про філософію освіти як загальну парадигму організації і змісту всього того знання – наукового і позанаукового – яке через освіту ми передаємо учням і студентам, про світоглядні цінності, які виховуються, зрощуються в процесі навчально-виховної діяльності, визначеність духовного світу особистості, який формується в школі і вузі, і який визначає її особистісну позицію, роль і способи поведінки в суспільстві [1, с. 6]».

В. Рижко зазначає, що «філософія освіти є рефлексією над тими здобутками, практиками, які отримані фахівцями в галузі теорії освіти, освітянських практик [126, с. 19]».

Специфіка філософської рефлексії щодо освіти полягає в тому, що вона покликана знаходити відповідь на питання, пов'язані з відношенням людини до світу, способом її «входження» у нього, тобто задавати світоглядний кут зору на проблематику [29, с. 12]. Також, дана рефлексія охоплює освіту в усіх її ціннісних, системних соціально-філософських,

емпіричних, теоретичних і прикладних аспектах. Освіта постає як цілісний об’єкт. Предметом філософії освіти є «найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти [30, с. 90]».

В рамках нашого дослідження маємо на меті експлікувати методологічний потенціал концепту нелінійності для розуміння сучасних освітніх явищ та переосмислення існуючих теоретичних уявлень про них.

Поява концепту «нелінійності» в сучасному науковому дискурсі пов’язана насамперед зі становленням постнекласичної наукової раціональності. Термін «постнекласична раціональність» був запропонований В. Стьопіним, який запропонував розрізняти класичний, некласичний і постнекласичний типи раціональності [136, с. 8]. Згодом поняття «постнекласика» поступово вкорінилося у філософському дискурсі. Передумовами її становлення стали: розуміння світу як складного, багатоваріантного, неструктурованого, можливісного, нестійкого, нерівноважного. Лінійне бачення процесуальності доповнюється досвідом нелінійного бачення світу (за визначенням І. Пригожина, «універсум відкривається як дещо багатоваріантне»), що задає в концептуальному просторі філософського мислення принципово нові парадигмальні установки, пов’язані з новим баченням детермінаційних відношень, новим розумінням темпоральності світу, а також нові ідеали пізнання, засновані на відмові від універсальності «законів буття», усвідомленні плюралізму істин, можливості різноманітних варіантів розвитку [196, с. 398].

Концепт «нелінійність» походить з фізико-математичних дисциплін. Математичне розуміння нелінійності полягає в тому, що в нелінійних математичних рівняннях аргументи представлені в ступені, більшому за одиницю, або коефіцієнти залежать від якихось змінних величин. Проте сутність нелінійності як онтологічної властивості систем не обмежується лише математичним описом. Даний концепт має більш широкий зміст. На думку Н. Кочубей, нелінійність – це не тільки математичний термін, а

поняття, яке розкриває властивості систем, здатних до самоорганізації [142, с. 30].

Варто зазначити, що методологія постнекласичної науки поступово стає однією з пріорітетних у науці, не скасовуючи попередні, а збагачуючи їх і сама ними збагачується [142, с. 30]. В рамках даної методології концепт «нелінійність» набуває онтологічного і світоглядного розширення, що зумовлює його екстраполяцію на предметне поле багатьох гуманітарних наук, зокрема, і філософії освіти.

У межах дослідницьких завдань розглянемо концепт «нелінійність» у сучасному науковому дискурсі, звузивши його до предметного поля філософії освіти. В загальному поняття нелінійність тлумачиться як властивість систем чи процесів, що полягає у відсутності лінійної залежності одних параметрів від інших. Проте в царині філософії дане поняття трактується по-різному в залежності від підходів до освіти чи проблемного поля діяльності.

Осмислення нелінійності в постнекласичній науці здійснюють В. Аршинов, Ю. Данілов, І. Добронравова, С. Курдюмов, К. Майнцер, Г. Малинецький, М. Моїсєєв, Е. Морен, Г. Ніколіс, І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен та ін.

У сучасній філософії освіти тлумачення концепту нелінійності знаходимо у працях В. Буданова, Л. Горбунової, А. Євтодюк, І. Єршової-Бабенко,О. Князєвої, Н. Кочубей, В. Лутая, М. Ожевана, І. Предборської.

Якщо розглядати даний концепт з позиції синергетичного підходу, то у світоглядному плані нелінійність може бути розгорнута в рамках ідеї багатоваріантності (чи альтернативності) шляхів еволюції, глибинного взаємозв’язку випадковості та необхідності, хаосу та порядку [6, с. 24].

В. Буданов розглядає нелінійність як один з принципів становлення. Під нелінійністю він розуміє передусім порушення принципу суперпозиції: результат суми не дорівнює сумі результатів. На його думку, будь-яка межа цілісності об’єкта (його руйнування, розпад, поглинання) передбачає

нелінійні ефекти. Нелінійність, з позиції вченого «живе» поблизу меж існування системи. В. Буданов вважає, що для того, щоб перейти від одного стану гомеостазу до іншого, система змушена переходити простір їхньої спільної межі, сильної нелінійності [16, с. 49].

Одна з перших вітчизняних авторів монографії про нелінійне мислення І. Добронравова вважає, що дана властивість процесів самоорганізації відкриває широкі можливості для цілеспрямованої дії людини, водночас, підвищуючи відповідальність за ці дії та ризик людського існування [43, с. 10].

О. Князєва та С. Курдюмов визначають нелінійність як «багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору з альтернативних шляхів і визначеного темпу еволюції, а також необоротність еволюційних процесів [64, с. 364-365]». Нелінійність систем, як вважає С. Курдюмов, породжує:

– по-перше, «принцип розростання малого», тобто посилення флуктуацій, мала відмінність стає великою, макроскопічною за наслідками;

– по-друге, демонструє пороговість чутливості якщо випадкові зміни перевищують поріг чутливості, то ентропія зростає, якщо вони нижче порогу, ентропія стирається;

– по-третє, зумовлює дискретність шляхів еволюції складних систем, тобто передбачається не будь-який, а можливий спектр змін системи;

– нарешті пропонується можливість неочікуваних (емерджентних) змін напряму протікання процесу [81, с. 56].

З думкою С. Курдюмова солідаризується О. Князева, вказуючи, що особливості даного феномена полягають у тому, що завдяки нелінійності набуває значення принцип «посилення флуктуацій» [63, с. 12]. При деяких умовах нелінійність може посилювати флуктуації. Також, певні класи нелінійних відкритих систем наділені іншою властивістю – пороговістю чутливості. Нижче порогу все зменшується, зникає, а вище – багаторазово розростається. Ще однією властивістю нелінійності є дискретність шляхів

еволюції нелінійних систем, тобто на певному нелінійному середовищі можливим є лише визначений спектр цих шляхів [65, с. 45].

Проте, властивості нелінійності систем цим не вичерпуються. Як зазначає Н. Кочубей, в нелінійних системах, на відміну від лінійних відбувається вплив системи на саму себе. Тому характеристики таких систем істотно залежать від процесів, що в них відбуваються. І процеси, що відбуваються в системі, в свою чергу впливають на її характеристики. Така закономірність лежить в основі багатоваріантності шляхів розвитку, наявності вибору і необоротності [142, с. 32]. Дослідниця вважає, що саме людина є найбільш нелінійною системою, а її рефлективність, здатність до самоаналізу, до особистісного самовибудовування є проявами цієї нелінійності. Тому сучасна освіта повинна враховувати нелінійність особистості людини і навчати способам оптимального і спрямованого впливу на себе – нелінійному мисленню [142, с. 33].

Знайомство з літературою показало, що феномен нелінійності здебільшого розглядається в рамках синергетичної парадигми. Але, виходячи з заявленої методологічної позиції, зокрема принципу проліферації ми не будемо обмежуватися лише даною методологічною позицією, проблемне поле дослідження має бути доповнено іншими методологічними позиціями, вироблені сучасними філософськими напрямками. Тому для аналізу концепту нелінійності залучено концепції постмодернізму, постструктуралізму, постпозитивізму, в рамках яких, нелінійність розкривається через ідеї: ризоми (Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі), інтертекстуальності (Ю. Крістєва), нелінійного письма (Ж. Дерріда), стрібкоподібного чергування епістем (Д. Фуко), неупорядкованого і різноспрямованого розвитку та принципу проліферації (П. Фейєрабенд), та ін.

Розглядаючи концепт нелінійності з точки зору таких напрямків сучасної філософії, як постмодернізм, постструктуралізм, постпозитивізм, варто зупинитися на основних положеннях філософії Ж. Дельоза, які наділені значним дослідницьким потенціалом. У своїх працях французький філософ-

постмодерніст виокремлює специфіку нелінійної раціональності, порівнюючи її з лінійними підходами до освоєння дійсності. Передусім, для подолання бінаризму в конструюванні мисленєвих образів важливим є твердження Ж. Дельоза про те, що таке розрізнення не передбачає історичного переходу від лінійності до нелінійності, вказуючи на співіснування даних стратегій мислення у філософських дискурсах. Лінійний тип мислення в якості базової установки допускає наявність у світі інстанцій, що наділені статусом стійкості і кінцевості. Тобто, на думку філософа, в світі є дещо «насправді», рух до якого складає сутність раціонального пізнання. Саме цей рух думки наділяє змістом не тільки людське існування, але й все те, що ми бачимо, відчуваємо, тобто те, що постає як дещо зовнішнє. Щодо нелінійного типу мислення, то даний тип передбачає показ тієї обставини, що стійкість і кінцевість вищезгаданого «насправді» (чогось істинного, що знаходиться за межами наявної даності і такого, що її структурує), виступає в якості часового орієнтира, своєрідного параметра порядку, що породжується іманентною життєдіяльністю людини, яка знаходиться в конкретних і минущих рамках історичних і соціальних обставин. У такому разі, до нелінійної стратегії мислення належать такі установки на перебування в світі, які намагаються маніфестувати відсутність права стверджувати наявність «трансцендентальних умов» чи «трансцендентальних областей», де перебуває зміст, і відстоюють можливість мислити неможливе [170, с. 79].

Поняття «нелінійність» розкривається через модель нелінійної онтології, в якості якої виступає модель ризоми, створена Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі. Поняття ризоми фіксує принципово нелінійний спосіб організації цілісності (тексту), що залишає відкритою можливість як для внутрішньої іманентної рухомості, так і для інтерпретаційного плюралізму. Дане поняття виражає фундаментальну для постмодерну деконструктивістську установку на презумпцію руйнування центрованості. Поняття ризоми вводиться Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі для позначення радикальної альтернативи до замкнених і лінійних структур, що

передбачають жорстку осьову орієнтацію. Такі структури поділяються ними на «стрижневі» («система-корінь»), яким відповідає образ світу як Космосу, и «мичкуваті» («система-корінець»), що передбачають розуміння світу як «Хаосмосу» [172, с. 45].

Проте, топологічною загальністю цих структур є фундована ними презумпція семіотичності світу, виражена в метафорі світу як книги і передбачаюча можливість їхнього декодування, тобто однозначного прочитування, виходячи з загального принципу, що об'єктивується в дискурсі коду. На відміну від них, ризома не є коренем, а потенційною безкінечністю, що імпліцитно містить «приховане стебло». Дане стебло може розвиватись куди завгодно і приймати будь-які конфігурації, тому що ризома є виключно нелінійною. Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі зазначають, що «світ втратив свій стрижень [172, с. 68]».

Поліморфність ризоми забезпечується відсутністю єдності семантичного центру і центруючої єдності коду. Логіка кореня – це логіка жорстких векторно орієнтованих структур. Але у той же час будь-яка точка ризоми може бути пов'язана з будь-якою іншою. Адже вона складається з плато, яке може бути прочитане в будь-якому місці і співвіднесене з будь-яким іншим. Отже, фундаментальною властивістю ризоми є її гетерономність при збереженні цілісності.

Якщо структура розуміється Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі як «калька», що «відтворює лише саму себе, коли збирається відтворити дещо інше», то ризома співставляється з «картою», яку можна і потрібно читати. «Мова йде про модель, що продовжує формуватись», карта відкрита, вона об'єднує усі свої виміри, вона рухома, сприйнятлива до змін. Будь-який індивід, група, соціальна формація може розірвати її, перегорнути, зібрати будь-яким чином, підготувати до роботи [171, с. 78].

Найбільш визначна якість ризоми – наявність множини виходів. Подібні ідеї знаходимо у Ф. Джеймісона, який говорить про дисперсність домінантних ходів [187, с. 98], та У. Еко, який використовує метафору

мережного лабіринту з безкінечною кількістю входів, виходів, коридорів, кожен з яких може перетнутися з будь-яким іншим [175, с. 54], Дж. Джойса [188] та ін. На відміну від структури, ризома конституюється в розриві як у перманентній зміні власної конфігурації і семантики.

Ризома виступає альтернативою до замкнених і статичних лінійних структур з жорсткою осьовою побудовою. Її характеристиками є децентрованість, плюральність, комплексність і відкритість як системи. Комплексність передбачає розгляд явищ у зв'язку, у множинності. Спрощене, лінійне мислення не здатне до сприйняття союзу єдиного і множинного. Передусім, комплексність означає полотно нерозривно пов'язаних різнорідних складових: вона встановлює парадокс множинного і єдиного. З іншого боку, комплексність являє собою полотно подій, дій, взаємодій, ретроактивних дій, детермінацій, випадковостей, що складають наш світ.

Отже, нелінійність мислення передбачає комплексність сприйняття, що допоможе уникнути одновимірного бачення світу і мислити ризоматично і ризоморфно.

Іншою сутнісною характеристикою нелінійної онтології є її відкритість як системи. На думку Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі, відкрита система завжди передбачає можливість зв'язку з новими різнорідними елементами, які її трансформують. Система є відкритою коли концепти пов'язані швидше з обставинами, ніж з сутностями. З відкритості системи випливають два наслідки. По-перше, закони організації будь-якої системи засновані на принципах невпорядкованості, стабілізованого динамізму, а не порядку. По-друге, система повинна мислитись не автономно, а у взаємозв'язку з оточенням, і такий взаємозв'язок не є простою залежністю, а сутнісною її рисою [171, с. 77].

Конституюючи ідею ризоми як моделі нелінійного типу організації, постмодернізм не передбачає однобічне трактування буття як тотально ризоморфного, пропонуючи застосування як лінійних, так і нелінійних

інтерпретаційних моделей. Отже, у такий спосіб руйнуються будь-які спроби теоретичного конструювання бінарної опозиції «лінійність-нелінійність», що цілком корелюється із положеннями постмодерністської епістемології і, зокрема випливає із самого розуміння сутності ризоми. У контексті даної методологічної позиції постає питання про можливу взаємодію лінійних і нелінійних середовищ [12, с. 691].

Ідеї децентрації, висловлені в рамках концепції ризоми, присутні і в працях Ж. Ліотара, який у своїх працях піддав критиці центрованість, раціональність мислення, доводячи неможливість існування цілісної універсальної системи знання, яке може бути лише фрагментом множини локальних культурних контекстів, що роблять його можливим і надають йому змісту [191; 192; 193]. На думку Ж. Ліотара, до останнього часу єдність знання забезпечувалась за рахунок звернення людини до метанарративів, великих базових ідей. Насьогодні вони втрачають значення гаранта істинності і цінності. Згідно з цим, філософ висуває ідеї про розпад єдності і ріст плюралізму. На думку Ж. Ліотара, сучасність характеризується кінцем «великих метанарративів», звільненням світу від «ілюзорної метафізики модернізму» і відкриттям безкінечних можливостей для локальних форм активності і форм життя, звільненням від «монокультури» як уніфікуючого дискурсу і виходом до культури багатоманітності [192, с. 23].

Співзвучною з поняттям ризоми є ідея неупорядкованого і різноспрямованого розвитку та принципу проліферації, що представлена в рамках концепції епістемологічного анархізму П. Фейєрабенда. Термін проліферації запозичено з біології, де він означає розростання тканини організму шляхом розмноження клітин. Згідно з цим принципом, створення і розвиток різноманітних концепцій не потребує узгодження із загальноприйнятими. У такий спосіб можна уникнути догматизму, стандартизованості, обмеженості. Заперечуючи кумулятивність наукового знання і наступність у його розвитку, П. Фейерабенд пропонує науковий і

світоглядний плюралізм, згідно з яким розвиток науки постає як хаотичне нагромадження довільних переворотів, що не мають об'єктивних основ і не можуть бути раціонально пояснені, отже є нелінійними [176, с. 68].

Подібний вектор розуміння нелінійності відображений у працях представниці постструктуралізму Ю. Крістєвої «Семіотика: дослідження з семаналізу», «Жест: практика чи комунікація?», «Знамення на шляху до суб'єкта», «Відраза», яка розробляє модель нелінійної комунікації [74; 75; 76; 190]. Керуючись основними положеннями філософії діалогу М. Бахтіна і Р. Барта, які репрезентували світ як текст, як сукупність, різноманітність текстів, складних і безкінечних за змістами, а також, ідеями про складність, хаотичність, децентрованість, нелінійність світу, дослідниця запропонувала поняття інтертекстуальності. В рамках данного поняття мислення, свідомість людини були ототожнені з письмовим текстом як єдиним достовірним способом його фіксації. В результаті все стало розглядатись як текст: література, культура, суспільство, історія, людина. Важливим наслідком уподібнення свідомості із текстом стало «інтертекстуальне» розчинення суб'єктивності людини у текстах-свідомостях, що складають «великий інтертекст» культурної традиції [190, с. 55].

Поняття інтертекстуальності в постмодерністській філософії має декілька значень. У вузькому розумінні, дане поняття означає включення одного тексту в другий. Проте в практиці постмодернізму цей термін отримав більш широке тлумачення, тому обмежимося лише ним. Інтертекстуальність означає розмивання меж тексту, в результаті чого він позбавляється кінцевості і закритості, стає внутрішньо неоднорідним і множинним. Серед основних ознак інтертекстуальності можна виокремити цитатність, децентрованість, безмежність, деперсоналізацію автора, неструктурованість, відкритість, потенціал самоорганізації. Отже, можна зробити висновок про приналежність інтертекстуальності до нелінійних моделей організації [190, с. 56].

Нелінійні способи організації цілісності висвітлені в працях Ж. Дерріда. Він один з перших запропонував новий тип книги, заснований на нелінійному принципі її організації. Як стверджує філософ, у майбутньому нелінійне письмо стане реальним фактом культури, позбавивши монополії лінійний текст, книгу. Цим, на його думку, підривається тотальність, яку несе в собі книга традиційного типу [173, с. 76]. Ж. Дерріда розробляє нелінійний, багатовимірний спосіб філософствування, несумісний з вузькістю, тоталітаризмом, догматизмом у сфері мислення, що протистоїть спробам придушити життя ідеєю. У «Граматології» Ж. Дерріда виокремлює характерні риси лінійного і нелінійного письма як способів відображення різних форм мислення. Він розглядає усі створені тексти в багатовимірних, нелінійних відношеннях між собою, що створюють безкінечну кількість змістів. Деконструктивний метод, розроблений філософом, дозволяє знаходити в тексті книги та відкривати не тільки репрезентації змістів (лінійне письмо), а становлення, рух думки, що проявляє моменти нелінійності думки, змістів, недоведених до репрезентації. У нелінійному письмі знайдений спосіб відображення процесу появи, становлення нових ідей [174, с. 89].

Розкриття змісту концепту нелінійності через ідею стрібкоподібного чергування епістем здійснив М. Фуко. Згідно з цією ідеєю, феномени істини, адекватності, реальності перестають розумітися в якості онтологічно фундованих [179, с. 54]. Виникає проблематичність тієї картини дійсності – епістеми, яка існує в ту чи іншу історичну епоху. Відповідно до концепції М. Фуко, в кожній історичній епосі існує специфічна система знання, що утворюється з дискурсивних практик різних наукових дисциплін, – епістема. Вона реалізується як мовний код, мовна норма, що несвідомо визначає мовну поведінку і мислення індивідів. У процесі зміни епох відбувається процес зміни епістем, що відбувається нелінійно, стрибкоподібно [178, с. 78].

Суттєвими для поглиблення змісту концепту нелінійності є ідеї представників феміністської епістемології Дж. Флекс, С. Бордо, Е. Гросц, які

здійснюють критику раціонального (класичного) знання. Нелінійність у феміністській епістемології експлікується через ідеї чутливості до відмінностей та досвіду Іншого, що передбачає ацентризм, діалогічність та саморефлексивність; подолання ієрархій; трансгресивності, що означає «вихід за межі» [142, с. 46].

Варто відзначити, що викладені вище ідеї є взаємодіючими і взаємодоповнюючими, створюючи «плато» концепту нелінійності, а також містять методологічний потенціал та евристичність для їх застосування в освітній сфері.

У сучасному філософсько-освітньому дискурсі значна кількість праць присвячена проблемам впровадження принципів нелінійного підходу в освітній сфері. Зокрема, нелінійність виступає однією з методологічних підвалин, на яких базується сучасна освітня парадигма. Як справедливо зазаначає В. Андрущенко, освіта, як соціальний інститут і засіб соціалізації людини, потребує орієнтації на нову стратегію, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактом існування відкритого, нелінійного світу, що змінюється, і необхідністю відповідного навчання і пізнання. Однією з таких стратегій, є нелінійний підхід, що «відкриває нові перспективи для обґрунтування сучасної парадигми освіти [1, с. 6]».

Філософ стверджує, що «з сьогоднішніх позицій синергетику можна розглядати як новий міждисциплінарний рух у сучасній науці, що знаменує собою становлення нового погляду на світ і на людину в цьому світі. Завдяки синергетиці ми відкриваємо іншу сторону світу: його нестабільність, не лінійність і відкритість, дедалі більшу складність формоутворень та їх об’єднань у цілісності, які еволюціонують». В. Андрущенко вважає, що як міждисциплінарний напрям наукового пошуку синергетика має глибокі світоглядні наслідки, адже вона «не просто змінює понятійний устрій мислення, а й почасти перебудовує наше світовідчуття, сприйняття простору і часу, розуміння ходу еволюційних процесів, а також наше ставлення до життя, нашу життєву позицію». Також, вчений відзначає, що синергетика як

нова міждисциплінарна парадигма в сучасній науці має великий потенціал для розв'язання найгостріших проблем сучасності, до яких належить і якісне оновлення освіти як сфери формування людини. Таке оновлення потребує концептуальної розробки нелінійного підходу та рекомендацій щодо впровадження його здобутків у практичну діяльність, зокрема в реформування системи освіти [1, с. 6].

Співзвучною з попередньою є думка В. Лутая. Дослідник зазначає, що найважливішим завданням нині є розроблення даної методології та технологічних заходів її впровадження в життя, широкого обговорення цього проекту в наукових і освітніх колах, щоб запропонована концепція стала основою нової стратегії діяльності українського суспільства, його розвитку [87, с. 34]. Вчений пропонує застосування даної методології в процесі реформування сучасної освіти [88, с. 57].

Аналізуючи праці сучасних дослідників, варто відзначити, що нелінійність інтерпретується не лише в якості одного з методологічних орієнтирів освітньої парадигми, а й в якості в засадничих принципів організації навчального процесу.

Зокрема, шляхи застосування нелінійного підходу в освіті запропоновано у працях російського філософа В. Буданова. Він наголошує, що криза сучасної системи освіти великою мірою зумовлена вузько прагматичними установками, орієнтацією на вузько дисциплінарний підхід без горизонтальних зв'язків, жорстке розмежування гуманітарних та природничих дисциплін. Наслідками такого розмежування є не тільки фрагментарність бачення реальності, але й її деформація, що не дозволяє людині адекватно реагувати на кризу, що загострюється, на девальвацію моральних норм, нестабільність політичних та економічних ситуацій. Людина виявляється неспроможною охопити комплексність проблем, осягнути зв'язки і взаємодії між речами, що знаходяться поза її сегментованою свідомістю в різних галузях. Отже, сьогодні, на думку автора нове бачення світу, розуміння особистої відповідальності за його долю

стають неодмінною умовою виживання людства. З даною метою В. Буданов пропонує впровадження положень синергетики в освітній процес за трьома напрямками:

– синергетика для освіти, що передбачає інтегративні курси синергетики в середні йта вищій школі по завершенню чергового циклу навчання – підготовча, початкова, середня школа, цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі, цикл спеціальних дисциплін, аспірантура, факультети перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів і викладачів, адаптивні курси і отримання другої освіти людьми зрілого віку. На думку В. Буданова, необхідно розпочати даний процес зі створення спеціальної літератури;

– синергетика в освіті, що передбачає втілення в часткових дисциплінах матеріалів, які ілюструють принципи синергетики – в кожній дисципліні можна знайти розділи, які вивчають процеси становлення, виникнення нового, і тому, поряд з традиційною, варто використовувати мову синергетики, що дозволяє в подальшому створити поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності науки та культури;

– синергетика освіти – синергетичність освітнього процесу, становлення особистості і знання [17, с. 49].

Солідаризуючись з думкою В. Буданова, В. Аршинов зазначає, що нелінійний підхід у педагогіці випливає з того, що виникнення кожного нового рівня в системі науково-педагогічного знання перебудовує систему в цілому. Ключовими характеристиками в даному випадку виступають дефініції «багатовимірності», «неоднозначності». Суттєвою рисою нелінійного світогляду стає нова картина росту науково-педагогічних знань, що ведуть до нового якісного стану. Особлива увага приділяється поліфонічності пізнавальних процесів, їхній альтернативності, варіативності, виявленню в них нерозкритих чи недостатньо розкритих станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку [6, с. 5].

Синергетичний дискурс проектування педагогічного процесу розглядає А. Шевцов. На його думку, необхідним є застосування постнекласичної методології у педагогічній теорії. Також, автор наголошує на необхідності створення формувальних «педагогічних атракторів» та нелінійного освітнього середовища з резонансним педагогічним впливом [156, с. 119].

Проблемам філософоцентризму освіти і синергетики навчання присвячені праці В. Шевченка. Філософ вважає, що «навчання є синергетичним принаймні у кількох аспектах. Передусім воно «окультурює» людину. Це означає, що завдяки невеликим інформаційно-енергетичним витратам приборкується й упорядковується хаос інформаційно-енергетичної потужності маси людей. Вчитель тренує і тим самим утворює в людей звички (норми) управління власним мисленням, почуттями, емоціями, прагненнями, рухами тіла, мовленням тощо для спільного способу існування. Цим забезпечується скоординоване відтворення суспільства і засвідчується те, що навчання є «матрицею» (структурою) соціокультурного відтворення нації». Також, синергетизм навчання полягає в «передачі від людини (вчителя) до людини (учня) невеликої частки інформації, яка надалі відповідає за використання величезної енергії, матерії та інформації». Дослідник наголошує на синергетичності навчання у вищих навчальних закладах [157, с. 54].

Проблемам впровадження синергетичних стратегій в освіті присвячені праці М. Недюхи, Г. Нестеренко, М. Ожевана [102; 103; 108].

Застосування синергетичних методів в освіті розглядає І. Добронравова. На її думку, стосовно синергетичного підходу до освіти, ми маємо справу швидше з практикою, ніж з пізнанням. Звичайно можна досліджувати співвідношення організації та самоорганізації в розвитку системи освіти в певному конкретно-історичному її варіанті, ґрунтуючись на засадах синергетичної парадигми. Такі розвідки можуть мати прогностичну цінність Але більшість освітян потребує практичного застосування синергетики в організації навчального процесу. Для самоорганізації процесів

мислення в учнів і творчості необхідним є використання результатів синергетичних досліджень у психології, вивчення роботи мозку в її зв'язку з процесами сприйняття і творчості, знання з інших галузей наук про людину. Враховуючи трансдисциплінарність синергетичних підходів, авторка робить висновок про необхідність посередника для збору необхідної інформації та об'єднання корисних для педагогіки надбань. Таким посередником може виступати філософія освіти. І. Добронравова вважає, що «свідома синергетика освіти має бути опосередкована філософією освіти [43, с. 8]».

Застосування нелінійних методів в освіті вимагає розробки та впровадження відповідних освітніх технологій. У цьому напрямку працюють Г. Шефер, який запропонував метод асоціативного навчання «зигзаг» [159] та М. Ліпман. М. Ліпманом була підготовлена програма «Філософія для дітей», яка впроваджується у різних країнах, зміст яких детальніше розкривається у підрозділі 2.3. [140].

В контексті розгляду даної проблеми варто відзначити розроблений І. Єршовою-Бабенко метод навчання «Creative power» (творча сила), який заснований на принципах нелінійності, самоорганізації, складності [51]. Даний метод базується на активації природних здібностей кожного індивіда. Використання методу передбачає навчання принципово новим способам організації і запам'ятовування отриманої інформації і створення в пам'яті стійких змістових одиниць з інформаційною ємністю, що збільшується – змістових атракторів, а також побудову макро-, мезо-, та мікромоделей тексту. Заняття за даним методом дають можливість побудови в пам'яті суб'єктивного знання як деякої гнучкої цілісної моделі через навчання змістовому моделюванню інформації, що сприймається розрізнено, предметно, тобто дисциплінарно організованої інформації. Побудова здійснюється сумісними діями педагога та аудиторії. На заняттях застосовується серія різноманітних методик, вибір в застосуванні яких визначається особливостями інформації, яку необхідно засвоїти та вміти аналізувати на даний момент, а також ступінню готовності до даної роботи.

Метою таких занять є формування та розвиток творчої моделі мислення і розробка індивідуальної схеми взаємодії з інформаційними потоками, а також розвиток здатності особистості до активного пошуку [51].

На нашу думку, цінність даних технологій полягає в тому, що вони пропонують новий розподіл навчального матеріалу, використання інноваційних методів навчання, в результаті яких знання не відчужуються від учня, а стають особистісно значущими. Ефективність освітнього процесу досягається шляхом відмови від монологізму у викладанні, що зазвичай реалізується через однобічний вплив педагога на учня, на користь створення таких педагогічних умов, котрі сприяють включенню учня в активну діяльність по досягненню певної мети і вдосконаленню себе [91, с. 72]. Використання вище зазначених технологій веде до становлення нового нелінійного типу мислення, яке розкриває і розвиває особистість як учня так і вчителя, відповідає постнекласичному етапу розвитку науки, а також інноваційному характеру розвитку суспільства [142, с. 39].

Аналізуючи вище зазначені філософсько-освітні підходи, варто зауважити, що в них концепт нелінійності розглядається переважно у контексті синергетичної методології. Потрібно, мабуть, враховувати той факт, що і синергетика, і постмодернізм та інші сучасні філософські напрямки на вітчизняному філософському грунті тільки роблять перші кроки у напрямку подальшої взаємодії.

Як вже зазначалось на початку даного підрозділу в подальшому осмислення предмету дослідження необхідно сфокусувати нашу увагу на поглибленні розуміння концепту нелінійності, враховуючи здобутки постмодернізму, постструктуралізму, постпозитивізму і відповідному їх застосуванні в освітній сфері. Для підтвердження даних міркувань ілюстративною є думка Л. Горбунової, яка вважає, що в процесі трансформації освіти особливого значення набуває формування нових світоглядних, методологічних та аксіологічних засад освіти в контексті інтенцій культури людства як планетарної спільноти. Науковою засадою

нової парадигми є постнекласична наука, що має великий культуротворчий та інтегративний потенціал [33, с. 42].

У вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі дану методологію у своїх працях висвітлюють В. Гайденко, Л. Горбунова, С. Клепко, І. Предборська, І. Родіонова та ін.

Так, наприклад, В. Гайденко досліджує освітній процес з позиції гендерного підходу, що передбачає дестереотипізацію, розвиток критичного ставлення до світу, зростання свідомості в освітньому процесі. Нелінійність в працях дослідниці розкривається через ідеї чутливості до відмінності та досвіду Іншого, використання якісних методів дослідження, подолання ієрархій (позиціональність, кооперативне навчання, викорінення прихованого навчального плану), усвідомленості та уповноваження. На її думку, гендерна чутливість, врахування відмінностей, уповноваження через освіту веде до перевідкриття реальності, подолання меж, що стоять на заваді усвідомлення себе як вільного незалежного суб'єкта і створення нових педагогічних умов, нового знання [142, с. 56].

Нелінійність як децентрація відображена у працях І. Предборської. На думку дослідниці, в класичній епістемології, а згодом і у вітчизняній педагогіці, у тому числі й сучасній, осягнення різноманітної реальності здійснюється за допомогою протиставлення бінарних опозицій, наслідком чого стає абсолютизація певного центру істини. Дана практика вносить в освіту елементи деперсоніфікації, однобічності [122, с. 283]. Також в освіті відзначається статусна суперечність вчителя і учня, яка стала причиною виникнення «відчуженого знання». Тому авторка наголошує на евристичності методології постнекласичної науки для децентрації бінарних опозицій у педагогічному процесі та реалізації принципів нелінійного підходу в освіті. На її думку, насьогодні необхідним є філософське осмислення освіти, яке полягає в перегляді її методологічних засад, створення нової концепції освіти для нових екзистенційних умов і антропологічних орієнтирів суспільства [123, с. 37].

Виходячи з даних міркувань, авторка стверджує, що використання методології постнекласичної науки в сучасній освіті створює умови для реалізації одного з основних її принципів – принципу світоглядного та культурного самовизначення особистості [123, с. 39].

І. Родіонова пропонує використання ідей критичної педагогіки, що заснована на засадах філософії постмодернізму в сучасній вітчизняній освіті [125, с. 40].

Отже, в межах даного підрозділу було висвітлено провідні методологічні позиції, у яких відображені основні підходи до розуміння нелінійності як феномена постнекласичної раціональності. Підсумовуючи все вище зазначене, можна стверджувати, що поняття нелінійності розглядається як дискурсивне у сучасній філософії освіти. Його екстраполяція на освітню сферу уможливлює використання нелінійного підходу до різних освітніх процесів, в тому числі й явища модернізації, що стане предметом розгляду наступного підрозділу.

1.2. Модернізація вищої педагогічної освіти у світлі нелінійного підходу

Сучасна соціокультурна дійсність визначається переходом до типу цивілізації, яка в науковій літературі здобула назву «інформаціональне суспільство». Такий перехід спричиняє зміни в усіх сферах соціального життя. Об’єктами накопичення в інформаціональному суспільстві, за М. Кастельсом, стають знання як особлива цінність. Спрямованість людини переорієнтовується від перетворення світу в своїх інтересах за законами розуму до впорядкування свого індивідуального буття за законами світопорядку. Прискорення темпів суспільного розвитку передбачає розширення можливостей для вибору особистістю власної самості, що актуалізує необхідність готовності до такого вибору.

Якщо в індустріальному суспільстві виникала потреба в людині, яка володіє певною відносно сталою сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, то в умовах сучасного супільства постає необхідність становлення особистості, здатної до освіти протягом життя, самоосвіти і самоорганізації у відповідності до суспільних потреб, які перебувають у процесі постійної зміни. Така особистість у рамках номадологічного проекту може бути визначена як «номадична». Основними її характеристиками є нелінійність мислення, здатність самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливість, творчість, постійне знаходження у стані пошуку, здатність генерувати нові ідеї, започатковувати нові види і способи діяльності, рух до самовдосконалення та коннективність.

Насьогодні відбувається значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливого значення набувають такі особистісні якості, як комунікабельність, толерантність, чутливість до відмінностей та досвіду Іншого.

Отже, в умовах даних суспільних трансформацій зростає роль освіти як провідної детермінанти становлення особистості. На сучасному етапі виникає необхідність перетворення, реорганізації освітньої системи з метою реалізації запитів суспільства.

На думку В. Андрущенка, важливою є «проблема модернізації змісту освіти, приведення його у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти сьогодення відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві. Важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись впродовж життя [2, с. 8]».

В. Кремень вважажє, що освіта повинна передбачати формування не лише носія знань, а й творчої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. Ця обставина визначатиметься характером, спрямованістю освітянської діяльності в Україні. Для цього необхідним є виконання мінімум двох вимог. «Передусім, освіта має стати пріоритетом номер один у суспільстві. Крім того, потрібна модернізація, «осучаснення» освіти [73]». М. Михальченко вважає, що «модернізація орієнтує суспільство і його структури, сфери на вдосконалення, просування вперед, на розробку й реалізацію нових цілей, задач, пріоритетів, стратегій [97, с. 19]». Дослідник вважає, що насьогодні необхідним є пошук «нових парадигм модернізації [96, с. 14]».

Евристичним для розгляду модернізаційних процесів в системі вищої педагогічної освіти, на нашу думку, є нелінійний підхід, в основі якого лежать засадничі положення філософських концепцій постмодернізму, постструктуралізму, синергетики. Сутність його виявляється у розумінні:

– Освіти як відкритої, складної, метастабільної, ризоморфної системи, яка перебуває у процесі становлення. Конституювання освітнього середовища як ризоморфного передбачає його процесуальну плюральність, в контексті якої співіснують, перетинаються, змінюють одна одну різноманітні версії освітнього буття. Освіта постає як система здатна до саморуху, що характеризується іманентними пульсаційними версифікаціями своїх моделей.

– Буття освітнього середовища як нон-фінальної динаміки освітніх моделей відповідно до темпів розвитку швидкозмінного суспільства.

– Релевантності освітньої моделі лише в контексті її відповідності суспільним викликам і потребам, згідно з принципом нон-селекції. Цей принцип був експліцитно сформульований Д. Фоккема в рамках постмодерністської філософії і означає, що серед послідовно змінюючих одна одну моделей, жодна не може бути аксіологічно виокремленою як переважаюча [143, с. 65].

Виходячи з даних міркувань, модернізацію системи вищої педагогічної освіти можна визначити як комплексне, багатовимірне перетворення усіх її складових, в результаті якого відбувається становлення нової освітньої моделі як однієї з версій освітнього буття.

Серед засадничих принципів освітньої моделі, можна виокремити: поліваріантність, відкритість, цілісність, інноваційність.

У становленні нової моделі освіти визначаємо аттрактори даного процесу. При цьому ми виходимо з визначення даного поняття як сукупності внутрішніх і зовнішніх умов, що сприяють вибору системою, що самоорганізується, одного з варіантів розвитку; ідеального кінцевого стану, до якого прямує система. Серед атракторів можна виокремити наступні:

По-перше, потребу у модернізації системи вищої освіти актуалізує входження України у Болонський процес. В. Андрущенко зазначає: «...У Болонський процес треба йти більш цілеспрямовано, системно і послідовно, а головне – глибоким розумінням його суті й серйозної модернізації системи овіти України відповідно до європейських стандартів [2, с. 5-6]».

У рамках Болонського процесу формується Європейський простір вищої освіти (далі – ЄПВО), що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції. Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Проте він не передбачає уніфікації змісту освіти. Навпаки, у багатьох документах Болонського процесу зазначається, що кожна країна-учасниця повинна зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців з вищою освітою, а далі запровадити інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти, які є властивими ЄПВО.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний, полісуб'єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні

особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Кінцевою метою процесу є забезпечення відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам якості вищої освіти, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн [73]. Таким чином, Болонський процес з позиції нелінійного підходу виступає зовнішнім аттрактором процесу модернізації освіти.

По-друге, до модернізації системи вищої педагогічної освіти спонукають парадигмальні зрушення в даній галузі, які передбачають становлення нової освітньої моделі, що може розглядатися як внутрішній аттрактор даного процесу.

Методологічним підгрунтям модернізаційних процесів в системі вищої педагогічної освіти є до нова освітня парадигма.

В процесі аналізу методологічних засад сучасної парадигми виникає необхідність з'ясування змісту поняття «парадигма», адже як зазначає В. Пазенок, в даний час це поняття набуло такого широкого і часто невиправданого вживання, що виникає загроза перетворення його на ознаку поганого філософського смаку. Проте, на думку вченого, без цього поняття не обійтися, коли йдеться про загальнометодологічні засади світосприймання, їх перегляд аж до радикальної заміни. В даний час відбувається «ренесанс парадигмастики», що потребує уточнення сучасного змісту даного поняття. Даний термін вживався грецькими філософами для характеристики світоглядно орієнтованих поглядів. Для античної та середньовічної філософії парадигма виступає праобразом сфери вічних ідей та світоглядною точкою відліку, що визначає архітектоніку світоглядного знання. В цьому значенні поняття «парадигма» вживалося для визначення співвідношення духовної та матеріальної субстанцій буття. З розвитком філософії, під парадигмою стали розуміти тип теоретичного світогляду або

концептуальну модель, узгоджений еталон, на який слід зважати при постановці та розв'язанні наукових проблем [110, с. 22].

Термін «парадигма» в сучасному його розумінні вперше був введений позитивістом Г. Бергманом, проте пріоритет у його використанні і поширенні належить Т. Куну. В праці «Структура наукових революцій» Т. Кун говорить про можливість виокремлення двох основних аспектів парадигми: епістемічного і соціального. В епістемічному плані парадигма являє собою сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що виступають в якості зразка наукової діяльності, в соціальному – характеризується через конкретне наукове співтовариство, цілісність і межі якого вона визначає. Існування парадигм, на думку Т. Куна, пов'язане з періодами нормальної науки, в рамках яких вони виконують проективно-програмуючу і селективно-заборонну функції. Зміна парадигм здійснюється з допомогою наукових революцій, що пов'язане зі своєрідним гештальт-переключенням наукового співтовариства на нову систему світогляду і цінностей [106, с. 348].

Щодо сучасної філософії, то під даним терміном в загальному розуміють систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які прийняті в якості зразка вирішення наукових завдань і розділяються всіма членами наукового співтовариства. Але в науковому дискурсі знаходимо й інші тлумачення цього поняття. На думку Р.Т. Челкоут, парадигма – це науково-теоретичне, концептуальне та методологічне бачення світу, а Г. Бергман під даним терміном розуміє нормативну методологію наукового пошуку [110, с. 22].

А. Етціоні зазначає: «Парадигми та теорії, що формулюються в їх контекстах, можуть вживатися для двох головних цілей: розуміння світу (що забезпечується тією частиною концепції, на якій зосереджується мета пояснення) і допомоги тим, хто діє всередниі цього світу, забезпечуючи зразки прийняття рішень та їх здійснення [47, с. 143]».

Один з дослідників зазначеної проблеми, М. Романенко, зазначає, що в процесі проведення реформ вітчизняної системи освіти була розроблена загальна філософська теорія, яка пояснює напрям та зміст принципових змін у освітній сфері. Її часто називають новою філософською парадигмою освіти, і саме ця парадигма виступає основним предметом дослідження філософії освіти як наукової дисципліни. Але, як правило, трактування цієї проблеми носить дещо спрощений характер. За основу вироблення нової освітньої парадигми береться так звана класична освітня парадигма, що, як вважається, бере свій початок з часів Просвітництва. Її ставлять у зв'язок із сучасними освітніми інноваціями, пов'язаними з гуманоцентричною переорієнтацією суспільства та розвитком інформаційних технологій. І на основі цього порівняння роблять висновок про неадекватність традиційної освіти потребам сучасного суспільства та необхідність переходу до нової філософії освіти і відповідно – освітньої парадигми. Таке спрощене розуміння ситуації породжує нігілізм у педагогічному середовищі, оскільки орієнтує на відхід від освітніх традицій і новаторство, але не вказує на критерії оцінки накопиченого педагогічного досвіду та пріоритети в пошуках нових педагогічних технологій.

В результаті цього відбувається втрата ціннісних орієнтирів та перетворення педагогічного новаторства в «експеримент задля експерименту»: форма (нові технології) домінує над метою і змістом навчально-виховного процесу. Останній спрощується шляхом введення штучних критеріїв оцінки результатів цього процесу [128, с. 2].

Як концептуально-методологічну основу протидії нігілізму автор пропонує всестороннє і глибоке розуміння як філософського, так і педагогічного змісту сучасної парадигми освіти. На думку М. Романенка, таке розуміння повинно бути засноване на поєднанні двох підходів до аналізу цього поняття: історико-генезисного та структурно-функціонального. В рамках першого освітня парадигма розглядається як квінтесенція філософсько-освітніх та педагогічних поглядів, або як певний напрям у

філософії освіти та педагогіці. В даному випадку філософсько-освітня парадигма є суто духовно-інтелектуальним явищем і містить філософські та педагогічні ідеї (зрідка – їх концептуалізацію чи форми практичного втілення). Такий підхід претендує на статус методології при аналізі історії освіти з точки зору зміни філософсько-освітніх парадигм. Проте в історико-генезисному плані застосування цього підходу є досить проблематичним, адже існує одночасно багато філософсько-освітніх ідей і течій («парадигм»), які постійно вдосконалюються, переплітаються, конфронтують тощо. Також, за рамками самого поняття освітньої парадигми залишається майже весь його операціональний та соціально-праксеологічний аспект. Цей недолік деякою мірою ліквідується в рамках структурно-функціонального підходу, де в поняття філософсько-освітньої парадигми включаються не лише ідеї та теорії, а й система цінностей, функціональних імперативів, системно-інституційні характеристики освіти, освітня практика та механізми взаємозв'язку з соціальним середовищем. Тому М. Романенко пропонує розуміння поняття «освітня парадигма», намагаючись синтезувати структурно-функціональний та історико-генезисний підходи таким чином, щоб отримати дієвий механізм парадигмального аналізу сучасного стану розвитку освіти [128, с. 3].

Л. Горбунова зазначає: «...парадигма – це наш спосіб сприймати світ, це відносно стійка матриця, що організовує процес нашого мислення, оцінювання й дії, формує певне бачення реальності. Підкреслюючи найбільш важливий аспект у розумінні парадигми, слід сказати, що парадигма – це структура мислення, його внутрішня форма, яка «добудовує» себе ззовні у виляді набору норм і правил, встановлює межі, формує алгоритми розуміння й пояснення реальності і є підставою діяльності. Парадигма є несвідомою, але при цьому вона живить свідоме мислення, організовує і контролює його й тому виступає як надсвідома. Вона встановлює ті взаємозв'язки, відповідно до яких формулюються аксіоми, визначаються поняття, будуються теорії, розгортається дискурс [33, с. 44]».

Аналізуючи стан сучасної освіти, варто відзначити перехід від класичної моделі до безперервної, що дозволяє особистості гармонійно вливатися у ринок освітніх та інтелектуальних ресурсів. Насьогодні можна говорити про невідповідність класичної освітньої парадигми суспільним потребам.

На думку І. Предборської, класична освітня парадигма практично вичерпала себе і не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Дослідники освіти одностайно визначають стан даної парадигми як кризовий.

По-перше, вона є зорієнтованою на репродуктивне знання. Навчальний процес зводиться до здобуття знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування у різних видах діяльності [142, с. 14].

Л. Горбунова зазначає, що дана модель освіти є «орієнтованою на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнутих систем інформації, котрим належить бути «вкладеним в голови учня [141, с. 196]».

По-друге, сцієнтистський, раціонально-знаннєвий характер даної моделі «суперечить потребам гуманізації, «олюднення» знання в сучасному суспільстві [142, с. 14]».

По-третє, «поряд з раціоналізмом як однієї з провідних засад класичної парадигми освіти «великих втрат» зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя [142, с. 14]».

По-четверте, «пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється [142, с. 14]».

В процесі дослідження філософських засад нової освітньої парадигми, варто звернутися до світоглядного потенціалу нелінійного підходу, який реалізується в декількох напрямках.

У першу чергу, – це переорієнтація виховання і навчання на формування цілісного бачення світу, яке повинно реалізуватися через відчуття особистісної співпричетності і відповідальності, імовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання [142, с. 24].

Евристичність даного підходу, на думку І. Предборської, полягає в тому, що пропонується модель саморозвитку людини в швидкозмінному світі, що саморозвивається. Перед людиною постає така важлива світоглядна проблема, як пошук себе та відповідальність за свій вибір та дії. В рамках нелінійного підходу, людина постає як самодостатня істота, яка сама перебудовує себе з метою гармонізації відносин з всесвітом. Такий світоглядний підхід передбачає не перетворення світу за заздалегідь визначеною схемою, а творення себе. Йдеться про зміщення акцентів у взаємовідносинах «світ-людина» із зовнішніх на внутрішні засобами освіти [142, с. 23].

Світоглядний потенціал нелінійного підходу вивляється і в розумінні людини як креативно налаштованої істоти, як творчої особистсості, а творчості – як внутрішнього атрактору, що допомагає особистості у самовибудовуванні, самотворенні.. Мета і зміст освітньої діяльності спрямовуються на розвиток її креативного потенціалу, що зумовлено потребою у підготовці людини до життя. Для цього необхідними є глибокі професійні навички, навченість конкретним видам знань і перехід від діяльності вже засвоєної до більш складної, здатність до вироблення нових видів діяльності і постійного самовдосконалення шляхом самонавчання. Йдеться про готовність людини до освіти протягом життя, яка постійно супроводжує процес праці. Нова ідея освіти пов’язана з прагненням залучити людину до активного процесу відкриттів, засвоєння світу [142, с. 22].

В. Кізіма зазначає, що в рамках нового типу освіти, який він називає постнекласичним, вимогами до сучасної людини стають необхідні знання, досвід і вміння швидко орієнтуватися в ситуації, здатність не лише функціонувати, а й приймати нестандартні рішення [61, с. 8].

«Постнекласична освіта базується на твердженні, що не світ і не людина існують самі по собі, а існує лише їх цілісність, яка стає головним об'єктом уваги. Така освіта повинна дати людині можливість бути в постійній відповідності з суспільством як частині з цілим. Метою повинна бути творчість, але не як самоціль, а як синергія [60, с. 25-26]».

Нелінійний підхід як один з методологічних орієнтирів освітньої парадигми пропонує нову модель особистості. З позиції даного підходу, особистість постає:

1) як складна система, що зумовлюється різноманітністю елементів і підсистем;

2) відкритою системою, яка здатна вільно обмінюватися інформацією з оточуючим середовищем;

3) дисипативною системою, тобто може існувати як фізично, так і духовно тільки за умови постійного обміну з оточуючим середовищем енергією та інформацією;

4) нерівноважною системою – внаслідок існування процесів обміну енергією чи інформацією між самими сутнісними силами в структурі особистості;

5) нелінійною системою (здатною до самодії) – розвиток таких систем майже непередбачуваний, кількість його варіантів більше, ніж у лінійних систем, бо малі впливи можуть спричинювати дуже великі наслідки і навпаки;

6) номадичною системою, що знаходиться у процесі постійного руху, самопошуку і самотворення;

7) ризоморфною системою, для якої характерна здатність до самоконфігурування засобами освіти та коннективність як можливість встановлення нових взаємозв'язків і здатність до взаємодії.

У контексті розгляду даної проблеми, варто згадати концепцію Ю. Козелецького, який характеризує класичну систему освіти як таку, що формує просвітницьку людину. Результатом такого формування стає

одновимірна людина, яка є об’єктом освітнього процесу, мета якого визначається енциклопедичним принципом – «людина – це її пам’ять». На думку дослідника, необхідним є перехід до освітньої системи, зорієнтованої на формування інноваційної людини, яка постійно знаходиться в стані пошуку, здатна самостійно приймати нестандартні рішення, є винахідливою, творчою особистістю. Тому основним завданням освіти є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лише лінійних стратегій мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення. Моделлю особистості в новій парадигмі освіти виступає інноваційна людина, яка розглядає оточуючий світ як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати. Основною метою навчання стає формування власної дослідницької позиції людини [142, с. 23].

В рамках нелінійного підходу відбуваються зміни і у розумінні освітнього процесу. На думку С. Клепка, сучасна парадигма освіти видається як система, яку визначають принципи методології нелінійного синтезу, а саме:

1) Принцип поліцентричної інтеграції знань. Освіта виступає як комплекс різних, але не яких завгодно, способів об`єднання різноманітних структур в одну складну структуру, для якої важлива правильна топологія, «конфігурація» об`єднання простого в складне. Згідно з даним принципом, недопустимо робити єдиним центром освітньої інтеграції знань детерміністську картину світу, що характерне було для школи тоталітарного минулого.

2) Принцип голографічної природи освітнього процесу. Освіта – це об`єднання і різних її структур як різних темпосвітів, тобто структур, які мають різну швидкість розвитку. Даний принцип передбачає досягнення єдності різних освітніх впливів у певній конструкції, яка сприятиме «голографічному» оволодінню учнями проблем і об’єктів, які вивчаються.

3) Принцип економії учнівського часу. Економія матеріальних і духовних затрат і прискорення еволюції цілого вбачає за правильної топології об`єднання елементів цього цілого Інтегративна освіта, яка час учня розглядає як найважливіший ресурс особистісного розвитку, який не можна витрачати на нудьгування і «пережовування» знань, які учитель вважатиме важливими з тих чи інших інтересів, що не співпадають з інтересами зростання компетентності, проголошує даний принцип найголовнішим для конструювання освітнього процесу [62, с. 189].

На думку Н. Кочубей, якщо що у лінійній парадигмі освіта розумілась як зовнішній вплив на особистість з боку суспільства, то в нелінійній переважає самовплив, самозміна. Ми поділяємо точку зору дослідниці, що основні критерії лінійної парадигми – сформованість знань, умінь і навичок, повинні бути сьогодні доповнені особистісним саморозвитком, якому необхідно вчити, виховувати необхідність і уміння відслідковувати, аналізувати себе [142, с. 34].

Отже, нелінійна методологія відкриває нові орієнтири концептуального удосконалення вищої педагогічної освіти в світоглядному, онтологічному, антропологічному та аксіологічному плані, які лежать в основі модернізаційних процесів у даній галузі.

Створення освітньої моделі, заснованої на засадах нової парадигми передбачає низку структурних і змістових перетворень у системі вищої педагогічної освіти.

Серед структурних перетворень можна виокремити:

– оптимізацію мережі вищих педагогічних навчальних закладів;

– запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямами освіти та підготовки Європейського простору вищої освіти;

– запровадження трьохциклової системи освіти.

Дані перетворення дозволять вищим педагогічним навчальним закладам максимально реалізувати свій потенціал у плані задоволення вимог

Європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних сучасного суспільства [160].

Досліджуючи змістові аспекти модернізації, необхідно, передусім зазначити, що з метою підвищення якості освітніх послуг утворено систему безперервної освіти life-long education. У Національній доктрині розвитку освіти одним з пріорітетних напрямів державної політики в галузі освіти зазначається створення системи безперервної освіти [101]. З позиції філософії постмодернізму, така освіта передбачає становлення нового освітнього простору, що спирається на ідеї безперервності, цілісності, нелінійності, ризоморфності. Безперервна освіта розуміється як практика інтенсифікації життєвих можливостей і підтримання життєвих світів. Ж. Бодрійяр, Ж. Ліотар, Ю. Крістєва розглядають освіту як турботу про себе. За таких умов освітній процес не обмежується навчанням у навчальному закладі, він починається і не закінчується, а триває упродовж усього життя.

Необхідно зазначити, що в системі безперервної освіти взаємодіють процеси освіти і соціалізації особистості, завдяки значному перетинанню освітнього простору з соціалізаційним. Оскільки загальносвітові тенденції в освітній діяльності пов’язані зі становленням системи безперервної освіти, як такої, що відповідає вимогам сучасного суспільства, то, певне, соціалізаційний процес змінюється і здобуває нові риси зі зміною системи освіти з традиційної на безперервну. Розширюються і трансформуються цілі і функції освіти, виникає більш тісний, безпосередній зв'язок її із соціалізацією особистості і не тільки завдяки збільшенню часу їхнього спільного впливу. Освітній процес супроводжує соціалізаційний, в результаті створює умови для самовдосконалення, саморозвитку, саморефлексії, самостановлення.

Одним із напрямів безперервної освіти є створення навчальних закладів нового типу, а саме «університетів без стін», «шкіл гнучкого навчання», «відкритих університетів». Методологічним підгрунтям створення закладів такого типу є концепція детериторіалізації,

запропонована Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі в рамках філософії постмодернізму. Згідно з ціює концепцією, просторові середовища в номадологічній проекції є позбавленими будь-яких ліній демаркації. Екстраполяція даних ідей на освіту дає можливість створення навчального закладу як відкритого середовища, у якому відсутні вікові, статеві, географічні, національні лінії демаркації. Частково дані ідеї становлять суть «антипедагогіки» А. Ілліча, який виступав проти монополії школи як соціального інститута на право давати освіту у своїй відомій книзі «Дешколяризація суспільства». В якості альтернативи школам він пропонував створити мережну освіту, використовуючи інтернет. Така освіта, на думку А. Ілліча, буде базуватися на високій вмотивованості до навчання всіх бажаючих вчитися і доступності навчання будь-де і будь-коли незалежно від віку, раси, соціального положення і матеріальних можливостей. У 70-х роках XX століття даний проект був майже утопічний. Але з часом ідеї А. Ілліча стають більш близькими для освітян через поширення нових інформаційних технологій в освіті та спроби осмислити причини її кризи, спираючись на аргументацію, до якої апелював мислитель у своїх працях [186, с. 52].

Практичним прикладом реалізації концепції детериторизації в освіті є досвід функціонування Відкритого університету у Великобританії, організованого таким чином, що підготовка фахівців еквівалентна університетській освіті і ведеться без відриву від виробництва. Також у даному закладі не існує чітких вікових та національних обмежень.

Становлення системи безперервної освіти передбачає трансформації у системі професійної підготовки педагога. Відбуваються зміни в таких її структурних компонентах як: мета, зміст, форми і способи освіти.

Зміна цілей освіти вищої педагогічної освіти пов'язана з орієнтацією на становлення особистості педагога нового типу, здатної до діяльності в швидкозмінюваному світі, в інформаційному суспільстві. Така зміна передбачає перехід на модель освітнього процесу, зорієнтовану на

особистість, становлення якої відбувається не шляхом уніфікації й однаковості, а через розширення можливостей кожної людини реалізувати свої потреби в нових знаннях, через плюралізм напрямків, форм і рівнів навчання, що дозволяють здобувати освіту всім членам суспільства з урахуванням їх здібностей, потреб і інтересів.

Трансформація цілей освітнього процесу зумовлює і відповідні зміни у змісті освіти. У сучасних підручниках з педагогіки зміст освіти у вищій школі визначається чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання в освітньому закладі або самостійно. Він містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Зміст освіти, як зазначається в підручнику «Педагогіка вищої школи», автором якого є А. Кузьмінський в цілому має сприяти розв´язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, всебічно розвиненої особистості [78, с. 233]. Наведений приклад є типовим. В багатьох інших підручниках зустрічаються подібні інтерпретації змісту освіти. Наприклад, у підручнику «Педагогіка» Н. Волкової зміст освіти визначається як «система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості [23, с. 240]».

З даного визначення можна зробити висновок про його невідповідність суспільним потребам, адже зміст освіти інтерпретується в дусі формуючого підходу, який передбачає озброєння людини певним набором знань, умінь і навичок з метою всебічного розвитку і готовності до суспільного життя. Насьогодні в умовах становлення інформаціонального суспільства такий зміст освіти є нерелевантним, тому потребує перегляду та переосмислення. На сучасному етапі необхідним є не тільки оволодіння людиною певним набором знань, умінь і навичок, а й способами їхнього самостійного пошуку і здобуття.

Модернізація системи вищої педагогічної освіти передбачає удосконалення навчального процесу, зокрема методів, форм, способів та засобів освітньої діяльності. В контексті нового типу освіти змінюється роль методу навчання. Якщо до недавнього часу ефективність методу вимірювалася його здатністю якнайповнішого «вкладення в голови студентів» певної суми знань, то насьогодні його ефективність визначається здатністю до активізації розумових сил, внутрішніх іманентних інтенцій особистості, що спонукає до використання разом з традиційними інноваційних, нелінійних методів навчання, а саме: методу самоосвіти, пробуджуючого навчання, навчання як адаптивної модифікації, навчання як фазового переходу, метод гештальт-освіти, методу створення ігрових моделей та ін.

Створення нової освітньої моделі передбачає використання нетрадиційних форм навчання, в основі яких лежать принципи діалогової взаємодії, нелінійності, багатоваріантності, серед яких: проблемне навчання, рольові ігри, моделювання. Також в системі вищої педагогічної освіти відбувається розробка багатоваріантних програм навчання, з метою забезпечення можливостей вибору шляхів підготовки майбутнього педагога.

Реалізація даних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти є важливою для створення нової моделі підготовки педагога у вищому педагогічному навчальному закладі, яка дозволить узгодити процес професійної підготовки з тенденціями розвитку сучасного суспільства.

Висновки до першого розділу

У даному розділі здійснено аналіз концепту нелінійності в сучасному філософсько-освітньому дискурсі. Цінність концепту нелінійність для філософії освіти полягає у розумінні освіти як відкритої, складної, ризоморфної системи, що саморозвивається, відповідно до якого зазнають

трансформацій і освітні технології. Ідеї нелінійного подходу слугують методологічною базою для розробки технологій та методів навчання, а також підготовки відповідних підручників та навчальних курсів, які дозволяють подолати відчуженість знань, встановити новий тип освітніх відносин, заснований на нелінійному типу мислення особистості.

Проаналізовано процеси модернізації вищої педагогічної освіти на з позиції нелінійного підходу, який дозволив:

– визначити модернізацію системи вищої педагогічної освіти як комплексне, багатовимірне перетворення усіх її складових, в результаті якого відбувається становлення нової освітньої моделі як однієї з версій освітнього буття;

– з’ясувати методологічну основу модернізаційних процесів, в якості якої виступає нова освітня парадигма;

– проаналізувати структурні і змістові перетворення в освітній системі, що є результатом модернізаційних процесів.

Таким чином, суспільні трансформації, модернізація вітчизняної педагогічної освіти зумовлюють необхідність переходу від репродуктивно-інформаційних і предметно-диференційованих до інтегрованих знань, відмову від авторитарного стилю викладання на користь встановлення нового типу освітніх відносин, що заснований на діалогічній співпраці та взаємодії, а також використання відкритих, нелінійних методів навчання, що актуалізує проблему становлення нелінійного мислення сучасного педагога. З’ясуванню його теоретичних і методологічних засад та розкриттю можливостей нелінійного мислення педагога в освітній сфері присвячено другий розділ дисертації.

РОЗДІЛ 2
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НЕЛІНІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ

2.1. Історико-філософські експлікації нелінійного мислення

Мислення як предмет філософської рефлексії має довгу історію. Розгляд трансформацій уявлень про мислення в історико-філософському дискурсі стане тим теоретичним фундаментом, який дозволить більш глибше зрозуміти феномен нелінійного мислення.

В історії філософії існують різноманітні підходи до трактування поняття «мислення». Найперші передумови появи такої характеристики мислення, як нелінійність, можемо знайти ще в працях Геракліта Ефеського. Він розумів реальність як процес, а не результат, як арену боротьби і самоорганізації різних сутностей: «Цей космос, той самий для всіх, не створив ніхто ні з богів, ні з людей, але він завжди був, є і буде вічно живим вогнем, мірами, що розгоряються і мірами, що згасають [150, с. 8]». Отже, складність, самоорганізація, нестійкість беруть початок з гераклітівського світогляду. Філософ заявляв: «Неможливо двічі ввійти в одну ї ту ж річку» і «Все тече, все змінюється [150, с. 8]». Отже, Геракліт сприймав світ як такий, що перебуває в процесі становлення, як процес, що безперервно змінюється і складається з множини речей-процесів.

Інший давньогрецький мислитель Парменід Елейський продемонстрував протилежну думку. Він зробив акцент на результаті, на гомеостазі, на досягненні досконалості. За Парменідом, досконалий світ буде являти собою тверду, кінцеву, матеріальну кулю поза часом, рухом, змінами [150, с. 8]. Трактування процесу мислення Парменідом міститься у його праці «Про природу» і презентовано у відомій парменідівській формулі to gar auto noein estin te kai einai (одне і те ж саме – мислити і бути) [93, с. 69]. Суттєвим

для розуміння змісту даного висловлювання є поділ Парменідом шляху істини, що приводить до буття, яке осягається думкою, і шляху думки, що веде до світу видимостей.

У даному проблемному полі мислення асоціюється з ідеальним світом, «мислити» – означає або інтуїтивно осягати ідеальні структури, або здійснювати дискурсивні операції над ними. Отже, «мислити» означає «оперувати з поняттями», тому понятійне мислення стає синонімом мислення в цілому [31, с. 163].

Для античної традиції характерним є виокремлення в навколишній реальності особливого ідеального світу, протиставлення цього світу світові матеріальних предметів і пов'язування з цим світом уявлень про істину, благо та красу. Структура людини уподібнюється до структури зовнішнього світу. В людині виокремлюються два рівня: ідеальний (душа чи розум) і матеріальний (тіло) [71, с. 143]. Мислення розуміється як спосіб усвідомлення ідеального світу, а також як процес самосвідомості космосу чи людини, і пов'язане з поняттям істини. Тіло людини є непричетним до процесу мислення. Мислить в людині розум, і мислить він або ідеальні сутності, що його оточують, або себе як ідеальну сутність. Отже, мислення протистоїть відчуттям, пов'язаним з тілесним досвідом, які не дають можливості істинного пізнання [118; 119].

Варто зазначити, що мислення в епоху античності розглядається і як космічна здатність. В античній культурі космос ототожнюється з Богом, найбільш досконалою живою істотою, а розуміння людиною сутності космосу засноване на ізоморфізмі між космосом і людиною [44, с. 43-45].

Отже, мислення космосом самого себе стає найдосконалішою формою мислення, певним зразком для розуміння мислення взагалі. Дана тенденція відображається в творах античних філософів: «Тимеї» Платона, «Метафізиці» Арістотеля і продовжується у творах неоплатоніків [3].

Ще однією особливістю розуміння мислення в античній філософії є уявлення про мислення як споглядання. Базовою характеристикою при описі

когнітивних процесів у давньогрецькій традиції є уявлення про мислення як про умогляд. Також важливим є зоровий образ при описі мислимого світу. Використання оптичних образів при описанні процесу мислення є однією з характерних рис філософії Платона і Арістотеля. Платон вважав, що зір в чуттєвому світі є аналогом, символом мислення в світі ідей, він є способом, що веде до умосяжного [118]. На його думку, процес мислення – це процес пригадування, тому що всі знання людини – це спогади душі, яка, перед тим, як вселитись у людське тіло, перебувала в світі ідей.

За Арістотелем, переходячи від людини, що наділена плоттю, до безтілесного Розуму, що здійснює більш досконалу діяльність, ми переходимо від споглядання світу до самоспоглядання, яке і є вищою формою мислення [4; 5]. Арістотель конституював античне мислення, створивши систему норм (правил) мислення, що регулюють побудову суджень, а також сформувавши уявлення і засоби, які забезпечують застосування цих норм. Правила мислення дозволяли включати в судження одні знання (раніше доведені, чи апріорно правильні начала) і отримувати на їх основі інші знання (як вже відомі, так і нові). При цьому нові знання не приводили до протиріч і їх не потрібно було виправдовувати шляхом дослідів [127].

Аристотель уявляв життя як здатність до самоорганізації (ентелехія), що стимулює ріст рослин і тварин до їхнього кінцевого виду [89, с. 31]. «Логос» Геракліта та «форму» Аристотеля можна розглядати як праобраз концепції порядку в синергетиці, які породжують впорядковані стани в природі за рахунок процесів перетворення матерії [89, с. 30]. А телеологія цілей в природі Аристотеля може бути інтерпретована з допомогою атракторів в фазових переходах [89, с. 31]. Подібні ідеї дають підстави міркувати про близькість їх до зародків нелінійності в осмисленні людського буття.

Платоном та Арістотелем була теоретично оформлена дистинкція між інтелектуальною інтуїцією та дискурсивним мисленням. До Платона поняття

«noein» містило уявлення про особливо важливе знання, що вкладається в людину богами. Це знання не вимагає дискурсивного аналізу, а потребує вміння осягати в світі знаки вищої волі. Тому процес мислення являє собою акт інтуїтивного осяяння. Поняття «діанойа» означає процес мислення, що спирається на деякі раціональні судження, які не тільки не пов’язані з божественною волею, але інколи їй протирічать [31, с. 163].

У Платона «діанойа» означає дискурсивне мислення, а «ноесис»-осяяння, за яким стоїть інтуїція. Уявлення про «діанойю» як дискурсивне мислення і «ноесис» як осягнення цілого зберігається і в Арістотеля.

Також, в процесі дослідження витоків нелінійного мислення необхідно звернутися до філософських ідей Анаксагора, який трактував безперервність як безкінечну подільність, проте до того ж ставив питання про збереження під час даного процесу властивостей цілого. Філософ висловив ідею самоподібності речей у процесі розвитку – гомеомерії. Щодо розуміння мислення, в Анаксагора категорія з близьким семантичним змістом – нус – виступає як першооснова світового порядку. Дана категорія більше не зустрічається в історії філософії, проте цим була започаткована традиція розуміти мислення як субстанцію. Ідея субстанціональності мислення була органічною для «фізики» досократівського періоду грецької філософії [133, с. 181].

Отже, мислення з точки зору античних філософів, відбувається в особливому ідеальному просторі. Тіло не бере участі в процесі мислення. Можна виокремити два типи когнітивних актів: інтуїтивний, ноесис, пов'язаний з умоглядним осягненням цілого, інсайтом, та дискурсивний, діанойя, що спирається на відображені у мові аналітичні процедури, на логічні операції та умовиводи. Перший має вищий статус, а другий – лише сходинка до першого.

Необхідно відзначити космічний характер мислення: природа не протистоїть людині, як мертвий об’єкт – мислячому суб’єкту. Вона теж мислить. І в цьому сенсі суб’єкт може мислити і пізнавати природу за

принципом подібності: і космос, і суб'єкт володіють однаковою структурою. Існуючи спочатку в нерозривній єдності з вольовим актом, мислення все більше інтелектуалізується, перетворюючись на умогляд, на інтелектуальне споглядання [31, с. 171].

Таким чином, у працях античних флософів знаходимо перші натяки на розуміння світу в дусі нелінійності та самоорганізації.

В епоху Середньовіччя на відміну від світовідчуття античності, яке характеризується прагненням врівноваженості самодостатності та гармонії, в якості найвищої цінності виступає трансцендентна сутність, що знаходиться за межами пізнання. За таких умов руйнується характерний для античності ізоморфізм між людиною і космосом. Космос перестає бути Богом, а стає творінням Бога, до того ж менш досконалим, ніж людина. Космос відрізняється від людини за структурою, є позбавленим розуму і душі. Засноване на принципі подібності пізнання космосу замінюється пізнанням Бога. Космос стає символом, за яким можна отримати уявлення про трансцендентну реальність [31, с. 172].

Твердження про безсмертя і нематеріальну природу душі породжує думки про ідеальний характер мислення, яке є однією зі здатностей душі, чи її частини. Розум не є подібним Богу, якого пізнає, адже Бог перевершує мислиму досконаліть. Пошук нових механізмів мислення і пізнання є провідним у середньовічній філософській думці. Проте, як зазначає В. Глєбкін, для цього використовується інструментарій античності [31, с. 174].

Зорові образи при поясненні процесу мислення в середньовічній філософії несуть важливу пізнавальну функцію. Ізоморфізм між світлом Сонця та ідеальним світлом, визначений Платоном та розроблений в неоплатонізмі, здійснює значний вплив на філософську думку. Уявлення про Бога як про інтелігібельне світло показує залежність діяльності інтелекту від божественної присутності і пов'язує точність і ясність розуміння з яскравістю освітлення об'єкту чи спрямованістю на об'єкт. Інтелектуальна

інтуїція – «осяяння» наочно виражається в образі потоку світла, що освітив предмет, який раніше приховувався в темряві. Це світло йде від розуму. Розум бачить лише те, що стає раптово освітленим [31, с. 175].

В епоху Середньовіччя містичне осягнення Бога превалює над його раціональним осмисленням. Аврелій Августин надавав великого значення паралелі між мисленням і спогляданням, а також образу Бога як світла. Світлові образи залишаються центральними для тих філософів, що надають перевагу містичному осягненню Бога: І. Еріугени, Д. Бонавентури, М. Екхарта, Д. Скота. Дані образи залишаються важливими і для схоластів, які зорієнтовані на рух до Бога через зовнішній світ. Проте, звертаючись до концепції Фоми Аквінського, варто зауважити, що філософ рідко використовує традиційну для містиків світлову символіку при розмові про Бога. Але, описуючи діяльність інтелекту, він спирається на прямі аналогії з зоровим процесом, коли говорить про діяльність активного інтелекту, який так «висвічує» фантоми, що вони перетворюються на інтелектуальні образи [147]. Фома Аквінський процес пізнання розуміє як дискурсивну діяльність інтелекту. Філософ уявляє його як процес трансформації інтелектуальних образів у концепти чи слова і різноманітні операції з концептами, завдяки чому здійснюється пізнання зовнішнього світу [149]. На його думку, інтуїтивне, а не дискурсивне знання є властивим для інтелекту Бога та ангелів [148].

Отже, в середньовічній філософії під час опису найвищого, інтуїтивного пізнання світлові образи залишаються провідними.

Для філософії Середньовіччя характерним є включення екзистенційного переживання у процес мислення. В інтелекті виникає екзистенційна складова. До структури людського пізнання входить мотив безкінечності, що лише намічався в античності. Розум може оперувати лише образами кінцевих речей, при переході ло безкінечності всі відмінності зникають, і ми переходимо до абсолютної тотожності [31, с. 178].

Таким чином, середньовічна філософська традиція закріпила основні характеристики мислення, започатковані в античності. Провідним для середньовічної філософії стало трактування мислення як процесу, що відбувається в особливому ідеальному просторі, що не пов'язаний з матеріальним світом. Космос позбувається інтелектуальних характеристик. Процес осягнення зовнішнього світу, що сприймається чуттями, стає однією з основних проблем середньовічної теорії мислення.

В епоху Нового часу відбуваються зміни в уявленнях про мислення. Це зумовлене зміною середньовічної картини світу, розвитком наукових знань, зокрема механіки Ньютона. Людина залишається наодинці з космосом. Це призводить її до перебування у стані екзистенційної самотності і незнання. Іншою важливою рисою філософії Нового часу є функціональне розуміння сутності речей [31, с. 180].

Якщо в античності, щоб визначити річ, потрібно було задати її структуру, описати її складові частини і їх взаємодію між собою, то в Новий час необхідно вказати призначення даної речі. До того ж відбувається перехід від самодостатнього космосу до вищого Творця, який створив космос з деякими трансцендентними цілями, веде до втрати річчю власної самодостатності. Річ виявляється існуючою для певної мети, тобто елементом цілісної системи. Буття речі є винесеним за її межі і трансцендентним по відношенню до неї. Зі сказаного слідує, що для розуміння уявлень про мислення Нового часу важливою є ідея механізму як системи, в якій різноманітні елементи є частинами єдиного цілого [31, с. 180].

Для Нового часу домінуючою тенденцією є розуміння свідомості чи розуму як ідеальної субстанції, а мислення як процесу, що відбувається в цій субстанції. Велике значення для характеристики уявлень про мислення мають праці Р. Декарта, Б. Спінози, Г. - В. Лейбніца, І. Канта.

Р. Декарт не проводить системних відмінностей між розумом і душею, мисленням і відчуттями і вводить поняття модусів мислення [37, с. 68-69].

Мислення для Р. Декарта постає як дещо безтілесне, духовне. Більш того, мислення є єдиним атрибутом душі, і саме це зумовлює постійність мисленнєвих процесів, що відбуваються в душі, тобто вона завжди знає про те, що відбувається всередині неї. А це означає, що немає ніякої безсвідомої психіки. Душа – це мисляча субстанція, вся сутність чи природа якої полягає у мисленні. Разом з інтелектом складовою частиною мислячої субстанції, на думку філософа, виступає воля, яка є безмежною і наближає людину до Бога [36, с. 46-48].

Б. Спіноза визначає мислення як спосіб дії мислячого тіла. З цього випливає і запропонований ним спосіб визначення цього поняття. Для того, щоб визначити мислення, необхідно ретельно дослідити спосіб дій мислячого тіла, на відміну від способу дій (від способу існування і руху) тіла немислячого.

Слідуючи за Р. Декартом, філософ говорить про чотири роди пізнання. Найнижчий – пізнання окремих речей, яке доставляється розуму відчуттями. Таке пізнання Б. Спіноза називає ненадійним досвідним пізнанням. Наступним є пізнання шляхом пригадування, пізнання першого роду, думка чи уявлення. Третій – пізнання шляхом судження, що спирається на знання загальних понять і загальних властивостей речей, розум, пізнання другого роду. Найвищим родом пізнання є інтуїтивне, що спирається на миттєве схоплювання істини, миттєве осягнення суті речей [134, с. 183]. Філософським внеском Б. Спінози слід вважити інтелектуалізацію мислення.

В працях Г.-В. Лейбніца мислення виступає як вища форма сприйняття. Мислення, за Г.-В. Лейбніцом, є ідеальним і безперервним. На його думку, душа мислить постійно [83, с. 54-57].

У Дж. Локка мислення набуває ідеального характеру. Філософ погоджується з загальноприйнятою думкою про те, розум не займає простору, не має протяжності, а розумові операції здійснюються практично миттєво [86, с. 196]. Джерелом знання, на думку представника емпіристського напрямку в гносеології, є ідеї, отримані від відчуття, та ідеї

рефлексії, що являють собою самостійну діяльність розуму, яка проявляється як в комбінуванні з отриманих простих ідей складних, так і в створенні додаткових ідей, необхідних для конструктивної роботи [86, с. 177]. В першому випадку розум є пасивним, в другому – активним.

Ідеї, викладені вище, знаходять своє завершення у німецькій класичній філософії. І. Кант, І.Г. Фіхте, Ф.В. Шеллінг, Г.В.Ф. Гегель наголошують на ідеальному характері свідомості і мислення. Трансцендентальний суб'єкт І. Канта на відміну від мислячої субстанції Р. Декарта має більш складну структуру, до якої входять і відчуття і розум. Дана структура не несе в собі нічого матеріального, є самодостатньою і незалежною від зовнішнього світу – сукупності речей самих по собі.

Трансцендентальне «Я» у філософії І. Г. Фіхте відтворює в цьому відношенні структуру трансцендентального суб'єкта [145, с. 65]. Ф.В. Шеллінг наголошує на зближенні людини і її зовнішнього оточення, що засноване на присутності в них ідеального первня.

Щодо розуміння процесу самоорганізації І. Кант показав, що даний процес стосовно живих організмів не може бути пояснений механістичною системою ньютонівської фізики. Завдяки його знаменитій цитаті про те, що для пояснення стебла трави все ще немає свого Ньютона, сучасні дослідники отримали імпульс до відкриття другого начала термодинаміки, що описує необернений рух замкнутих систем до стану з максимальною ентропією чи безпорядком.

У філософській моделі Г.Ф.В. Гегеля також приділяється увага проблемам становлення та саморозвитку. Філософ у своїй праці «Феноменологія духу» зазначає: «Однак ціле є всього лише буттям, яке досягло завершення в процесі саморозвитку [27, с. 45]». Г.Ф.В. Гегель розумів саморозвиток як усвідомлення смислу життя шляхом самореалізації в творчій діяльності [26, с. 60]. Інтерес для нашого дослідження представляє переосмислення філософом співвідношення розсудку і розуму, розуміння ідеї як системи знання, що породжує себе у цьому процесі розвитку. Філософ

виходить з принципу тотожності мислення і буття, що стало підставою для оголошення логіки вченням не тільки про мислення, але й про форми буття, оскільки сутністю буття є мислення. Г. Гегель вважає, що філософія повинна мати справу з абсолютним знанням, яке досягається шляхом засвоєння попередніх неабсолютних форм. Філософія, що прагне до абсолютного знання, до незумовленої істини, прагне вийти за рамки розсудку. Тому свою логіку, як логіку розуму, філософ протиставляв формальній логіці Арістотеля, яку він вважав логікою розсудку.

В філософії Нового часу, крім логоцентричних, були представлені і фізікалістські моделі мислення. Серед таких – модель, запропонована Т. Гоббсом. Процес мислення, на його думку, є локалізованим, і являє собою не мислене споглядання чи мислену мову, як в ідеалістичних моделях, а рух уявлень [32, с. 515-517]. Характер даного руху детально не описується, і функціонально уявлення є фантазмами. У Т. Гоббса відсутні абстрагування фантазмів і перехід від фантазмів до думок. Причиною зв'язку уявлень є їх звязок у момент, коли вони були викликані чуттєвим сприйняттям. Для того, щоб вилучати потрібні уявлення в потрібний момент, людина маркує уявлення з допомогою міток, які філософ називає іменами чи назвами [32, с. 522].

Отже мислення людини фактично зводиться до вербальної моделі. Слова виступають як зовнішні знаки думок, і зв'язок слів породжує відповідний зв'язок думок.

Таким чином, проаналізувавши основні моделі мислення, характерні для філософії Нового часу, можна виокремити такі характерні риси. Новим є жорстке суб'єкт-об'єктне розмежування, при якому об'єкти не мають можливості повноцінно мислити і мислення замикається на себе.

Іншою визначальною рисою є механістичний характер моделей мислення. Уявлення про природний об'єкт як механізм і про ідеальну субстанцію як силу, що рухає цей механізм, стають базовими для багатьох філософів цього періоду [31, с. 185].

Що ж стосується уявлень про мислення в сучасній світовій філософії, то вони репрезентовані в контексті різноманітних течій та підходів.

Зокрема, представники ірраціоналізму наголошують на нерелевантності наукового мислення у пізнанні взаємозв'язків та закономірностей реальності. Вони вважають вищими такі пізнавальні функції, як інтуїція, переживання, споглядання та ін. Наукове мислення в таких системах замінюється певними вищими пізнавальними функціями, а інтуїція приходить на зміну мисленню взагалі. Необхідно мислити дислогічно, відповідно, ірраціонально, щоб пізнати ірраціональне.Варто зазначити, що інтуїція та переживання виступають базовими і в нелінійному способі мислення.

Вище згадані ідеї ірраціоналізму репрезентуються у філософії життя, одним з представників якої є Ф. Ніцше. Згідно з філософом, мислення як таке, філософське запитування властиве людям лише тоді, коли вони хворіють, страждають, усвідомлюють пограничну ситуацію між життям та смертю. Він розвинув концепцію пізнання і мислення, в якій діяльність інтелекту розглядається як знаряддя посилення волі до влади [104; 105].

Певні ідеї Ф. Ніцше знаходяться у відповідності до основної ідеї синергетики про те, що знання майбутнього, тобто атрактора (мети) дозволяє системі будувати своє теперішнє. З цього приводу філософ пише: «Наше призначення розпоряджається нами, навіть коли ми ще не знаємо його; майбутнє керує нашим сьогоднішнім днем». У Ф. Ніцше можна знайти думки, що співзвучні з ідеями нелінійності, самоорганізації. В його розумінні самоорганізація – це процес творчості, це спрямування енергій всередину себе. Життя в філософії Ф. Ніцше – це постійне становлення, зміна, принесення в жертву усього, що віджило. Це руйнування старого і побудова нового. При «горизонтальному» мисленні поняття жертвування заради вищого є недоступним. Для того, щоб виникло щось нове, повинно бути зруйнованим щось старе. Навіть відкрита система, рано чи пізно, зливаючись з рівнем, з якого вона бере енергію стає на певний час закритою. А закритість

означає, що в такому стані система може будувати нове тільки за рахунок старого. Проте є й інше руйнування – саморуйнування, яке здійснюється з метою нової самопобудови [105, с. 19].

Інший представник даного напрямку, А. Бергсон вважає, що інтелект та мислення пов'язані з мозком як органом дії, проте цей зв'язок полягає лише в тому, що мозок вказує інтелекту, що потрібно для дії, а інтелект вибирає способи практичної дії, шляхи оволодіння речами. На його думку, в цьому і полягає єдина функція інтелекту і науки, яка ним створюється. А. Бергсон не заперечує повністю значення інтелекту для пізнання твердих тіл, проте стверджує, що інтелект є зовсім не придатним для пізнання руху і «характеризується природним нерозумінням життя». Основна особливість інтелекту – це те, що він «уявляє собі ясно лише нерухоме». Слабкість інтелекту, на думку А. Бергсона, в тому, що намагаючись зробити доступною своєму розумінню живу, мінливу дійсність, він зупиняє рух, розкладаючи його на моменти спокою, розчленує складне і мінливе, зводячи його до простого, що знаходиться у спокої.

Філософ ототожнює будь-яке мислення з метафізичним мисленням, яке оперує застиглими, нерухомими категоріями і тому не може досягнути адекватного пізнання руху, розвитку. Проте в цій обмеженості метафізичного мислення А. Бергсон вбачає не основу для переходу до діалектичного мислення, а лише привід для повної відмови від логічного мислення як засобу пізнання істини [9, с. 39].

Філософ, намагаючись довести непридатність інтелекту для пізнання руху і життя, підмінює об'єктивно існуючий рух і процеси життя довготривалістю, тобто потоком свідомості. А так як життя, згідно з основним постулатом А. Бергсона, є ірраціональним і не висловлюваним у поняттях, то усі раціональні шляхи його пізнання філософом заперечуються. В той же час, він претендує на її пізнання, яке і повинна дати його філософія. Життя, на думку мислителя, пізнається містичною інтуїцією [72].

Деякі судження А. Бергсона є відповідним до ідей, заснованих на парадигмі нелінійності, а саме врахування не тільки впливу більш ранніх стадій на наступні, тобто минулого на майбутнє, але й майбутнього на теперішнє. Тому є доцільним навести його цитату: «Уявлення про множинність «взаємопроникнення» повністю відмінні від нумеричної множинності – уявлення про тривалість гетерогенні, якісні, – ось пункт, з якого я вийшов і до якого весь час повертаюсь [11, с. 13]». Отже, А. Бергсон бачив необхідність характеризувати час не тільки кількісно, але й якісно, що є близьким до моделей тих просторових і часових відношень, що досліджуються синергетикою [11, с. 13].

О. Шпенглер пов'язує мислення з творчістю. На думку філософа, культура є продуктом людського мислення [161, с. 234].

Представники філософії позитивізму О. Конт, Г. Спенсер, Р. Авенаріус, Е. Мах та ін. вважають, що раціональне, засноване на науковому підході мислення є найкращим засобом розв'язання проблем, які стоять перед людством. На їхню думку, «позитивність» мислення – це це відмова від суджень, що не засновані на досвіді [106, с. 527].

З точки зору екзистенціалізму, мислення перетворює людину і світ на свої об'єкти, виокремлює та аналізує їх окремі сторони і відношення, випускаючи ціле. Мислення не здатне зрозуміти ні людину, ні світ. Тому, майже вся попередня філософія і наука розглядаються екзистенціалістами як омана, як пізнання другорядних і часткових проблем. Істинним пізнанням є «екзистенційне мислення», в якому людина виступає як цілісність, в єдності тілесних емоційних і духовних сил, виступає як екзистенція, як існування, і не відділяє себе від істиної основи світу – буття. Таке мислення відмовляється від розрізнення суб'єкта та об'єкта, тому що існування (екзистенція) знаходиться в нерозривній єдності з буттям.

Один з представників екзистенціалізму К. Ясперс вважав, що перед обличчям предметного буття, мислення є «орієнтацією в світі»; перед обличчям екзистенції мислення постає як її «висвітлення»; мислення перед

обличчям трансценденції є спробою висловити не висловлюване з допомогою «шифрів» [163, с. 56].

М. Хайдеггер вважав, що розум розгортається у мисленні. Ми можемо мислити лише тоді, коли бажаємо того, що повинно в собі осмислюватись. Для того, щоб потрапити в це мислення, ми повинні вчитися мислити. Людина вчиться, коли вона приводить образ дії у відповідність до того, що звернене до неї в даний момент своєї сутності. Мислити ми навчаємось, коли підпорядковуємо свою увагу тому, що нам дається до осмислення [152, с. 78].

Проблемам дослідження процесів мислення і пізнання приділяли увагу також представники аналітичної філософії, ранній етап розвитку якої відображений в праці Л. Вітгенштейна «Логіко-філософський трактат», основні положенні якого полягають у наступному: межею мислення є мова (мова та мислення співпадають). Філософ ототожнює мову та мислення: мислення є говоріння, а говоріння є мислення. На думку Л. Вітгенштейна, мислимими є лише випадки, тобто, події-з'єднання, які вже сталися чи можливі. Об'єкти мисляться як сукупність можливих випадків з ними. Мислення є мовою, що звернена до себе. В мисленні відбувається те ж саме, що у світі (чи могло б відбутися в світі). Філософ зазначає, що мислення впливає на себе. Знову ж таки самовплив є характеристикою нелінійного типу мислення, що є предметом нашого подальшого дослідження. Л. Вітгенштейн вважає помилковим твердження, що «суб'єкт мислить». Мислення відбувається з допомогою суб'єкта. Без нього мислення не могло б відбуватись. Суб'єкт-каталізатор сам по собі не мислить. Причиною цього є те, що в ньому немає чому мислити. Свідомість не є механізмом мислення, а причиною мислення. Воно – не прояв свідомості, а наслідок її присутності в світі [21, с. 56].

Щодо філософії неопозитивізму вцілому потрібно сказати, то вона оголошує мислення, поряд з матерією, фікцією. Неопозитивізм ігнорує той факт, що мова є засобом висловлювання та формою існування думки.

Мислення як засіб для пристосування організму до середовища з метою успішної дії розглядається у філософії прагматизму. Функція мислення – не в пізнанні як відображенні об'єктивної реальності і відповідної орієнтації діяльності, а в подоланні сумніву, що є перешкодою для дії, у виборі засобів, необхідних для досягнення мети чи для вирішення проблемної ситуації. Ідеї, поняття та теорії – це лише інструменти, знаряддя чи плани дії. Їхнє значення, згідно з філософією прагматизму, зводиться до можливих практичних наслідків.

Мислення як шлях від одного фрагмента досвіду до іншого постає у філософії одного з представників прагматизму – В. Джемса. Філософ вважає, що мислення виявляється істиним, якщо воно забезпечує нам таке узгодження досвіду, яке йде нам на благо. «Коли який-небудь елемент досвіду навіює нам істину думку, то це означає лише, що ми пізніше чи раніше зможемо з допомогою цієї думки ввійти до конкретних обставин досвіду і встановити з ними вигідні зв'язки [39, с. 98]».

На думку Ч. Пірса, мислення є певним чином структурованою послідовністю відчуттів, що проходять у свідомості. Значення наших думок полягає в тих звичках до дії, які вони формують. Філософ розглядає мислення як пристосувальну діяльність організму. Він зазначає, що пристосувальна функція мислення протиставляється пізнавальній. У трактуванні мислення Ч. Пірс звертається до таких психологічних станів, як сумнів, віра і звичка. Він не розглядав сумнів в якості методологічного прийому, що було властивим для Р. Декарта. Сумнів, на його думку, є повноцінним в якості не штучно викликаного, а реального стану. Діяльність мислення покликана здійснити перехід від реально мотивованого сумніву до твердого вірування, тобто все, що не відноситься до вірування, не є частиною мислення. Вірування, згідно з філософією Ч. Пірса, є усвідомленим, покладає кінець роздратуванню, яке викликане сумнівом і веде за собою встановлення правила дії (звички). Оскільки сутність вірування полягає у встановленні звички, то різноманітні вірування відрізняються тими способами дії, які вони

викликають. Таким чином, осяжне і практичне – корінь усяких відмінностей в думці. Головний інтерес Ч. Пірса сфокусований на проблемах методології та логіки наукового дослідження. У зв'язку з цим він розробив основи семіотики. Філософ конституював мислення як діяльність з допомогою знаків. Привертає увагу його думка про те, що природа мислення є комунікативною [107, с. 517].

Для Дж. Дьюї мислення виступає інструментом дії. Досліджуючи проблеми пізнання, дослідник підкреслює, що мислення починається тоді, коли ситуація виявляється проблематичною. Мислення цілком підпорядковане потребі в безпосередній дії і сама наука покликана допомогти людині щось зробити [45, с. 66].

Виділяючи нелінійне мислення як концепт філософії, заснованої на засадах постнекласичної раціональності, варто відзначити посилення проліферації ідей у сучасному філософському дискурсі.

У період становлення постнекласичної наукової методології, проблемам дослідження мисленнєвих процесів приділяють увагу В. Аршинов, В. Буданов, Л. Горбунова, М. Епштейн, О. Князева, Н. Кочубей, С. Курдюмов, К. Майнцер, Е. Морен та ін. Представники синергетичного підходу: В. Аршинов, В. Буданов, І. Доброравова, Н. Кочубей, визначають такий тип мислення як нелінійний; М. Епштейн називає його можливісним, Л. Горбунова – посибілістським, А. Огурцов – сценарним, К. Майнцер – складносистемним, а Е. Морен – складним. Спробуємо розглянуто дані концепції на основі принципу проліферації, згідно з яким досліджуване проблемне поле даного концепту постає як ризоморфна структура, в якій вони виступають взаємодоповнюючими, конкуруючими, суперечливими, знаходяться у постійній взаємодії. Дослідження згаданих сучасних концепцій мислення дозволило виявити у процесі такої взаємодії певні точки їх перетину, серед яких можна виокремити наступні.

В онтологічному плані – в межах зазначених концепцій постулюється відхід від чітко структурованої організації буття, що виражається в

неможливості побудови єдиної і системної концептуальної моделі світу. У рамках постмодерністської філософії конституюється феномен постметафізичного мислення, що виражає парадигмальну установку на відмову від презумпції можливості побудови єдиної і системної концептуальної моделі світу як у понятійному просторі філософії, так і іншої мисленнєвої системи. В обгрунтуванні постметафізичного мислення постмодернізм спирається на критику метафізики, яка зорієнтована на пошуки єдності сутності, походження і основ світостворення. Постметафізичне мислення передбачає відмову від логоцентризму, від ідеї цілісності. В мисленнєвому просторі картина реальності конституюється двома шляхами: або за допомогою симуляції, або довільного абстрактного моделювання реальності як принципово нон-фінальної процесуальності. У контексті постметафізичного мислення знімається можливість постановки проблеми пізнання як експлікації глибинного змісту об'єкта (буття в цілому). По-перше, презумпціями номадології знімається сама ідея глибини, а, по-друге, розгляд об'єкта в якості ризоморфного передбачає визнання того, що плюральна семантика варіантів самоконфігурування ризоми не дозволяє сконструювати змістової єдності і навіть змістової визначеності ризоми.

Для конструювання теоретичних основ постметафізичного мислення важливими є:

– постмодерністська концепція симуляції, в якій «зникає різниця між симуляцією і реальним і не залишається місця для метафізики [167, с. 67]»;

– концепція номадології, в якій відбувається зняття метафізичних опозицій і відмова від ідеї бінаризму;

– нелінійна інтерпретація детермінізму, що спричинює критику метафізики, яка заснована на ідеях вихідної впорядкованості буття, наявності в ньому іманентного змісту, який послідовно розгортається в еволюції світу і може бути реконструйований в інтелектуальному когнітивному зусиллі;

– синергетична методологія, що передбачає нове бачення світу, яке характеризується відмовою від бачення світу як замкненого, статичного на

користь нелінійності, відкритості, самоорганізації (І. Пригожин, І. Стенгерс) [195, с. 88].

Виходячи з даних положень, можна стверджувати, що нелінійне мислення є постметафізичним. Представниця синергетичного підходу О. Князева вважає, що нелінійний стиль мислення – це стиль мислення постнекласичної науки. Він являє собою синтез позитивних елементів детерміністичної і можливісної картин світу [66, с. 24].

Дані положення присутні в концепції номадології, в рамках якої конституюється новий тип мислення – номадичний, що передбачає відхід від:

– чітко структурованої організації буття;

– розуміння простору в якості дискретно диференційованого за допомогою семантично і аксіологічно визначаючих точок;

– розуміння детермінізму як примусової каузальності, причинення ззовні.

Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі наголошують на необхідності становлення номадичної моделі світогляду, що означає:

– розгляд предметності в якості аструктурної;

– трактування простору як децентрованого і відкритого для територіалізації;

– нове розуміння детермінізму, засноване на ідеї принципової випадковості сингулярної події;

Замість поняття «структура» вводиться поняття «ризома», що фіксує аструктурний і нелінійний спосіб організації цілісності, залишаючи можливість для іманентної рухомості та реалізації креативного потенціалу самоконфігурування. Ризома є принципово процесуальною, вона «не починається і не завершується. Вона завжди в середині… [38, с. 22]».

Аналізуючи сучасні нелінійні концепції мислення в гносеологічному плані, варто відзначити наявну в них тенденцію до «розмивання» фундаментальних бінарних опозицій, зокрема і суб’єкт – об’єктної, на основі того, що вони перестають виконувати роль організатора мисленнєвого

простору. Втрачається значення крайніх термінів опозицій. Зокрема, в межах концепції номадичного мислення відбувається зняття можливості виокремлення фундаментальних бінарних опозицій, на зміну яким приходить парадигмальна установка на іманентизм взаємопроникнення того, що трактувалося як протилежності. У контексті даного типу мислення відбувається відхід від розуміння змісту в якості іманентного світу і такого, що розкривається суб'єкту в когнітивних процедурах та надання даному феномену проблематичного статусу.

Серед проявів нелінійного мислення більшість авторів називають готовність до появи нового. І. Добронравова у своїй концепції виокремлює прояви нелінійного мислення як у негативному плані – «неможливість екстраполяції законів без додаткового дослідження умов існування системи, необоротність розвитку систем, що самоорганізуються, неможливість передбачення поводження цілого лише на основі дослідження поводження його елементів», так і в позитивному плані – «готовність до появи нового». Дослідниця зазначає: «Головне ж полягає в тому, що нелінійний стиль мислення орієнтує на готовність до появи нового, до дослідження умов нестійкого стану вихідної системи й аналізу альтернативних можливостей появи стійких станів нового цілого. Кажучи точніше – на пошуки симетрій і умов їх порушення для вихідних систем, з одного боку, і пошуки умов когерентності знову утворюваного цілого, з іншого [41, с. 60]».

О. Князева та С. Курдюмов визначають нелінійне мислення як готовність до появи нового, до вибору з альтернатив, до несподіваного розростання незначних флуктуацій в макроструктуру, а також розуміння можливості прискорення темпів розвитку, ініціювання процесів швидкого, нелінійного росту. Нелінійне мислення є розуміння недостатності схеми послідовної і поступової кумулятивності в розвитку [65].

О. Князева формулює основні патерни нелінійного мислення:

– Необхідно розглядати будь-яке явище як певну еволюційну стадію його розгортання. Багатоманітний перебіг процесів у різних галузях

еволюціонуючої системи містить інформацію про характер її минулого і майбутнього розвитку.

– Слід враховувати, що існує глибинна необерненість розвитку, його багатоваріантність та альтернативність як в історичній ретроспективі, так і в перспективі.

– Допускати можливість, що так звані маргіналії, девіанти і навіть архаїка можуть бути, в певному відношенні, досконалішими, ніж наявний, сучасний стан.

– Теперішнє не тільки визначається минулим, але й будується, формується з майбутнього. Явні, усвідомлені і латентні, підсвідомі установки визначають нашу теперішню поведінку.

– Система не є вільною, повністю незалежною від процесів на нижчих рівнях організації. При певних умовах мікрофлуктуації можуть прориватись на макроскопічний рівень і визначати макрокартину процесу. Ефект розростання флуктуацій означає, що в нелінійному світі малі причини можуть породжувати великі наслідки. Аналогічною є ситуація і для вищих рівнів організації.

– Розвиток відбувається через нерівноважність, а вища рівноважність, динамізм розвитку відбувається завдяки слідуванню законам ритму, завдяки чергуванню, зміні станів.

– Хаос водночас є руйнівним та конструктивним. Хаос є конструктивним через свою руйнівність і завдяки їй, на базі конструктивності і через неї. Руйнуючи, він створює, а створюючи, руйнує.

– Нове з’являється в результаті біфуркацій як емерджентне і непередбачуване, в той же час нове «запрограмоване» у вигляді спектру можливих шляхів розвитку, спектру відносно стійких структур-атракторів еволюції.

– Нелінійне мислення – це готовність до появи нового, до неочікуваного розростання незначних флуктуацій в макроструктуру, до швидкого, нелінійного росту. Разом з тим – це готовність до того, що

виникаюче може бути не тільки кроком вперед, але й назад стосовно попереднього стану. Тобто, нелінійне мислення є розумінням недостатності схеми послідовної і поступової кумулятивності в розвитку.

– Процес розвитку поєднує в собі дивергентні тенденції і конвергентні тенденції – тенденції каналізації, процес вибірковості.

– Ефективне управління складними системами можливе лише в тому випадку, якщо орієнтуватись на власні тенденції їхньої еволюції. В складноорганізованій системі шлях еволюції, як правило не є єдиним. В ній прихований цілий спектр можливих шляхів.

– Існує можливість скорочувати багато численні зигзаги поступового еволюціонного шляху, уникати марних спроб, які все одно будуть розмиті дисипативними процесами. Можна резонансно збуджувати правильні структури в нелінійному середовищі, які є майже ідеальними, близькими до атракторів еволюції. До того ж резонанс – це ефективність малих, але топологічно правильних впливів.

– Архітектурно, конфігураційно правильне об’єднання частин в ціле створює можливість прискорення темпів еволюції як цілого, так і його складових частин [66, с. 65-66].

Нелінійне мислення передбачає також багатоваріантність шляхів еволюції, перспектив розвитку. Зокрема, В. Аршинов вважає, що синергетичне мислення – це мультипарадигмальне або міжпарадигмальне мислення, релевантність якого полягає в комунікативності та інтертекстуальності. Як відомо, становлення особистості відбувається в процесі проходження біфуркаційних переходів, які передбачають вибір однієї з перспектив розвитку. Отже, синергетично мислити означає володіти навичками переналаштування мислення з однієї перспективи на іншу [7, с. 22].

В річищі даних міркувань, розглянемо концепцію російського дослідника А. Огурцова. Він зазначає, що в постнекласичній науці значної ваги набуває сценарне мислення, що передбачає фіксацію багатоваріантних

шляхів еволюції і нелінійної динаміки складних систем при певному значенні індикаторів і їх поєднань, проходження точки біфуркації і необхідності вибору оптимального і найбільш прийнятного для тієї чи іншої мети шляху еволюції. Прогноз майбутнього стану системи виявляється можливісним. Крім того сценарне мислення містить низку модальних та екзистенційних моментів: вичислення можливих наслідків у відповідності з модальною логікою («якщо…то»), вибір, рішення про цей вибір, відповідальність за вибір, роль випадковості і непередбачуваних подій в еволюції відкритих систем, ефект впливу прогнозу на здійснення тих чи інших можливостей системи та ін. Побудова дослідницьких сценаріїв, фіксуючи можливі короткострокові і довгострокові зміни, передбачає широке використання статистичних методів оцінки і рандомізації даних, безперервний аналіз ситуації та динамічність оцінки, яка дозволяє приймати і змінювати рішення, забезпечуючи максимальну вибірковість рішень [107, с. 25].

Нелінійна модель мислення випливає, на думку дослідника, з розуміння його як однієї з характеристик когнітивного поля, в яке вводяться багато з тих здатностей, які раніше ігнорувались при вивченні мислення – уява, воля, афекти та ін. Нелінійні моделі також передбачають аналіз мислення як стану когнітивного поля, яке пов’язує моменти мислення в єдину конфігурацію локальних відмінностей, не пов’язаних з матеріальними структурами, а таких, що є матрицею локальних зв’язків, функцій та векторів. Стан поля є динамічним та насиченим енергією. Такі моделі мислення передбачають осмислення «стрибків», гештальт-переключень, що порушують поступовий перехід від одного судження до іншого, від однієї пропозиції до іншої [107, с. 25].

Поряд з багатоваріантністю конституюється така властивість нелінійного мислення як можливісність або посибілістичність.

М. Епштейн конституює мислення як можливісне. Розглядаючи дану концепцію, можна стверджувати, що автор розуміє під нелінійністю мислення можливісність, множинність, плюралізм думок, ризоматичність.

Дослідник наголошує на потребі звільнення мислення від стверджувальної модальності і переведення його в можливісну модальність. На його думку, «можливе» містить позитивні основи для мислення, які не звужують, а розширюють його сферу. В даному випадку «можливе» виступає як початкова умова філософського мислення, що виходить за межі сущого. М. Епштейн зазначає, що «у точці виходу з дійсності наша думка починає розгалужуватись і множитись, так що одна думка приходить відразу в формі декількох альтернативних думок». Він визначає мислення як «рух крізь дійсність до прихованих у ній можливостей, так що дійсний світ у світлі мислення стає лише одним з можливих…» Мислення, у концепції М. Епштейна, охоплює одразу декілька думок, що розходяться, тому що можливість не відрізняється від дійсності. Можливість однієї речі передбачає можливість іншої, і мислення є множинним тою самою мірою, якою і можливісним [46, с. 6].

Дана властивість нелінійного мислення підсилюється в концепції Л. Горбунової, яка визначає даний тип мислення як можливісний або посибілістський. Однією з умов можливісного мислення дослідниця визначає «не стільки мислення про можливий об’єкт, скільки про можливості цього об'єкта. Це мислення про дійсне з точки зору його можливостей, тобто можливостей бути іншим [34, с. 66]». Далі вона пише: «У відкритому мисленнєвому просторі синергетичної філософії мислення про можливе стає можливісним мисленням, набуваючи здатність до трансгресивного виходу за рамки актуально-наявного не тільки до іншої, нової можливості, але й до того, що в даному можливісному світі мислиться як неможливість [34, с. 74]».

Л. Горбунова характеризує такий тип мислення також як складний, солідаризуючись з концепцією складного мислення Е. Морена. На його думку, такий тип мислення дозволить людині краще зрозуміти складний і невизначений світ. Автор зазначає, що таке мислення «сприяє розгортанню когнітивної діалогіки між визначеним і невизначеним, віддільним і

невіддільним, логікою і металогікою. Складне мислення – це не заміна простоти складністю, а здійснення безперервного діалогічного руху між простим і складним». Е. Морен виокремлює принципи складного мислення, які доповнюють один одного, перетинаються, є взаємозалежними. Серед них:

– системний або організаційний принцип, що прив'язує пізнання частин до пізнання цілого (при цьому здійснюється човниковий рух від частин до цілого і від цілого до частин);

– голографічний принцип показує, що у кожному складному явищі не тільки частина входить до цілого, але й ціле вбудоване в кожну окрему частину;

– принцип зворотного зв'язку, введений Н. Вінером, дозволяє пізнавати саморегульовані процеси (даний принцип заперечує лінійну причинність; причина і наслідок створюють рекурсивну петлю: причина впливає на наслідок, а наслідок на причину;

– принцип рекурсивної петлі розвиває поняття регуляції в поняття само виробництва і самоорганізації. Це – генеруючи петля, в якій продукти самі стають виробниками і причинами того, що їх виробляє;

– принцип авто-еко-організації полягає в тому, що живі істоти є системами, що самоорганізуються, і тому споживають енергію для підтримання власної автономії; оскільки їм необхідно брати енергію і інформацію з навколишнього середовища, їх автономія невіддільна від їхньої залежності від середовища, тобто, їх необхідно розуміти як авто-еко-організуючі істоти;

– діалогічний принцип полягає у встановленні додаткового, конкурентного, антагоністичного зв'язку між протилежностями;

– принцип повторного введення у кожному процесі пізнання відновлює суб'єкта надає йому відповідного місця в процесі пізнання. Кожне спостереження і кожне понятійне уявлення включають в себе знання спостерігача. Немає пізнання без самопізнання, спостереження без спостерігача [100, с. 16-18].

Л. Горбунова доповнює дані принципи наступними:

– принцип невизначеності означає незавершеність будь-якого пізнавального процесу й практичної діяльності, тому що невизначеність іманентно вписана в саме уявлення про складність світу (будь-яка розпочата дія визначається умовами навколишнього природного або соціального середовища, і тому не може відхилятися від початково заданого їй напрямку);

– принцип нелінійності;

– принцип трансгресії;

– принцип номадизму.

Сучасність демонструє чітко виражену «потребу в номадизмі» як іманентної рухливості в нелінійному просторі самоорганізації, самоконфігуруванні природної, соціальної або якоїсь іншої складної цілісності [33, с. 68]. Таке доповнення значно розширює зміст концепту нелінійне мислення.

К. Майнцер називає такий тип мислення складносистемним і наголошує на небезпеці лінійного або монопричинного мислення, яка полягає в тому, що дані мисленнєві стратегії можуть призвести до догматизму, нетерпимості та фанатизму [89, с. 41]. Таке мислення, на думку вченого, дозволить «навчитися керувати хаосом і випадковістю в складному нелінійному світі і використовувати створюючі можливості синергетичних ефектів», що насьогодні є необхідним у суспільстві, що швидко змінюється [89, с. 42].

Аналаз сучасних концепцій нелінійного мислення здійснювався під кутом зору з’ясування, в першу чергу, спільних позицій. Такий підхід обраний свідомо з метою виявлення їх засадничих положень для того, щоб визначити теоретичне тло, на якому розглядатиметься концепт «нелінійне мислення педагога». Такі провідні положення розглянутих концепцій, як: ризоматичність, трансгресивність, можливісність, складність, готовність до появи нового, плюралістичність, відкритість, рухомість – стали

взасадничими для створення концептуальної моделі нелінійного мислення педагога, що розглядатиметься в наступному підрозділі роботи.

2.2. Нелінійне мислення: сутність та потенційні можливості для освіти

На початку XXI століття позначилася зміна парадигмальних установок в освіті, які були зумовлені розвитком наукового та філософського знання. В сучасних наукових дослідженнях відбуваються антропологічні зрушення, що характеризуються переорієнтацією з «машин, техніки на людину, її способи мислення і пізнання [142, с. 29]».

На думку Л. Горбунової, «людська діяльність у контексті виникнення нового, інформаціонально-комунікативного способу розвитку з необхідністю здобуває нелінійний, інноваційно-циклічний характер. Змінюється її зміст: з діяльності активного суб'єкта епохи модерну, що агресивно завойовує світ, вона перетворюється в діяльність креативного комунікативного конструювання нових активних нелінійних середовищ, складних реальностей, що перетинаються й взаємно відтворюються: речових, інформаційних, чуттєво-емоційних, знаково-символічних, інтелектуальних і духовних [33, с. 42]».

До недавнього часу освіта передбачала оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, а також стандартизованих методологій мислення, проте на сучасному етапі такий тип освіти не виправдовує себе в контексті зростаючих потреб сучасного суспільства. Для життєдіяльності у нових умовах необхідним є становлення іншого мислення, іншого образу дій. Наше завдання полягає в тому, щоб навчитися мислити, жити і діяти відповідно до умов часу [33, с. 42]. Як стверджує Л. Горбунова, «фундаментальною відповіддю на виклик епохи може бути формування нового образу мислення, адекватного світу, що безперервно змінюється. Таке мислення, що

називається складним, розробляється постнекласичною наукою і може бути експлікованим у вигляді цілісної єдності взаємозалежних принципів, що реалізуються в міждисциплінарних та трансдисциплінарних дослідженнях. Якщо покласти їх в основу освітнього процесу, то можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною [33, с. 40]».

Потреба в актуалізації даного типу мислення у сучасного педагога на онтологічному рівні зумовлена зміною уявлень про освіту як спосіб буття педагога і учня в напрямі складності, поліваріантності шляхів становлення, відкритості. Відповідно до такого типу освіти необхідні нові стратегії мислення, які забезпечать можливості для рухомості і самостановлення в нелінійному освітньому просторі.

На антропологічному рівні необхідність становлення нелінійного мислення зумовлена розумінням людини як інноваційної, креативної. Таке розуміння людини відповідно потребує змін у підходах до процесу викладання, реалізувати які може лише педагог, що володіє нелінійними стратегіями мислення.

З точки зору педагогічної епістемології, дана потреба зумовлена зміною інструментарію пізнання. Якщо донедавна результатом процесу пізнання було створення певної чіткої, структурованої картини світу [132, с. 34], а освітній процес передбачав оволодіння заздалегідь визначеним набором знань, умінь і навичок, то насьогодні на перший план виступає потреба у вмінні самостійно здобувати ці знання. Тому освітній процес являє собою не озброєння певною сумою знань, а спілкування з приводу цих знань, в результаті якого відбувається творення себе.

Я. Козелецький зазначає, що сучасна реальність потребує імовірнісного мислення: ускладнення речей потребує ускладнення психічних структур, що в свою чергу передбачає відповідні зміни в змісті і методах навчання [142, с. 15]. Проте, під час аналізу освітніх процесів можна зробити

висновок про те, що домінуючими і досі залишаються лінійні стратегії мислення.

Нагадаємо деякі методологічні позиції, які експлікувалися нами в попередніх розділах відносно концепту нелінійного мислення. У більшості праць, що складають сучасний філософсько-освітній дискурс його зміст концепту розкривається шляхом його протиставлення лінійному. На нашу думку, таке протиставлення веде до створення бінарних опозицій «лінійне – нелінійне мислення», що суперечить принципам постнекласичної методології. В її рамках неприпустимою є також інтерпретація становлення даного концепту шляхом показу історично зумовленого переходу від лінійного до нелінійного типу мислення. У такому випадку вибудовуємо лінійну схему (сходження «від» і «до») і потрапляємо у методологічну пастку. Адже нелінійність – це характеристика яка є іманентно притаманною мисленню, що зумовлюється фізіологічними особливостями мисленнєвих процесів. Виходячи з даних міркувань, вживання терміну «лінійне мислення» взагалі є не досить коректним, адже мислення за своєю природою є нелінійним. У рамках нашого дослідження доцільніше буде говорити про лінійні стратегії мислення як результат зовнішнього впливу.

Лінійність є однією з рис мислення, що відображається в спрощеному, схематичному розумінні реальності. Таке розуміння дозволяє передбачити далекі події лише у відносно стабільних ситуаціях. Проте, коли реальність стає складною, динамічною, то лінійність мислення може привести до хибних умовиводів [142, с. 15].

Серед основних характеристик лінійних стратегій мислення О. Князева виокремлює такі:

– хаос вважається суто деструктивним;

– випадковість є другорядним, побічним, незначним фактором;

– нерівноважність та нестійкість сприймаються як негативні, руйнівні;

– процеси в світі уявляються як обернені в часі і передбачувані;

– розвиток розуміється як лінійний, поступальний, без альтернатив;

– світ детермінований причинно-наслідковими зв’язками [66, с. 15-20];

Також, О. Князева припускає, що зразки таких стратегій мислення в людині є еволюційно запрограмовані. Цим дослідниця пояснює факт наявності труднощів у використанні схем лінійного мислення насьогодні. Для людини набагато безпечніше мислити лінійно про те, що історія не має альтернатив, що уся картина теперішнього визначається минулим, що катастрофічні, біфуркаційні зміни є малоімовірними, ніж допускати багатолінійність прогресу, непрораховуваність неочікуваного нового і самоструктурування себе зараз з майбутнього. Психологічне прагнення людини мислити лінійними схемами може, на думку авторки, бути пояснене позицією антропоцентизму. Якщо людина ставить себе в центр системи відліку, трактує все зі своєї точки зору, є мірою всіх речей, то така позиція містить і ідею незворотного сходження до людини [66, с. 148].

Щодо лінійних стратегій мислення в освіті, то парадигма лінійності, не враховує самоорганізації, саморозвитку особистості. Стверджується, що елементи освітньої системи мають ті властивості, які зобов’язала їх мати система як ціле, а учні виступають як однорідні суб’єкти з однаковими потребами, переживаннями та переконаннями. Такий тип мислення в освіті передбачає жорсткі авторитарні відносини в системі «вчитель-учень», використання репродуктивних методів навчання, які гальмують творчість, ранню профорієнтацію, створення спеціальних підручників. Увесь світ в свідомості учня є розділений на предмети, знання виявляється чітко структурованим у межах певних галузей, що порушує цілісність сприйняття [142, с. 74].

Н. Кочубей вважає, що лінійне розуміння процесу навчання передбачає його сприйняття як ступінчатого висхідного процесу, у якому кожний наступний щабель освоєння знань спирається на попередній. «З такого

лінійного підходу до навчання випливає примат репродуктивного мислення над творчим, зубріння над вільною думкою [69, с. 71]».

Все це дозволяє зробити висновок про обмеженість лінійних стратегій мислення і, випливаючого з нього, лінійного підходу до особистості та необхідність становлення нового типу мислення – нелінійного.

Проблему нелінійного мислення в освіті в загальному вигляді поставив В. Буданов як необхідність перегляду освітніх інститутів, орієнтованих на стереотипи лінійного стабільного розвитку в минулому [14, с. 1]. На його думку, сьогодні необхідно ввести превентивне навчання принципів життя в нестійкому, нелінійному світі [17, с. 287].

Н. Кочубей під нелінійним мисленням розуміє здатність людини адекватно сприймати і аналізувати, приймати рішення і досягати поставлених цілей у складному нелінійному світі, що самоорганізується. На її думку, коли людина уявляє світ нелінійним, нестабільним, імовірнісним і мінливим, то її мислення має відповідати такому світу. Дослідниця зазначає, що постнекласичні перетворення в освіті пов’язані передусім з переходом до нелінійного мислення [69, с. 71].

Л. Горбунової звертає увагу необхідність врахування потенціал нелінійного мислення в освіті. Якщо принципи нового мислення будуть покладені в основу освітнього процесу в якості стратегічних, то, як стверджує дослідниця «можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною, а для суспільства створити систему гарантій не просто виживання, а й успішного розвитку [33, с. 53]».

Дослідивши експлікацію даного концепту в працях сучасних дослідників, ми конституюємо нелінійний тип мислення педагога, під яким розуміється тип мислення, що: а) розглядає освіту і людину як відкриті, складні системи, що перебувають у стані іманентної рухомості та реалізації креативного потенціалу самоорганізації; б) передбачає відповідні стратегії

життєдіяльності і моделі поведінки у швидкозмінюваному світі; в) визнає важливість особистісного вибору – самоконфігурування засобами освіти.

В якості основних характеристик нелінійного мислення педагога вважаємо за доцільне виокремити наступні:

– Ризоматичність – що передбачає його складність, рухомість, здатність до самоконфігурування суб'єктів освітнього процесу.

– Інноваційність – використання інноваційних підходів до вирішення освітніх проблем, вміння виходити за рамки заданого проблемного поля, відкритість для різноманітних рішень у педагогічному процесі.

– Цілісність (холістичність) – в рамках нелінійного типу мислення відбувається відхід від принципу редукції, який зводив пізнання цілого до пізнання його частин, до розмежування, розподілення знання за окремими галузями під час навчального процесу. Таке розподілення унеможливлює осягнення «того, що зіткане в єдине», тобто складне. Цілісніть як одна з характеристик мислення дозволяє встановлювати зв'язки всередині знання в цілому, створити цілісну картину світу у свідомості учня/студента. Такий принцип є головним для розуміння поведінки системних об'єктів: властивості системи як цілого неможливо звести до суми властивостей її частин, її властивості не можна вивести з властивостей окремих частин; усі елементи, процеси та відношення всередині системи залежать від структурного принципу організації цілого.

На думку В. Пазенка, переваги нелінійного мислення полягають у забезпеченні цілісності світобачення. Вчений зазначає, що під впливом синергетики виникла ідея коеволюційного, тобто узгодженого розуміння еволюційних процесів у природі та суспільстві. Завдяки самосинергетиці науковий дискурс позбавляється конфронтаційності та збагачується принципом доповнюваності. В науковому мисленні постає думка про те, що загальна картина явища складається з часткових його картин і фрагментів, що відповідають різним способам спостереження та інтерпретації і можуть

бути несумісними у традиційному розумінні, але сприймаються як взаємодоповнювальні в новому [110, с. 26].

– Інтегративність – в рамках нелінійного мислення відбувається об’єднання, координування окремих аспектів знання в єдине ціле;

– Прогностичність – вміння враховувати не тільки актуальну інформацію, але й «інформацію передбачення», йдеться про антиципативне знання;

– Трансгресивність – здатність до трансгресивного переходу, який відбувається у процесі біфуркаційного розгалуження шляхів розвитку, виникає внаслідок випадкової флуктуації і не є випливаючим з попереднього стану системи. Тому, новий горизонт, що відкривається трансгресивним проривом, визначаєтьс як нова соціокультурна реальність, новий життєвий досвід. Таким чином система виходить на новий рівень самоорганізації. На думку І. Добронравової, трансгресивність стає релевантною в синергетичному способі мислення як мислення «крізь світи» [42, с. 34]. Дана властивість нелінійного мислення передбачає також можлівість подолання стереотипів як сталих, догматичних відношень до подій, що відбуваються і мислити «поза ними».

– Плюралістичність – передбачає усвідомлення співіснування множини різнорідних первнів, у якості яких можуть виступати ціннісні установки, світоглядні позиції, принципово протилежні думки та ін.; цінність одиничного та особливого; відсутність у свідомості єдиного ядра, центру, загального принципу [158, с. 4]. Визнається рівноправність багатьох істин відносно одного й того самого явища та заперечується існування об'єктивної істини; відкидається єдина, методологія, що забезпечує пізнання об'єктивних законів розвитку природи, суспільства й орієнтується на будь-які рівноцінні методи пізнання; заперечуеться наявність єдиного критерію оцінки людських цінностей і визнається рівноправне існування різноманітних цінностей у суспільстві; передбачається визнання цінності вільної творчої діяльності [68, с. 16].

– Можливісність – усвідомлення спектру можливостей в процесі вибору освітніх завдань і смисложиттєвих настанов.

– Критичність – здатність долати схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією під час навчання з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону.

– Відкритість – здатність вільно обмінюватися думками, вміння відстоювати власну позицію і бути готовим до діалогу [10, с. 12].

– Масштабність – зорієнтованість на виявлення глибинних взаємозв’язків між процесами і явищами.

– Готовність до діяльності в ситуаціях нестабільності, коли необхідно розглядати багато варіантів можливих наслідків дій, враховуючи їх узгодженість з внутрішнім станом системи.

– Доповнюваність – єдність свідомого і несвідомого, раціонального та ірраціонального, інтуїтивного в педагогічній діяльності.

– Спрямованість на виникаюче ціле, або рух до буття, розуміння становлення як руху до буття, поступального кроку до того, щоб бути. Дійсно, становлення ще не є буттям того, що стає, а лише рухом до виникнення. До того ж визначеного образу цілого ще немає, а є лише спрямованість на ціле.

Механізм самоорганізації нелінійного мислення педагога може бути представлений як механізм заповнення прогалин у мережі знання, самодобудовування когнітивної структури, самозбірка цілісного образу.

Евристичною для розуміння змісту концепту нелінійного мислення педагога ми вважаємо концепцію позитивного екзистенціалізму, засновником якої є Н. Аббаньяно. В рамках екзистенціалізму на перше місце висуваються категорії абсурдності буття, страху, відчаю, самотності, страждання, смерті [56, с. 83]. Вважається, що особистість має протидіяти суспільству, державі, середовищу, ворожому «іншому», адже всі вони нав'язують їй свою

волю, мораль, свої інтереси й ідеали. Поняття відчуженості й абсурдності є взаємопов'язаними та взаємозумовленими в творах екзистенціалістів. Вищу життєву цінність екзистенціалісти вбачають у свободі особистості, а існування людини тлумачиться як драма свободи.

Таким чином виникає екзистенційна криза особистості, яка характеризується :

– відчуттям ізольованості і самотності;

– усвідомленням власної смертності чи відсутності потойбічного життя;

– усвідомленням беззмістовності власного життя.

Подолання такої кризи вважаємо можливим за наявності нелінійних стратегій мислення, адже нелінійне мислення, з точки зору позитивного екзистенціалізму, визнає важливість особистісного вибору. Людині надається можливість здійснити пошук того, що розкриває істинну її природу і служить основою її реалізації в суспільстві і світі, забезпечує можливість самовизначення [166, с. 90]. Згідно з концепцією Н. Аббаньяно, «людина реалізує до кінця свою кінечну природу, тому що вирішила вибрати її [164, с. 49]». Пошук для Н. Аббаньяно – не є гарантією кінцевого володіння будь-чим і, тим більше, самим собою [165, с. 78]. Аналізуючи категорію екзистенції, філософ вводить категорію можливості. Він розглядає усі можливості людини, виявлення яких будується на критерії вибору. Будь-який вибір людини є виправданим і тому всі можливості рівнозначні. Філософ наголошує на багатоваріантності та різноманітті таких можливостей [164, с. 49].

Варто зазначити, що в межах нелінійного мислення відбувається трансформація форм пізнання. Згідно з концепцією деконструкції, котрою позначається відмова від цінностей та ідеалів, ігнорування методологічної вивіреності, зречення наукової раціональності, відмови від істини як гносеологічної категорії, її об’єктивності в сенсі адекватності відображення

об’єкта [135], змінюється співвідношення раціональності та ірраціональності в парадигмальних трансформаціях освіти.

В проекції концептів постмодернізму на педагогіку стає очевидною неминучість відмови від засилля раціональності, зречення об’єктивності істини на користь свободи, екзистенційності в осягненні світу, котра іманентно притаманна людині. Педагогічна спільнота все більше утверджується в думці, що раціональність, об’єктивність знань підносить фаховість людини задля перетворення її в інструмент розв’язання проблем науки задля самої науки, але аж ніяк не задля самої людини, отож, не робить її толерантнішою, морально досконалішою, а буття гуманнішим. Відтак, видається цілком виправданим звернення до ірраціоналізму, позалогічних форм осягнення дійсності, передусім філософських, релігійних, мистецьких, розглядаючи їх паритетність з наукою не лише в зверненні до трансцендентного, де розум дійсно виказує свою нікчемність, неспроможність в осягненні дійсності, а й в чуттєвому пізнанні [135].

На думку фундаторів методологічного плюралізму П. Фейєрабенда, М. Малкейя, наука нічим не відрізняється за своїм епістемологічним статусом від усіх інших культурних феноменів – релігії, моралі, філософії, ідеології тощо, позаяк в них досягається вищий прояв свободи особистості – свободи в її екзистенційності. Апеляція до неформальних методів дискурсії змінює сам характер наукової творчості. Наразі і освіта має визнати весь спектр способів ірраціонального осягнення дійсності як рівноцінних. Порушення цього статус-кво сприймається постмодерністами як вада мислення, пізнання [135].

З реаліями сьогодення корелюється позиція М. Мамардашвілі в тому сенсі, що «сприймати світ науково зовсім неприродно, а умовно в тому значенні, що це передбачає якісь передумови, які самі ще мають виникнути або ж мають бути створені людиною [92, с. 6]». Створити такі передумови як запоруку свободи вибору форм пізнання за ознакою їх людиновимірності є нагальною потребою педагогіки. Чинити перепони свободі вибору, нехтувати

ірраціональним пізнанням, його позалогічними формами видається необачним кроком.

Однак зазначене ще не є підставою для повного зречення раціональності на кшталт ніцшеанського «що істина цінніша за ілюзію – це не більше, ніж моральний забобон». Йдеться про релятивність пізнання, визнання права на істину за іншими, паритетними з наукою формами пізнання як деконструкції об'єктивності. Кожна з істин не виключає іншу – вони, зберігаючи свою відмінність, діють кожна у своїй сфері [135].

Насьогодні значно зростає роль інтерсуб'єктивності як вияву достовірності. Знімаються проблеми об'єктивності істини та детермінації. Як зазначає В. Кізіма, в умовах кризи освіти, яка має місце в усьому світі, відбувається плюралізація, суб'єктивація і розмивання самого поняття «освіта», її традиційних основ [61, с. 8]. Інтерсуб'єктивність – це перенесення пошуку істини в площину міжособистісних стосунків, консенсусу, тобто визнання усіма учасниками дискурсу. Спільними зусиллями досягається розуміння – компонент свідомості, спрямований на осмислення дійсності у формі відрефлексованої інтерсуб'єктивності. «Лише ті норми можуть претендувати на значущість, які отримуватимуть згоду усіх можливих учасників дискурсу [151, с. 107]», – зазначає Ю. Хабермас.

В рамках нелінійного мислення, детермінація, об'єктивність втрачають свої позиції, натомість нарощує свій вплив розуміння як «компонент мислення, спрямований не на отримання нових знань, а на їх осмислення. Воно нероздільно пов'язане з внутрішнім переконанням, вірою, інтуїцією і є важливою передумовою мудрого, виваженого ставлення до світу [130, с. 240]». Розуміння наділяє особистість тими рисами, які є вкрай потрібними для консенсусу, інтерсуб'єктивності і котрих не дає раціональність, об'єктивність істини [135]. Будувати власну позицію, виходячи із можливості її визнання іншими суб'єктами, а не із логічного обґрунтування, позбавленого суб'єктивності – одна з гносеологічних засад нелінійного мислення.

Відносно нелінійного мислення в освіті Н. Кочубей вважає, що такий тип мислення передбачає розгляд її як складної нестабільної багатоваріантної системи. З огляду на це освітній процес має бути зорієнтований не стільки на запам'ятовування фактів, скльки на формування здатності до виведення, відтворення обставин, за яких факти виявляють себе. Знання не є сумою істин, вони варіативні, можливісні. Нелінійний тип мислення в освіті передбачає перехід від педагога – транслятора інформації до педагога-дослідника. Менторська роль для вчителя є застарілою. Насьогодні педагог виступає «ефективним комунікатором», який не просто навчає своєму предмету, а спілкується з особистостями, які перебувають в процесі становлення. Дослідниця зазначає, що дуже складним завданням для сучасного педагога є – через розвиток особистості, організацію ефективної взаємодії між педагогом та учнями, і учнями між собою сприяти засвоєнню ними певної суми знань. Для цього необхідним є не тільки відслідковування процесу засвоєння знань педагогом та учнями, а й зміна себе в освітньому процесі. Процес пізнання є передусім процесом самопізнання. Якщо до недавнього часу йшлося про знання, вміння, навички, то тепер відбувається зрушення у бік цінності самопізнання і комунікації. На думку Н. Кочубей, вибудовування особистості вчителя є ще однією проблемою і завданням сучасної освіти [70, с. 204-205]. Тому актуалізується проблема становлення нелінійного типу мислення сучасного педагога.

У сучасному науковому дискурсі знаходимо значну кількість праць, у яких постає проблема становлення нелінійного мислення в освіті. Проте, в деяких наукових працях, зокрема, працях П. Сауха, Л. Шестакової має місце спрощене розуміння даної проблеми. Воно полягає у розумінні нелінійного мислення як такого, що не є даним людині першопочатково, а формується в процесі здобуття освіти [158]. Одним з основних освітніх завдань, таким чином, постає формування нелінійного мислення. Таке розуміння зумовлює інтерпретацію концепту «нелінійне мислення» в контексті формуючого підходу, що заперечує його зміст. На нашу думку, даний тип мислення є

природно притаманним людині, про що свідчать дослідження в галузі нейросинергетики, фізіології, анатомії людини, а завданням сучасної освіти є допомога у виході на становлення нелінійного мислення як на атрактор розвитку. Такий вихід стає можливим за умови модернізації освіти за вже згаданими напрямками, а також її побудови у відповідності до орієнтирів постнекласичної наукової методології.

На основі здійсненого дослідження можна зробити висновок, що феномен нелінійного мислення педагога фіксує концептуальний перехід від буття до становлення в освіті; від систем, від стабільності до керованого розвитку, від порядку до хаосу, що генерує нові впорядковані структури. Такий тип мислення є необхідним в освітній сфері. Розгляд його креативного потенціалу здійснюватиметься у наступному підрозділі.

2.3. Евристичність нелінійного мислення для сучасного педагога

Сучасна система освіти характеризується спрямованістю на перехід від навчання до освіти, тобто відбувається зміщення акцентів з необхідності озброєння комплектом чітко структурованих знань, умінь та навичок на процеси становлення особистості, способів її мислення. За таких умов змінюються і суспільні вимоги до педагога. Адже серед багатьох факторів, які визначають реальний рух до нового типу освіти, залишається сам педагог, його світогляд, культура, спосіб мислення.

Державна освітня політика в сфері підготовки педагогічних кадрів через посилений ідеологічний вплив ще з радянських часів вимагала від вчителя авторитарної моделі поведінки. Саме на державному рівні забезпечувалися цей авторитет та зовнішнє виправдання такого виконання повсякденних функцій. Усе це і створювало передумови для суворо регламентованої професійної поведінки. У традиційних освітніх системах учитель повинен постійно демонструвати свою повну та абсолютну

компетенцію, виступаючи представником культури та освіти. За цих умов зовнішні параметри свободи учня надзвичайно обмежені, тому, відповідно, обмежені й пізнавальні та мотиваційні можливості. Відіграючи соціальну роль «представника», вчитель чи викладач не зацікавлений у розкритті своєї індивідуальності в процесі діалогового спілкування з учнями. А безликий вчитель, як відомо, породжує безликого учня [48, с. 97].

На жаль, відносини між педагогами і учнями свідчать про те, що школа і досі не втратила репресивних функцій. Відхиляючись від розвитку до знань, до процесу пізнання, педагоги займаються тренуванням пам'яті і дисциплінованості учнів, що гальмують становлення мислення і особистості в цілому. Педагогічна свідомість орієнтується на запропоновані традиційними методами прямі, швидкі і зовнішньо ефективні засоби впливу на свідомість учня, збуджуючи цим не стільки відповідну діяльність його свідомості, скільки емоційну реактивність [80, с. 22].

Дані передумови визначають механізм виховання як цілеспрямованого управління педагогом формуванням особистості учня. Такий механізм визначається відсутністю змістових орієнтирів, які підмінюються інформаційно-процесуальними напрямами навчально-виховної роботи, такими як фронтальне спілкування, стандартне оцінювання знань і умінь, примусово-транслятивні форми передачі інформації вчителем і її пасивне сприйняття учнями.

Існування таких підходів в освіті слід розглядати як одну з причин її кризи та невідповідності потребам сучасного суспільства. Традиційна система освіти вичерпала себе, нова епоха потребує нової системи освіти, основною рисою якої стає орієнтація на становлення вільної людини, готової до розв'язування багатофакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві. У річищі цих міркувань очевидного значення набуває проблема професійної підготовки педагога, готового до реалізації нових освітніх завдань.

Новий тип освіти, на відміну від попереднього що був заснований на принципах авторитарної педагогіки, повинен базуватись на ідеї ненасильства, а освітній процес стати співпрацею його суб'єктів, які перебувають у процесі становлення [50, с. 4]. На думку А. Євтодюк, освітня система в Україні потребує педагога, який здатний забезпечити таку співпрацю – педагога-фасилітатора. Необхідною є така взаємодія, при якій всі учасники поводять себе природно, прагнуть до взаєморозуміння і узгоджують свої позиції посередництвом діалогу. Тому найефективнішим методом управління навчанням визнається фасилітація (з англ. facilitate – полегшувати, сприяти, співдіяти). Фасилітація це стимуляція та звільнення одночасно [48, с. 98].

Вичерпною є дана Е. Гусинським та І. Турчаніновою характеристика педагога-фасилітатора: відкритий, природний, відноситься до учнів із прийняттям та довірою, прагне поглянути на світ очима дитини і прагне не складати ні про кого кінцевої думки. Як основною цінністю він керується інтересами розвитку особистості учня і не ставить собі жорстких конкретних цілей – наприклад, обов'язково виконати раніше намічений та складений план уроку. Такий стиль діяльності, природно, висуває високі вимоги до учителя, його особистісних якостей та освіти і стає можливим лише при наявності нелінійного способу мислення [49, с. 99]. Тому постає потреба у переосмисленні основних аспектів підготовки педагога з метою досягнення такого результату.

Для цього необхідно подолати стереотипи лінійного сприйняття дійсності, авторитаризму в освіті, що передаються освітніми інститутами, зорієнтованими на стабільний розвиток. В умовах переходу до нової парадигми освіти відбувається становлення відповідного типу мислення вчителя – нелінійного. Саме таке мислення дозволить втілити в життя основні принципи і настанови нового типу освіти, перейти від репродуктивно-інформаційних і предметно-диференційованих до інтегрованих знань, від споглядання до культуротворчої діяльності, від

емпіричного до концептуального, від тематичного до проблемного, від гносеологічного до особистісного навчання і пізнання [69, с. 71].

На нашу думку, евристичність нелінійного мислення для сучасного педагога, що виявляється у наступних положеннях:

1. Становлення нелінійного мислення в освіті, передусім, передбачає розуміння освітнього простору як відкритої, складної системи, що перебуває у процесі самоорганізації.

Нелінійний тип мислення переважно зорієнтований на конституювання складних, суперечливих феноменів дійсності. В рамках лінійного типу мислення освіта розумілась як соціальний інститут, покликаний відтворювати культуру шляхом постійної передачі соціально значимого досвіду попередніх поколінь наступним, як формування особистості відповідно до генетичної та соціальної програми. Освіта в традиційному розумінні викликана потребами суспільства відтворювати і передавати знання, уміння, навики, готувати нові покоління для життя, готувати суб‘єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. Вона постає як складне і багатоманітне суспільне явище, сфера передачі, освоєння і перероблення знань і соціального досвіду. Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності, їх зміст в єдину соціальну систему, орієнтує їх на соціальне замовлення, на соціальні потреби суспільства. Отже, ми бачимо, що лінійне мислення зорієнтовує на розгляд здебільшого змістової сторони освітнього процесу яка передбачає розуміння освіти як способу передачі соціального досвіду до наступних поколінь. Але цього сьогодні явно недостатньо. Соціокультурна реальність не завжди може бути пояснена та усвідомлена навіть самими педагогами. Прикладом може слугувати Чорнобильська трагедія. Поширюються сьогодні ситуації, коли за М. Мід, дорослі вчаться у дітей. Тому освіта не може розглядатися лише як трансляція готових знань від вчителя до учня (раніше вже давалися більш змістовні пояснення щодо відмови від такого розуміння призначення освіти).

Розуміння освіти з позицій нелінійного мислення означає, по-перше, набуття більшого вагомості процесуальної сторони: увага акцентується на процесах самоорганізації, які відбуваються в процесі здобуття освіти, а сама освіта постає як відкрита, складна, ризоморфна система. Поняття ризоми в даному контексті фіксує принципово поза структурний і нелінійний спосіб організації цілісності, що залишає можливість для іманентної автохтонної рухомості і реалізації її внутрішньог креативного потенціалу самоконфігурування.

Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі зазначають, що «ризома не починається і не завершується», є принципово плюральною. Тобто, можна стверджувати, що ризоморфні середовища володіють іманентним креативним потенціалом самоорганізації [35, с. 883].

Таким чином, ризоморфність фіксує особливий спосіб організації освітнього середовища, що передбачає внутрішню рухомість, незавершеність (освіта протягом життя), нелінійність, здатність до самоорганізації, гетерогенність (наявність декількох фаз).

По-друге, становлення нелінійного мислення педагога сприятиме відходу від формуючого підходу в навчально-виховному процесі на користь самостановлення, самовибудовування, самоструктурування особистості.

На думку Н. Кочубей, «освіта, побудована на застарілих концептуальних основах і реалізована в умовах інформаційного суспільства і економіки знань, несе загрозу, а не розвиток. Людина «сформована», а не така, що перебуває у процесі саморозвитку, об’єкт, а не суб’єкт освітнього процесу, що отримує знання від вчителя-ментора, який карає за помилки, а не здобуває знання самостійно в процесі вільної творчої комунікації є небезпечною для сучасного суспільства. Така людина не може адаптуватись в мінливому середовищі, що обертається несвідомою агресією чи депресією. Для такої людини знання, отримані поза моральним контекстом, як самоціль, а не спосіб саморозвитку, можуть бути застосовані для знищення себе, чи інших, що, власне, зараз і відбувається. Тому необхідно тверезо поглянути на

сучасну освіту, перестати сприймати її як безумовне благо, намагатися усвідомити можливі загрози і попередити їх [70, с. 2]».

Нелінійне мислення педагога передбачає, також, несюжетне бачення освітнього процесу. Донедавна освітній процес являв собою заздалегідь написаний сценарій, у якому педагоги прагнули створити сюжет розвитку особистості з наперед визначеним результатом. Але результат не завжди співпадав з запланованим, і в більшості випадків його неможливо було передбачити. Тому варто розуміти освітній процес як такий, що не починається і не завершується, а триває впродовж життя.

По-третє, роль вчителя в освітньому процесі переорієнтовується з транслятора інформації на педагога-фасилітатора, який стає співучасником процесу становлення особистості.

Нелінійне мислення в освіті визначається, як підкреслює Л. Мікешина, все більш усвідомленою необхідністю «повернення суб'єкта в освіту». Коли сьогодні пишуть про «повернення суб'єкта в освіту», то безумовно мають на увазі в якості суб'єкта цілісну людину, а не лише її розум, що накопичує теоретичні і практичні знання і навички [142, с. 166]. Ставлення до людини не як суб'єкта до об'єкта, а як суб'єкта до суб'єкта, тобто як до мети, а не засобу досягнення власної мети повинно стати провідним в освітньому процесі. Це означає розуміння іншого як рівного тобі, настільки ж унікального і вільного у виборі своїх цінностей, який вимагає до себе поваги як основи сумісного буття в суспільстві [142, с. 9]. Такий підхід дозволить перейти від владних авторитарних відносин в освіті до співробітництва і співтворчості.. Влада, на думку Фуко, примушує свої об'єкти демонструвати себе, накладає на підвладних обов'язок бути опитаними. Ще й сьогодні одним з основних «обов'язків учня» залишається демонстрація певного рівня знань, сформованості умінь і навичок, а не прояв власної креативності, не розвиток іманентного потенціалу. Сучасна освіта повинна створювати такі педагогічні умови, які дозволять зорієнтуватись на

цілі саморозвитку особистості, нададуть можливість для сумісного творчого засвоєння світу.

Таким чином, педагог виступає вже не транслятором певної суми знань, умінь і навичок до учня, а дослідником, співучасником в освітньому процесі.

По-четверте, в контексті нелінійного мислення суб'єкти освітнього процесу сприймаються як номадичні системи, що характеризуються відкритістю, складністю, рухомістю та наявністю власного потенціалу самоконфігурування.

По-п'яте, викладання здійснюється з використанням інноваційних методів, в основі яких лежать принципи нелінійності, складності, можливісності, варіативності.

За приклад може правити запропонований Г. Шефером новий метод асоціативного навчання. Г. Шефер, досліджуючи процес формування понять, показав, що активні модулі мислення і операції нашого мозку є трьохелементними утвореннями, хоча до цього вони розглядалися як двохелементні (dipartite). Поняття складаються з імені (терміну, позначення), логічного ядра (структури логічних відносин між інваріантними ознаками) і асоціативної структури (індивідуальних і спорадичних ознак, прикріплених до поняття певним збігом обставин). Ця потрійна структура поняття представлена в «burr-моделі» Г. Шефера . Питання, як така одиниця («burr») зароджується в людській пам'яті, привело до припущення, що первинна структура мозку є лінійним ланцюгом асоціацій, який згортається в поняття за відносинами спорідненості і близькості, формуючи в кінці його логічне ядро (так звана «модель скручення»).

Відкриття або встановлення споріднення між явищами (подіями), здається, є основною функцією мозку, тобто процесу справжньої самоорганізації. Ланцюги і мережі асоціацій, образно кажучи, є «сировиною» для пам'яті, з якої потім формується і моделюється наступна, вторинна структура знання. Оскільки асоціативна структура понять гарантує їх

застосовність у повсякденному житті (це справджується також для наукових понять), суттєво важливо у процесі навчання забезпечувати учнів достатнім і багатим спектром асоціацій. Для цієї мети був розвинений спеціальний метод навчання – «зигзаг-навчання».

Такий метод передбачає введення у навчання великого числа спорадичних (хаотичних) елементів, які формують мережу асоціацій, з яких згодом формуватимуться логічні ядра понять у процесах вкладання, об'єднання, сплетіння (embedded, integrated, interwoven). Десять років емпіричного дослідження, яке проводив Г. Шефер, довели, що безпосередні групи асоціацій, які формуються в цих мережах мозком, є повністю індивідуалізованими, суб'єктивними. Вони – деякі індивідуально-специфічні центри організації пам'яті, «ключові станції» асоціативного мислення. І найважливіше: вони, як правило, не співпадають із ключовими словами процесу навчання, які повідомляються викладачем. Вони є і залишаються суб'єктивно-пов'язаними [198, с. 130].

Результати цього дослідження підтверджують, що реальне навчання в аудиторії тільки частково впливає на людський мозок. Головна діяльність мозку зосереджується на відборі індивідуальних атомів знання для автономного будівництва з них мереж, груп, атракторів, які після цього пристосовуються до вимог навчального середовища. Формування поняття як «органів пам'яті» в мозку – типовий процес самоорганізації. На цій основі розроблено новий шлях для інтегративної освіти [62, с. 188].

Г. Хакен в своїй праці «Хаос у класній кімнаті» розглядає стратегію викладача по створенню в аудиторії передумов для дискусії за рахунок формулювання альтернативних варіантів відповіді на питання. Конкуренція цих аттракторів у середовищі вільного обговорення створює неповторну нелінійну хаотичну динаміку в кожному з навчальних колективів, стимулює інтерес учнів. Так освіту і освітній процес він розуміє як відкриті системи, в яких у певний біфуркаційний момент інформація переходить у нове знання [142, с. 37].

Нелінійний підхід в освіті, по-шосте, орієнтує на переосмислення методологічних засад та змісту навчального матеріалу, що забезпечує відхід від методологічного монізму, інноваційність та авторство у викладанні предметів.

Оволодіння нелінійними стратегіями мислення передбачає новий розподіл навчального матеріалу, який радикально відрізняється від фіксованого розподілу. Це номадичний розподіл, що володіє рухомістю і внутрішньою здатністю до самоорганізації.

Такий розподіл, що передбачає «забігання вперед» і «повернення назад» створює простір для внутрішньої рухомості знання [142, с. 38].

На думку І. Добронравової, більшості працівників освітньої сфери необхідне практичне застосування синергетики в організації навчального процесу. Щоб створити умови для самоорганізації мисленнєвих процесів учнів, сприяти їм у кращому запам’ятовуванні, а може, і в творчості, потрібно використовувати результати синергетичних досліджень роботи мозку в їх зв’язку з процесами сприйняття і творчості, і в психології, і в багатьох інших областях наук про людину [43, с. 10].

Становлення такого типу мислення в освіті дозволить встановити нерозривний зв’язок між такими видами педагогічної діяльності як мисленнєва і практична. Досягнення такої єдності дозволить відійти від викладання «за схемою» та виховання «за зразком».

Володіння нелінійними стратегіями мислення передбачає переосмислення методологічних засад та змісту навчального матеріалу.

Процес підготовки майбутніх педагогів повинен забезпечити становлення методологічних вмінь, яка є тією ціннісною основою, що керує педагогічною діяльністю. Необхідним знання методологічних норм і вмінь застосовувати їх в процесі розв’язання конкретних педагогічних ситуацій. У сучасних умовах педагог повинен вміти самостійно вибудовувати освітній процес, ставити мету, виділяти принципи, необхідні для її досягнення,

визначати педагогічні задачі, які є адекватними меті і принципам, застосовувати необхідні для розв'язання задач методи [80, с. 94].

Взагалі методологічні вміння розглядаються як оволодіння педагогами апаратом наукової діяльності, де вище зазначені вміння зумовлені інтелектуальними операціями усвідомлення, формулювання, творчого розв'язання педагогічних завдань, методичної рефлексії. Становлення методологічних вмінь визначається такими показниками як проблемне бачення, постановка перспективної мети, виявлення причин недоліків.

Процес розвитку методологічних вмінь набуває значення становлення професійної етики педагога. У зв'язку з цим зміст навчального матеріалу педагогічних дисциплін повинен допомогти студентам виробити рішення щодо вибору основи своєї майбутньої професійної діяльності [80, с. 93].

До недавнього часу провідним завданням педагогічної науки було досягнення «методологічного монізму», тобто обмеження діяльності вчителя набором дозволених методів, під який підводилась певна методологічна база. Проте на сьогодні застосування універсальних методів є невиправданим. Відхід від методологічного монізму, покликаний необхідністю розробки і застосування різноманітних методів, породжує проблему вибору найбільш адекватних і перспективних з них для розв'язання педагогічних завдань. Це спонукає розглядати методологію з точки зору її евристичності, тобто здатності забезпечити появу нових ідей в конкретних проблемних ситуаціях [80, с. 134].

Методологічні вміння дозволять педагогу, який виступає дослідником в освітньому процесі, перевірити придатність використання того чи іншого методу для досягнення поставленої мети [69, с. 57]. Такі вміння сучасного педагога передбачають:

– цілепокладання;

– визначення провідних принципів, на яких побудований освітній процес;

– відбір і переосмислення змісту основних дисциплін;

– моделювання та конструювання умов та засобів.

В процесі методологічного пошуку відбувається переосмислення традиційної методології освіти як комплексу обґрунтувань примусово-репродуктивної парадигми навчально-виховного процесу, становлення суб'єктності, авторства у розумінні навчального матеріалу та педагогічних явищ, формується готовність до усвідомленого вибору концепції, в рамках якої здійснюється теоретичний пошук мети, умов, методів, змісту освіти [80, с. 103].

Самоорганізація творчого педагогічного мислення забезпечується процесом переосмислення традиційного змісту теоретичних основ педагогіки для побудови власних орієнтирів педагогічної діяльності, що самоорганізують виховні взаємодії з учнями. Отже, методологічні вміння забезпечують появу нових ідей в конкретних проблемних ситуаціях. Це ще раз доводить евристичність нелінійного мислення для сучасного педагога.

До того ж необхідно наголосити на аксіологічній спрямованості нелінійного мислення. Ефективність професійної діяльності педагога значною мірою визначається ступенем сформованості його аксіологічних орієнтацій, адже педагогічна задача повинна бути не тільки зрозумілою, але й прийнятою ним. За таких умов навчальний процес набуває аксіологічного характеру, велике значення мають мотиви навчання, особистісний зміст отриманих знань, їх аксіологічна наповненість, а також задоволеність процесом навчання, готовність до самоосвіти.

Нелінійний підхід в освіті, становлення нелінійного мислення педагога передбачає, по-сьоме, переосмислення ролі навчального підручника як організатора навчального процесу для всіх його учасників, про що більше детально йтиметься у третьому розділі дисертації.

Н. Кочубей стверджує, що підручники, підготовлені на основі лінійніх стратегій, побудовані як набір готових істин, який розбитий на параграфи-уроки, що є зручними передусім для роботи педагога, а не для сприйняття учня [70, с. 206]. Такі підручники не роблять знання особистісно-значимими,

а навчальну діяльність цікавою. Створення таких книг є проблемою на межі гуманітарних наук: філософії, педагогіки, психології і конкретних наук.

Як вважають Л. Тарасова та Т. Тарасов, сучасні шкільні підручники є нецікавими для учнів тому, що є створеними не для дітей. «Хоча підручник ніби призначається саме для учня, однак пишеться не для учня, а для вчителя і без нього не функціонує. Педагог дає учневі книгу і керує процесом «проходження» учнями матеріалу, викладеного в підручнику. Темп проходження підручника задає вчитель, без нього вказаний учень, як правило, до підручника не звертається [138, с. 244-245]».

Необхідним є перехід від підручника – посібника до підручника-самовчителя, організатора навчального процесу для дітей, батьків і вчителів. Підручник повинен притягувати учня, «ставати для нього особистісно-значимою книгою, над якою хочеться розмірковувати, до якої хочеться час від часу повертатися і яку, звичайно, не хочеться нікому віддавати в кінці навчального року [70, с. 207]».

Висновки до другого розділу

Дослідивши концепт мислення як предмет філософії в історичному ракурсі, ми виокремили ідеї, які можна розглядати як теоретичні передумови виникнення концепту «нелінійне мислення». Історико-філософський аналіз свідчить, що мислення з античних часів розумілося як складний і суперечливий феномен.

Експлікуються концепції становлення нелінійного типу мислення, серед яких: концепції нелінійного мислення В. Аршинова, В. Буданова, І. Добронравової, О. Князевої, С. Курдюмова, в яких дане поняття розглядається з позиції синергетичного підходу як самоорганізаційний процес; концепція номадизму, розвинена Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі, в рамках якої конституюється феномен номадичного мислення; розвиток

уявлень про складносистемне мислення (К. Майнцер) як можливість керувати хаосом і випадковістю в складному нелінійному світі і використовувати створюючі можливості синергетичних ефектів; можливісне мислення (М. Епштейн) як рух крізь дійсність до прихованих в ній можливостей; сценарне мислення (А. Огурцов), яке передбачає фіксацію багатоваріантних шляхів еволюції і нелінійної динаміки складних систем при певному значенні індикаторів і їх поєднань, проходження точки біфуркації і необхідності вибору оптимального і найбільш прийнятного для тієї чи іншої мети шляху еволюції; посибілістське мислення (Л. Горбунова), яке експліковане у вигляді цілісної єдності взаємозалежних принципів, що реалізуються в міждисциплінарних та трансдисциплінарних дослідженнях; складне мислення (Е. Морена) як здійснення безперервного діалогічного руху між простим і складним, які створюють ризоматичний дискурс для розгляду концепту «нелінійне мислення педагога» як ключового у даному дослідженні.

Нами було уточнено поняття «нелінійне мислення педагога», а також визначено основні його характеристики, серед яких: інноваційність, цілісність, інтегративність, прогностичність, трансгресивність, плюралістичність, можливісність, ризоматичність, критичність, відкритість, масштабність, готовність до діяльності в ситуаціях нестабільності, доповнюваність, спрямованість на виникаюче ціле. Механізм самоорганізації такого мислення може бути представлений як заповнення прогалин у мережі знання, самовибудовування когнітивної структури, самозбірка цілісного образу. Можливості нелінійного мислення в освіті полягають у реалізації принципів і настанов нової освітньої парадигми.

Таким чином, евристичність нелінійного типу мислення для сучасного педагога, полягає в переосмисленні :

1) онтологічних засад освіти, що передбачає розуміння освітнього простору як відкритої, складної системи, яка перебуває у процесі самоорганізації;

2) антропологічних та аксіологічних пріоритетів освіти, що означає відхід від формуючого підходу в навчально-виховному процесі на користь самостановлення, самовибудовування особистості, сприйняття суб'єктів освітнього процесу як його самоцінності;

3) соціально-філософських вимірів освіти, що виявляється у переорієнтації ролі вчителя в освітньому процесі відповідно до соціальних запитів інформаціонального суспільства;

4) методологічних засад та змісту навчального матеріалу, що забезпечить відхід від методологічного монізму, інноваційність та авторство у викладанні предметів; використання інноваційних методів; переосмислення ролі навчального підручника як підручника-самовчителя, організатора навчального процесу для всіх його учасників.

У третьому розділі аналізуватимуться можливі напрямки застосування нелінійного підходу для удосконалення процесів підготовки сучасного педагога.

РОЗДІЛ 3
ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НЕЛІНІЙНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

3.1. Кореляція освітнього ідеалу, мети освіти і стратегій мислення педагога

Зі зміною стратегічних орієнтирів сучасного суспільства у напрямку євроінтеграції, глобалізації, посилення міжкультурної взаємодії, модернізації освітньої системи змінюються і його ідеали.

Засобом реалізації суспільних ідеалів виступає система освіти. Незаперечним фактом є те, що вони відображаються в меті освіти як основному орієнтирі її розвитку. Саме від мети-еталону-ідеалу, на думку Н. Вінера, система отримує корегуючі сигнали, які скеровують її розвиток [15].

Якщо розглядати мету освіти у двох аспектах – широкому і вузькому, то в широкому розумінні виразу «мета освіти» передбачає трансляцію соціального досвіду до наступних поколінь. Таке формулювання мети є цілком можливим для реалізації.

У вузькому розумінні слова метою освіти проголошується формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Зокрема в законі України «Про освіту» метою освіти визначено «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального творчого культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [53]».

На основі даного формулювання мети можна зробити висновок, що мета сучасної освіти полягає в досягненні ідеалу, в якості якого виступає всебічно розвинена і гармонійна особистість. У сучасних підручника з педагогіки зазначається, що «такий ідеал цивілізованого суспільства діє впродовж століть, починаючи з афінської системи виховання... [146, с. 63]».

Спробуємо з'ясувати, наскільки можлива реалізація даної мети у сучасному суспільстві, чи є вона виправданою, і що саме розуміється під поняттям «всебічно розвинена особистість».

Поняття «всебічно розвинена особистість» включає наступні напрями розвитку та їх завдання:

I. Завдання розумового виховання.

1. Озброєння учнів знаннями основ наук. У процесі навчання і виховання учні засвоюють певний фонд знань: факти, термінологію, символи, імена, певний фонд знань: факти, термінологію, символи, імена, назви, дати, поняття, зв'язки і залежності між ними, відображені в правилах, законах, закономірностях і формулах.

2. Формування наукового світогляду та національної самосвідомості на базі засвоєння системи знань і соціального досвіду.

3. Оволодіння основними мислительними операціями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках і самостійної роботи.

4. Вироблення вмінь і навичок культури розумової праці, передусім інтелектуальних вмінь (загальних та спеціальних), вміння раціонально організувати час розумової роботи, здатність робити все точно й акуратно, тримати в належному порядку робоче місце, навчальні посібники, приладдя тощо.

II. Завдання морального виховання.

1. Формування в учнів моральних понять, поглядів і переконань.

2. Виховання моральних почуттів, які виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості.

3. Вироблення навичок і звичок моральної поведінки, які б стали потребою і реалізовувалися б у будь-якій ситуації та умовах.

Вирішення цих завдань спрямоване на формування моральної свідомості як

одного з аспектів суспільної свідомості, що регулює моральний бік діяльності людини.

III. Завдання трудового виховання.

1. Психологічна підготовка особистості до праці – формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку й духовної потреби людини, бережливе ставлення до результатів праці та до людей праці, творчий підхід до праці.

2. Практична підготовка до праці – озброєння учнів системою загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, вироблення вмінь і навичок трудової діяльності, виховання основ трудової культури.

3. Підготовка школярів до свідомого вибору професії – виховна робота інколи, спрямована на те, щоб допомогти молодій людині обрати життєвий шлях.

IV. Завдання естетичного виховання.

1. Формування естетичних понять, поглядів і переконань – виховання в молодого покоління розуміння прекрасного, любові до нього, вміння давати правильну естетичну оцінку фактам, явищам, процесам.

2. Виховання естетичних почуттів – особливих почуттів насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в навколишній дійсності та в мистецтві. Наявність таких почуттів є ознакою розвинутого естетичного сприйняття, істотним критерієм естетичної культури людини.

3. Виховання потреби і здатності створювати прекрасне в житті та мистецтві – розвиток творчих здібностей дітей, опанування ними певного обсягу знань і практичних навичок у галузі музики і співу, образотворчого

мистецтва, залучення їх до різних видів художньої самодіяльності, а головне – привчити будь-яку роботу виконувати красиво.

V. Завдання фізичного виховання.

1. Виховання здорової зміни, бажання піклуватися про своє здоров'я, постійно займатися фізичною культурою і спортом.

2. Підготовка до захисту Батьківщини, оволодіння для цього прикладними видами спорту.

3. Підготовка до фізичної праці, виховання працездатності [146, с. 67-69].

Спробуємо дослідити можливість реалізації даних напрямів у сучасному суспильстві. Якщо розглядати особистість як систему, то дане поняття слід тлумачити як спробу реалізації усіх напрямів її розвитку, які є бажаними і заздалегідь окресленими. Однак, хоча шляхів розвитку багато, їх кількість не є нескінченною, а тим більше, типовою для всіх систем, тобто для всіх особистостей. З цього випливає, що в особистості як системі реалізувати можна далеко не всі ті напрями розвитку, які зазначені в меті. А відтак, вона набуває формальності, абстрактності, стає відчуженою, позбавляється своєї атрактивної функції. Прагнення до формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості не враховує необхідності до адаптації у швидкозмінюваних умовах сучасного суспільства, що призводить до неможливості співжиття і співіснування у ньому такої особистості.

Також, необхідно зауважити, що мета сучасної освіти сформульована у дусі формуючого підходу, який передбачає здійснення навчально-виховної діяльності шляхом постійного керівного впливу на особистість, результатом якого є «налагоджене виробництво партії» обмежених, внутрішньо замкнених, безініціативних індивідів (адже в поняття «особистість» ми вкладаємо інший зміст), які володіють необхідним, у розумінні творців мети, набором знань, умінь, навичок та стандартизованих методологій мислення.

Однозначно встановлені, закриті параметри традиційної мети призводять до необов'язковості осмислення підпорядкованих їй категорій. Пріоритетними стають процеси педагогічного виконання.

Таким чином, мета стає черговим мертвим гаслом, своєрідним симулякром, адже вона характеризується неспіввіднесеністю з реальністю, спрямованістю на реалізацію ідеалу, який є реальним лише в державних документах та підручниках. Тобто такий ідеал є псевдореальністю, яка завдяки ретельній репрезентації уявляється сучасними педагогами навіть більш реальною, ніж дійсність. Спроби редукувати мету сучасної освіти до формування певного типу особистості з заздалегідь визначеним набором якостей призводять до її догматизації як гранднарратива, мета перетворюється на тоталізуючий дискурс по відношенню до особистості.

Виходячи з даних міркувань, очевидне, що для сучасної освіти потрібне перевизначення її мети, оскільки вона задає орієнтацію всьому освітньому процесу і визначає його специфіку. Розглядаючи проблему перевизначення мети сучасної освіти, потрібно з'ясувати орієнтири, якими керувалися теоретики формуючого підходу до освіти. Це є необхідним для визначення змісту мети, її реального призначення. Виявляється, що одне з основних протиріч, що обумовлює кризу сучасної освіти, міститься у науковому підході до проблеми цілепокладання. Його сутність полягає у тому, що, не зважаючи на зміну запитів сучасного суспільства, офіційна вітчизняна педагогічна наука продовжує слідувати визначеній меті комуністичного виховання – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Представники формуючого підходу в освіті: Ю. Бабанський, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Фіцула вважають, що у процесі цілепокладання, мета є ззовні заданою. Наприклад, формування всебічно розвиненої особистості. У зв'язку з таким розумінням, самоорганізація виступає комплексом дій для досягнення такої мети. Тобто у даній ситуації джерелом дій є зовнішні умови [98; 99; 113; 116; 146]. Дані вчені вважають,

що особистість може існувати лише в умовах, коли на неї здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив. Отже, на особистість повинен здійснюватись постійний чітко організований вплив.

Ретроспективний аналіз освітнього процесу засвідчує, що позиція учня завжди встановлювалась ідеологічно, у відповідності до певного набору норм та обмежень. Ідеологія формування особистості визначає необхідність постійного зовнішнього втручання у процес розвитку людини шляхом насильного підпорядкування її особистості до вимог державного замовлення. Проте, ступінь сформованості особистості, що визначається за рівнем вираженості її зовнішніх проявів, далеко не завжди відповідає внутрішній позиції особистості, як справедливо зазначає С. Кульневич [80].

Формуюча освіта передбачає придушення свідомості особистості, спроби її стандартизації, що суперечить природі самій особистості. Адже вона є суб'єктивною за своєю природою. Їй як відкритій системі не можна нав'язувати план дій ззовні. Всі спроби керувати нею, «формувати» її розглядаються з позиції нелінійного підходу як вторгнення, що призводять до деформації свідомості, гальмування креативних сил особистості. У контексті потреб сучасного суспільства освіта не може обмежитись формуванням суто виконавчих функцій свідомості. Освіта має сприяти становленню таких структур свідомості, які втілюють творчі якості людини [80, с. 151].

У відповідності до даної мети здійснюється і підготовка майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Для цього розглянемо, як репрезентується ідеал сучасного педагога в державних документах, підручниках та спробуємо співставити отримані дані з результатами опитування студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Сучасні вимоги до педагога в цілому подано в Законі «Про освіту»: «Педагогічним працівником може стати людина з високими моральними якостями, що має відповідну педагогічну освіту, займається педагогічною діяльністю, забезпечує результативність і якість своєї роботи, чий фізичний і

психологічний стан здоров'я дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти [53]».

Привертає увагу, що положення Закону спрямовано на формування вчителя з виконавчою ініціативою, що є несумісним з ідеєю становленню творчої особистості. Отже, можна зробити висновок, що така якість педагога як неосмислена спрямованість на досягнення кінцевого результату, яким виступає всебічно розвинена особистість є законодавчо зумовленою. Відповідно, дані вимоги скеровують вектор репрезентації ідеалу сучасного педагога в сучасних підручниках з педагогічних дисциплін.

Уявлення про ідеального педагога знаходимо у працях Н. Мойсеюк, В. Сухомлинського, В. Сластьоніна, П. Підкасистого та ін. Автори сучасних підручників і посібників з педагогіки умовно поділяють вимоги до вчителя на дві групи: як до професіонала і як до особистості. Вимоги до вчителя як до професіонала, насамперед пов'язують з одержанням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності [84, с. 7]. До них відносять: володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, загальну ерудицію, широкий культурний кругозір, психологічну підготовку, педагогічну майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські здібності і навички, педагогічний такт, ораторське мистецтво, витримку, самовладання, вимогливість, справедливість, щиросердну чуйність, почуття гумору, вміння поставити мету, обрати шляхи її досягнення, систематичне підвищення свого професійного рівня, прагнення завжди підвищувати рівень і якість своєї праці та ін.

До особистісних якостей відносять: працездатність, дисциплінованість, відповідальність, наполегливість, людяність, доброту, терплячість, порядність, чесність, повагу до людей, високу моральність, оптимізм, доброзичливість, самокритичність, стриманість, принциповість [99, с. 244-245].

Так, зокрема Н. Мойсеюк серед професійно значимих якостей педагога виокремлює: гуманність, громадянську відповідальність, соціальну

активність, інтелігентність, правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті, здатність до міжособового спілкування, ведення діалогу; наявність педагогічного такту та ін. [98, с. 143-144].

І. Ісаєв та В. Сластьонін виокремлюють такі вимоги до педагога: знання методологічних основ і категорій; знання розвитку і соціального формування особистості; розуміння сутності, цілей, задач, форм і методів виховання; знання основних закономірностей вікового анатомо-фізіологічного розвитку дітей; аналіз педагогічної ситуації, проектування результату і планування педагогічних впливів; вміння аналізувати і оцінювати стан реально існуючих соціально-педагогічних явищ, вміння теоретично обгрунтовано обирати організаційні форми навчально-виховної роботи; конструювання та реалізація навчально-виховного процесу [55; 124].

Отже, ми бачимо, що в сучасних підручниках затребуваними й досі залишаються якості, які були необхідними для педагога радянської доби, коли домінуючим стилем педагогічної взаємодії була авторитарна педагогіка, що здійснювалась під жорстким ідеологічним тиском комуністичного режиму. Заявлені якості, безумовно, є позитивними, проте у даному переліку відсутні якості, які є релевантними в умовах сучасної школи, а саме:

– гнучкість педагогічного мислення, що передбачає володіння нелінійними мисленнєвими стратегіми;

– коннективність як здатність встановлювати взаємозв’язки з суб’єктами навчального процесу;

– здатність долати стереотипи у навчальному процесі (зокрема, світоглядні, гендерні, ідеологічні та ін.);

– готовність до появи нового, зокрема, до використання інноваційних нелінійних методів, засобів навчання;

– здатність до методологічної рефлексії, що передбачає переосмислення методологічних засад змісту освіти, побудови і організації навчального процесу, навчального матеріалу.

У підручнику Н. Мойсеюк знаходимо певні спроби задіяти такі нові якості, як інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті, проте інтерпретація даних якостей здійснюється в рамках формуючого підходу, що спотворює їхній зміст.

У базових підручниках і навчальних посібниках з педагогіки зазначається, що керівництво педагогічним процесом здійснює вчитель. А педагогічна діяльність розуміється як особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних ролей у суспільстві. Учитель на сторінках сучасних підручників постає передусім як вихователь, наставник, а виховна робота трактується як педагогічна діяльність, спрямована на розв’язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців.

Процес викладання подається як вид виховної діяльності, що спрямований на управління пізнавальною діяльністю учнів. Серед основних функцій вчителя автори більшості підручників виокремлюють наступні:

- діагностична;
- орієнтаційно-прогностична;
- конструктивно-проектувальна;
- організаторська;
- інформаційно-пояснювальна;
- комунікативно-стимуляційна;
- аналітико-оцінна;
- дослідницько-творча.

Як бачимо, такий набір функцій характеризується спрямованістю на забезпечення узгодженого проходження усіх етапів «виробництва особистості», кінцевим продуктом якого має виступати всебічно і гармонійно розвинена особистість. Однобічний, формуючий підхід також домінує у розкритті змісту даних функцій. До прикладу, «діагностична функція можлива за наявності уміння «вимірювати» знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища [98, с. 132]». Також вказується, що управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвику учнів, на думку авторів, дозволяють прогнозувати, як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. Отже, в майбутніх педагогів формується уявлення про те, що навчально-виховний процес є сукупністю певних стадій, в процесі проходження яких особистість виступає проміжним продуктом. Н. Мойсеюк зазначає, що дана функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення у розвитку; прогнозувати перебіг педагогічного процесу; наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання [99, с. 65].

В такому ж напрямі відбувається тлумачення і інших функцій педагога.

У підручниках з педагогіки знаходимо представлення ідеалу майбутнього педагога. На думку авторки сучасного підручника з педагогіки Н. Мойсеюк, вчитель XXI століття повинен:

– реалізовувати ідею особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні;

– підпорядковувати свої дії реальним інтересам вихованця;

– надавати допомогу учневі у використанні засвоєних знань, умінь, навичок та способів діяльності у повсякденному житті для розв'язання реальних проблем – побутових, виробничих, соціальних;

– забезпечувати гармонійний і творчий розвиток кожного учня з наданням йому можливості прояву суб'єктності і самобутності;

– якомога ширше використовувати педагогічні вимоги в опосередкованій формі: порада, прохання, довір'я, схвалення;

– здійснити поступовий перехід від групових форм взаємодії до індивідуальної;

– здійснити емоційне забарвлення ділових відносин з учнями;

– здійснювати постійний контроль у процесі ділової комунікативної діяльності;

– подолати різні прояви авторитаризму, домінування, садизму, відриву навчання і виховання від життя суспільства [99, с. 135];

У підручнику з педагогіки Н. Волкової представлений наступний ідеал сучасного педагога: «..важливу роль відіграють особистісні якості педагога, його чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях. Але це не знижує актуальності такої його риси, як вимогливість. Всепрощення, безпринципність, поблажливість до учнів, потурання їхнім слабкостям, байдужість до негативного в їх навчанні, праці та поведінці завдають великої шкоди вихованню особистості. Більшість видатних педагогів обстоювала єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини й полягає повага до неї. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити у сили й можливості дітей… Учитель має підходити до кожної дитини з оптимістичною налаштованістю, навіть, якщо ризикує помилитися. Водночас він не повинен ідеалізувати їх позитивних рис, ігноруючи їх недоліки [23, с. 372]».

Обов'язкового нормою у ставленні учителя до учнів Н. Волкова визначає справедливість. На її думку, важливою для вчителя є позитивна

емоційна налаштованість, яка виявляється в умінні залишати за дверима школи неприємні переживання, поганий настрій [22, с. 372]. У стосунках з учнями, вважає Н. Волкова, завжди потрібне почуття міри, неприпустимість крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Учитель завжди має бути твердим, непохитним, послідовним у своїх вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі свої рішення і вимоги, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами справи. Він є старшим другом, товаришем учнів, але насамперед, їхнім наставником, керівником. Він завжди доброзичливий, але не ліберальний, чемний і делікатний, але не улесливий; охочий на похвалу, але не захвалює учнів.

«Відчуття учителем учня, усвідомлення своєї ролі у педагогічному процесі і мети своїх виховних дій зумовлює педагогічний такт, сутність якого полягає у творчому вмінні обирати в кожному конкретному випадку таку лінію поведінки, такий підхід (за допомогою слова, вчинків, тону, погляду, жестів, міміки тощо), які оберігають честь і гідність учнівського колективу, кожного учня, не принижуючи і не возвеличуючи його честі та гідності.

Обов'язкова передумова педагогічного такту – знання індивідуальних особливостей психічного стану, настроїв і переживань учнів. Один і той же засіб виховного впливу може дати різні результати, залежно щодо кого, коли, за яких умов і як його застосовують. У цій справі немає стандартних рецептів.

Навчально-виховна робота потребує від учителя організаторських умінь і здібностей. Педагог має справу з колективом учнів, яким треба повсякчас керувати, діяльність якого необхідно спрямовувати. Це ж стосується його взаємодії з кожним учнем. Тому ефективність педагогічного процесу залежить від правильної організації праці учителя, його уміння об'єднати і згуртувати учнівський колектив [23, с. 373]».

Учитель, на думку авторки, – головна фігура педагогічного процесу. Його особистий приклад – могутній фактор виховного впливу. Завдяки

спілкуванню з учнями вчитель виховує їх не тільки словом, а й всіма якостями своєї особистості [23, с. 373].

Позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. А звідси й глибока пошана до вчителя і віра в нього. Авторитетний педагог – справжній володар думок і почуттів своїх учнів. У створенні його авторитету важливі такі риси його особистості, як ерудиція, глибокі фахові знання, справедливість, толерантність, прихильне ставлення до людей, принциповість, людяність, єдність слова і діла, високе почуття відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння тримати себе з гідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним. Він повинен бути привабливим для учнів не тільки розумом і почуттями, знаннями й уміннями, а й своєю зовнішністю, тобто володіти педагогічною майстерністю.Головне завдання вчителя – навчати і виховувати. У ньому закорінені функції педагога [23, с. 374].

Автори підручника з педагогіки А. Кузьмінський та В. Омеляненко виокремлюють наступні якості педагога: любов до дітей, почуття наіональної гідності, чесність, совісність, справедливість, об’єктивність, витримка, стриманість, терпеливість, організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом, всебічний розвиток, принциповість і вимогливість, оптимізм, любов до життя, чуйність, гуманне ставлення до людей, творчий склад мислення, тактовність [77, с. 17-20].

Серед педагогічних вмінь, на думку авторів, необхідними є: конструктивні вміння, комунікативні вміння, організаторські вміння, дидактичні вміння, перцептивні вміння, сугестивні вміння, пізнавальні вміння, прикладні вміння, вміння в галузі педагогічної техніки [77, с. 22].

Отже, аналізуючи уявлення ідеалу педагога у базових для педагогічних навчальних закладів підручниках, можна зробити висновок про те, що в сучасних з педагогічних дисциплін педагог постає як:

– сумлінний виконавець державного замовлення яке відображене в меті освіти;

– транслятор необхідної суми знань, умінь та навичок; безпосередній керівник розвитком особистості у процесі здобуття освіти;

– вихователь певної стандартизованої сукупності людських якостей;

Проте, такий ідеал педагога є штучним, застарілим і не відповідає потребам сучасного суспільства. В умовах інформаціонального суспільства відбувається відхід від освітнього ідеалу, що постулює всебічно розвинену особистість як незмінного, сталого, переважно зовнішньо заданого орієнтиру освітньої діяльності до визнання інноваційної людини, здатної до освіти упродовж всього життя, самоосвіти і самоорганізації у відповідності до суспільних потреб, які перебувають у процесі постійної зміни.

Така особистість визначається сучасної філософією як “номадична”. Основними її атрибутами є нелінійність мислення, здатність самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливість, творчість, постійне знаходження у стані пошуку, здатність генерувати нові ідеї, започатковувати нові види і способи діяльності, рух до самовдосконалення.

Для підтвердження наведених міркувань скористуємося якісними методами дослвідження. Проведене нами напівструктуроване інтерв’ю із 30 випускниками Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2009 р.) уможливило знайомство з думками майбутніх педагогів.

За результатами інтерв’ю, опитаних студентів можна поділити на дві групи. До першої групи, що складає 85% опитаних, належать студенти, для яких ідеал сучасного педагога репрезентується такими вимогами до нього, як: освіченість, креативність, відкритість, здатність до безперервної самоосвіти, антидогматичність, гнучкість та дестереотипізованість мислення, готовність до постійної співпраці та діалогу у навчально-виховному процесі, готовність до сприйняття суспільних інновацій та використання їх у педагогічній діяльності. Серед особистісних якостей на перше місце

виходять такі: неординарність, цікавість, гуманність, далекоглядність, уважність, чуйність.

Зокрема, студентка О. Мельник (6 курс) зазначає: «Якщо говорити про ідеал педагога на сучасному етапі розвитку суспільства, то це, передусім людина, здатна до здійснення безперервної освіти і, що важливо, самоосвіти, адже в умовах інформаційного суспільства оволодіння певною сталою сукупністю знань є незатребуваним. Насьогодні необхідне постійне оновлення знань і відповідне самовдосконалення.» Студент О. Костюков (4 курс) радить: «З метою відповідності потребам сучасного суспільства педагогу необхідно бути готовим до сприйняття освітніх інновацій та використання їх у процесі власної педагогічної діяльності».

Для другої групи, до якої належать 15% опитаних, педагог все ще виступає транслятором знань до учня, що зумовлено їхньою недостатньою здатністю до рефлексії. Зокрема, на думку О. Власюк (5 курс), ідеалом насьогодні є педагог, який здатний «якнайповніше передати власні знання, уміння і навички учневі». В. Яворська (6 курс) зазначає: «Ідеалом педагога є такий вчитель, який вміє організувати навчально-виховну діяльність таким чином, щоб вона сприяла якнайповнішому засвоєнню знань».

Результати напівстуктурованого інтерв’ю продемонстрували різноманітність думок респондентів у визначенні ідеалу сучасного педагога. Водночас, висловлені майбутніми педагогами погляди засвідчують прагнення відійти від традиційного стереотипу педагога як транслятора знань на користь педагога, здатного навчати способам самостійного їх здобуття.

Подібне опитування серед педагогів-практиків (45 осіб) було здійснене і в ліцеї № 17 та колегіуму № 16 м. Хмельницького (2009 р). Професійний ідеал, складений відповідно до уявлень вчителів: педагог має бути захопленим професійною діяльністю, порядним, достойним поваги, оптимістом, вольовим, мати фантазію вступає в конфлікт з описом себе як вчителя: нестриманість, настрій безвихідності, подавленості, безсилля, незадоволеність результатами власної роботи, неуважність грубість,

конфліктність, песимізм. Такі дані свідчать про відсутність взаємозв'язку теоретичних знань, отриманих у вищому навчальному закладі з практичною діяльністю педагогів, незатребуваність вище зазначених позитивних якостей у навчально-виховному процесі, що зумовлюється домінуванням формуючого підходу в освіті.

Вище зазначені обставини, а саме: невідповідність ідеалу педагога, який визначається у державних документах та підручниках з педагогічних дисциплін реальному освітньому ідеалу – спонукали нас до переосмислення моделі педагога, що репрезентується у вигляді ідеалу в системі підготовки майбутнього педагога.

В. Цикін визначає оптимальну модель педагога як абстрактну, теоретичну конструкцію, що являє собою систему необхідних, взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, які повинні вироблятися у студентів вищих педагогічних навчальних закладів усім комплексом навчально-виховного процесу, а надалі – вдосконалюватись протягом усієї практичної роботи [155, с. 179].

Основними вимогами до сучасного педагога, на думку дослідника, виступають:

– По-перше, професіоналізм, компетентність педагога, який знає свій предмет в досконалості. Отримання глибоких знань зі своєї спеціальності, з врахуванням сучасного рівня розвитку, – одне з основних завдань майбутнього педагога. Проте, варто зауважити, що темпи оновлення знань в інформаційному суспільстві є високими, що покладає на педагога особливу відповідальність за ріст професійної компетентності, удосконалення навичок збору і обробки інформації.

– По-друге, педагог повинен оволодіти педагогічною майстерністю, сукупністю сучасних пізнавальних засобів, методів і прийомів навчання і виховання, в основі яких лежать принципи постнекласичної методології [155, с. 179];

– По-третє, педагог має бути творчою особистістю. Творчість педагога асоціюється зі створенням якісно нових культурних, матеріальних та духовних цінностей. Педагогічна творчість містить елементи новизни, які пов’язані з модернізацією ідей, принципів, методів та прийомів, що використовуються в ході навчально-виховного процесу. Таким чином, для сучасного педагога має бути характерним постійне прагнення до творчості, майстерності, новаторства.

– По-четверте, важливим компонентом сучасного педагога має бути висока моральність і культура.

– По-п’яте, важливою якістю сучасного педагога має стати любов до дітей.

– По-шосте, специфічність змісту педагогічної освіти повинна виражатись в оволодінні широкими людинознавчими знаннями, педагогічною антропологією. Вона повинна давати знання про людину як суб’єкта освітнього процесу і бути пов’язана з відходом від традиційної педагогічної парадигми, що передбачає неухильне слідування методиці викладання [155, с. 180].

– По-сьоме, функцію стратегічного компасу в діяльності педагога виконує науковий світогляд, як система поглядів на світ, місце людини в ньому, ставлення її до навколишньої дійсності і обумовлена цією системою життєва позиція людини: ідеали, цілі, переконання і принципи пізнавальної і практичної діяльності [155, с. 182].

Ми погоджуємось з думкою В. Цикіна і вважаємо, що перелік основних вимог необхідно доповнити ще такими, як: здатність до постійного самооновлення, самозміни, а також володіння стратегіями нелінійного мислення.

Проте, реалізація даного ідеалу стане можливою лише за умов модернізації процесів професійної підготовки педагога. На жаль, якість підготовки сучасного педагога продовжує визначатись відтворюваністю отриманих знань. Він є заданим знаннєвою парадигмою, що передбачає

розуміння освіти з позиції накопичення знань. Вимоги сучасного суспільства не можуть реалізовуватись лише з орієнтацією на знаннєву парадигму і обмежуватись звичними для підготовки педагога засобами трансляції знань. Для цього необхідно звернутись до методології постнекласиної науки, яка втілена в концепції педагогічної самоорганізації. З позиції даної методології, студент стає суб'єктом освіти, включаючись у сумісну з викладачем роботу зі зміни змісту навчального матеріалу, що вивчається не тільки з метою кількісного накопичення знань, а й надання їм якісного, особистісного змісту. Зміст педагогічної освіти як діяльності з розширення пам'яті доповнюється діяльністю з розширення свідомості. Для цього є необхідною активізація особистісних структур свідомості шляхом надання змісту характеристик відкритості, доповнюваності, нелінійності.

Для сучасної школи, потрібен педагог, здатний не лише думати, а й мислити, породжувати власний зміст педагогічної діяльності [80, с. 56].

Нерелевантність проаналізованої мети освіти зумовлюється наступними обставинами:

– Невідповідністю сучасним освітнім ідеалам.

– Неможливістю її реалізації через надмірну деталізацію (прагнення до виховання в людини набору інтелектуальних, моральних, естетичних, фізичних якостей призвело до поділу цілісного процесу становлення особистості на напрями виховної роботи. Таким чином, виникає феномен «фрагментарної» особистості, що володіє набором якостей, які мають лише зовнішнє виявлення. За таких умов руйнується цілісність особистості).

– Її ідеалізацією як зовнішньо заданої, імперативної; запрограмованою, що визначає необхідність підпорядкування індивіда зовнішній ідеї, програмі дій. Людина стає автоматом, що виконує закладену в нього програму без урахування її внутрішніх інтенцій, що суперечить особистісно-орієнтованому навчанню.

– Дана мета дискредитується методами її досягнення. Традиційна класифікація методів є зорієнтованою на вплив, насилля та моноактивність педагога.

– Ігноруванням індивідуальних відмінностей у процесі формування всебічно розвиненої і гармонійної особистості.

Дане формулювання мети передбачає скерованість освітнього процесу на озброєння майбутнього педагога лінійними стратегіями мислення. Відсутність реальної мети освіти ускладнює реалізацію принципів нової освітньої парадигми. Адже, від конкретизації мети залежить, чи буде освіта самостановленням, чи насильством [80, с. 142].

Варто зазначити, що джерелами мети є не тільки запити суспільства, а й особистості учня та педагога як особливого суспільного суб'єкта, що ефективно реалізує сутнісну здатність до створення іншого. Таким чином, джерелами цілепокладання нормуються і зміст і засоби його реалізації.

Для перевизначення мети сучасної освіти, на нашу думку, необхідним є врахування:

– участі у процесі цілепокладання педагога і учнів;

– знання і розуміння педагогом інтересів, можливостей і потреб учнів, що знаходяться в сфері культурного змісту навчальних предметів і позакласної діяльності;

– опосередкована участь учнів в постановці мети;

– самостійну постановку педагогом перед собою завдання про необхідність співучасті в інтересах учнів.

Як вважає С. Кульневич, мета має дві характеристики: статичну і динамічну. Сама мета виступає як однозначно заданий (статичний) регулятив, а її динамічна характеристика нормує внутрішні процеси саморозвитку і самоорганізації. У зв'язку з цим визначення мети набуває особистісної специфіки: створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості в гармонії з собою та суспільством [80, с. 69].

Погоджуючись із думкою дослідника, вважаємо, що категорія мети має набути нового змісту, який полягає у переході від відображення моделі необхідної особистості до моделі педагогічної системи, в якій реалізуються ситуації її особистісного прояву і розвитку. Необхідність такої переорієнтації мети полягає в тому, що якщо в її формулюванні присутня вимога «продукування» певного типу особистості, то:

– по-перше, ми повертаємось до формуючого підходу, який передбачає вплив на особистість з метою реалізації державного замовлення;

– по-друге, відбувається втрата особистістю власної «іншості», адже відбуватиметься створення особистостей за загальновизначеною моделлю, зразком;

– по-третє, якщо розглядати особистість з позиції нелінійного підходу як складну, ризоморфну, нерівноважну систему, що перебуває у процесі самостановлення, то в межах такої мети втрачається право вибору шляхів особистістю можливих шляхів свого розвитку, самовизначення. За таких умов мета освіти не є атрактором у процесі становлення особистості, а нав'язується ззовні. А як відомо, спроби побудувати організацію, які виходять за межі притягання («конуса» атрактора), виявляються марними [67].

Отже, якщо метою дійсно проголошується людина, то зміст її повинен становити пошук людиною істинного себе, що означає: в результаті власних зусиль, саморозвитку, самореалізації особистість «стає собою». Тому сутність нової мети полягає в орієнтації на внутрішнє, іманентно притаманне особистості. У зв'язку з цим мета освіти може бути визначена як створення умов, які дозволяють допомогти людині у виборі можливих шляхів розвитку, розкритті власного потенціалу в процесі самопізнання та самостановлення, а також у розв'язанні найважливішої світоглядної проблеми – пошуку свого місця в складному світі, що саморозвивається.

Таке визначення мети дозволить з'ясувати набори атракторів для кожної особистості та спрямувати процес її становлення в зону їхньої дії. За

таких умов, особистість переміщується з зони педагогічного впливу в сферу педагогічної взаємодії, співпраці з метою самостановлення, творення себе, відбувається становлення нелінійного мислення педагога. Запорукою досягнення такої мети є створення умов і середовища, в яких можливим буде особистісне самостановлення.

3.2. Нелінійність як методологічна засада реорганізації освітнього процесу

Сучасна освітня ситуація в Україні, що представлена зміною парадигмальних установок в освіті, потребує педагогічних кадрів з якісно новим рівнем професійної підготовки. Проте на сьогодні яскраво вираженим є протиріччя між потребою в підготовці гуманістично зорієнтованого, творчого педагога і спрямованістю масової школи на формування функціонально обмеженого індивіда. Незаперечним є факт, що провідна роль в організації навчально-виховного процесу належить педагогу. Тому для вирішення цього протиріччя необхідним є переосмислення основних аспектів професійної підготовки працівників освітньої сфери.

Проблемам осмислення основних аспектів підготовки педагога у вищих педагогічних навчальних закладах приділяють увагу: В. Андрущенко, Б. Гершунський, А. Євтодюк, І. Єршова-Бабенко, В. Кізіма, С. Клепко, Н. Кочубей, М. Култаєва, С. Кульневич, І. Предборська, Н. Скотна, Т. Троїцька та ін. Педагогічний аспект даної проблеми досліджують: А. Сущенко, В. Назар, І. Маслікова, О. Семеног, С. Івашньова та ін. Дослідження рівня професійної підготовки випускників педагогічних навчальних закладів показують його невідповідність запитам сучасного суспільства: відсутність зв’язків між теоретичними знаннями і практичною навчально-виховною діяльністю, домінування пасивно-репродуктивного сприйняття знань над творчою пізнавальною діяльністю; заохочення педагогами готовності

сприймати «міцні знання» на віру, без яких-небудь критичних оцінок і інтерпретацій; характерна для українського менталітету непохитність авторитету педагога як носія «вищих» інтелектуальних і моральних істин; тенденція принизити, поставити під сумнів будь-який особистий успіх – будь то в педагогічному або учнівському середовищі; рух до загальної мети, орієнтація на фронтальні форми й методи роботи на противагу індивідуалізованим і груповим технологіям. Також, як зазначають В. Гайденко та І. Предборська, «у сучасній освіті наявний феномен відчуження знань [121, с. 160]». Під відчуженням в цілому розуміється соціальний процесс, який характеризується перетворенням діяльності людей та її наслідків в самостійну силу, що панує над особистістю [144, с. 456]. На думку І. Предборської та В. Гайденко, процес відчуження знань полягає у переродженні, викривленні природи основних функцій освіти, порушенні первинної єдності між основними елементами освітньої системи [121, с. 160].

Такі результати зумовлені домінуванням формуючого підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів, в рамках якого, підготовка до виховної й навчальної діяльності відбувається не в результаті осмислення й аналізу педагогічної проблеми, необхідних для вибору тієї або іншої концепції, програми, технології, а як результат пригадування – яка методика, прийом, засіб більше підходять до даного явища. Пошук шляхів розв’язання педагогічних проблем, прийняття рішень зводиться до виконання стандартних методичних ритуалів, що визначають правильність вибору «оптимального» варіанта педагогічних дій із чужого, а не власного досвіду.

Також, варто зазначити, що результатом формуючого підходу до освіти є підміна особистісних цінностей зовнішньо нав’язаними. Відсутність у такому типі освіти орієнтації на джерела й засоби формування методологічних умінь – проникнення в сутнісний зміст педагогічного явища, критичної оцінка його джерела, знаходження схованих протиріч, їх реальних рушійних сил і механізмів, використання рефлексії, як способу міркування, повного сумнівів, протиріч і переживань і приводить майбутнього вчителя не

до власної творчості, а до запозичень уже готового досвіду, поданого в підручниках та навчальних посібниках [80, с. 96].

У такий спосіб діяльність учителя обмежується набором чітко регламентованих методів виховання й навчання, під які його підводить відповідна методологічна база. Прагнення знайти єдиний метод, застосовуваний усюди, тобто досягти ідеалу «методологічного монізму», показала, що в реальності досягти цього неможливо. Більше того, кожний предмет і кожна проблема вимагають власного методу [80, с. 98].

Перед сучасним педагогом постійно постає проблема вибору: віддати перевагу деяким з жорстко встановлених методів, чи діяти за інноваційними методами, доцільність яких визначається ситуацією. Традиційно вибір здійснювався на користь першого положення. Проте, насьогодні цього недостатньо. Учитель змушений навчитися не тільки обирати метод, а й міркувати над тим, чому саме цей метод необхідний. Для цього вже недостатньо знати, який метод, прийом, засіб варто використати в тій або іншій педагогічній ситуації, а виникає потреба у розумінні змісту такої ситуації.

За умов домінування формуючого підходу в процесах підготовки майбутніх педагогів, у педагогічній свідомості з’являється й затверджується спотворене розуміння педагогічних явищ. Наприклад, існує уява про те, що самоактуалізацію особистості можна забезпечити при наявності комплексу «цілеспрямованих всебічних виховних впливів на розум, почуття, волю, погляди, переконання й учинки, ідеали, досвід і свідомість, поведінку»; самоорганізацію особистості можна звести до вмінь режимної саморегуляції, а сократівську ідею пошуку істини представити тільки евристичними методами навчання [80, с. 89].

Поширення подібних уявлень у вітчизняній педагогічній практиці спонукало у рамках нашого дослідження переосмислити методологічні засади та основні аспекти організації навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

В контексті освітніх модернізаційних процесів, переходу до нової парадигми, взасадниченої принципами постнекласичної раціональності, певний інтерес для переосмислення методологічних засад традиційної освітньої моделі становить філософсько-педагогічна концепція П. Фрейре, який визначає освіту як практику звільнення, яка здатна подолати владні, репресивні зазіхання суспільства і підготувати особистість до життя в умовах швидкозмінюваного, динамічного, можливісного, непередбачуваного світу. Як справедливо зазначає В. Гайденко, ідеї П. Фрейре «постають інноваційним синтезом екзистенціалізму, феноменології, гегелівської діалектики та історичного матеріалізму [24, с. 92]».

На його думку, відносини між учасниками освітнього процесу на будь-якому рівні залишаються нарративними. Ці відносини передбачають наявність переказуючого, викладаючого суб'єкта – педагога і терплячого, слухаючого об'єкта – учня. Зміст навчального матеріалу за таких умов стає мертвим і закам'янілим. П. Фрейре зазаначає, що освіта страждає від хвороби переказу. Педагог розповідає про реальність як про нерухому, статичну, яка складається з окремих частин і є передбачуваною, викладає тему, не враховуючи досвіду учнів. Завдання педагога полягає в тому, щоб наповнити учнів змістом своєї розповіді, який не пов' язаний з реальністю і делекий від усього то, що є для учня рідним і знайомим і може розкрити йому зміст.

Основною характеристикою такої педагогіки стає благозвучність слів, а не їхня претворююча сила. Учень запам'ятовує ці фрази, не усвідомлюючи їх значень. Нарративне навчання, на думку П. Фрейре, веде до того, що учні механічно запам'ятовують розказане. Це перетворює їх на «контейнери», «ємності для зберігання, які наповнює викладач». Його професіональність залежить від того, наскільки він наповнить даний «контейнер».

Таким чином, освіта перетворюється на «акт розміщення інформаційних вкладів», в процесі якого учні являють собою депозитарії, а викладачі є депозиторами.

При такому «банківському» або накопичувальному підході до освіти нівелюється дослідницький характер освіти і пізнання. Викладач неухильно позиціонує себе по відношенню до учнів як їхній противник. За таких умов учні стають відчуженими від знань.

На противагу такій моделі освіти П. Фрейре пропонує лібертаріанську освіту, яка спрямована на примирення протилежностей. Дослідник вважає, що освіта повинна починатись з вирішення протирічь між педагогом і учнем, таким чином, що вони є і учителем і учнем в освітньому процесі [180, с. 56].

Обмежуюча освіта, навпаки, підтримує і навіть розвиває це протиріччя, тому що даний підхід до освіти є характерним для педагогіки пригнічення, а саме:

1. Педагог навчає – учні навчаються.
2. Педагог знає все – учні не знають нічого.
3. Педагог думає – за учнів думають.
4. Педагог говорить – учні слухають.
5. Педагог встановлює дисципліну – учні підкоряються дисципліні.
6. Педагог робить вибір і нав’язує свій вибір – учні підкоряються.
7. Педагог діє – в учнів є ілюзія дії завдяки тому, що діє педагог.
8. Педагог визначає зміст програми навчання – учні погоджуться з ним.
9. Педагог не відділяє владу знання від своєї власної професійної влади, протиставляючи її свободі учнів.
10. В процесі навчання педагог – суб’єкт, а учні лише об’єкти.

Отже, дана концепція розглядає особистість учня як керовану істоту. Чим більше учні займаються збором переданих вкладів, тим менше вони розвивають в собі критичне мислення.

На противагу такій моделі освіти П. Фрейре пропонує проблематизуючу освіту, яка відповідає сутності пізнання – усвідомленню, заперечує повідомлення і втілює в собі спілкування. Така освіта втілює специфічну характеристику свідомості – розуміти, усвідомлювати – не тільки

шляхом занурення в об’єкт, а й за допомогою внутрішньої рефлексії. Звільнююча освіта складається з актів пізнання, а не з передачі інформації. Освітні відносини повинні будуватися у формі діалогу, що необхідно для реалізації здатності суб’єктів взаємодіяти в процесі осягнення загального об’єкта пізнання. Завдяки діалогу зникають переваги педагога над учнем і учня над педагогом. Педагог перестає бути тим єдиним, хто навчає, а стає одним з тих, хто навчається в процесі діалогу з учнями, які також навчають, навчаючись при цьому [181, с. 90].

Впровадження ідей П. Фрейре в освітній процес сприятиме становленню нового бачення освіти. Освіта в концепції дослідника постає як соціальне партнерство, де цінності суспільства є особистісними цінностями. Таким чином, концепція П. Фрейре може виступати як один з методологічних орієнтирів освітніх трансформацій.

Серед можливих методологічних орієнтирів сучасної освітньої системи можна запропонувати також освітні ідеї представників критичної педагогіки Н. Бурбуліса, П. Макларена, Г. Жиру та ін [168; 169; 182; 194; 197; 199]. Гранична педагогіка Г. Жиру ґрунтується на постмодерністському прочитанні світу, що видно з назви самої роботи – «Гранична педагогіка й постмодерністські політики». В основі граничної педагогіки – відмінність, освіта й емансипація: «Гранична педагогіка зосереджує увагу на розвитку демократичної соціальної філософії, яка розглядає поняття відмінності як частину загальної боротьби з метою поліпшення суспільного життя… Гранична педагогіка також пов’язує поняття навчання та освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство… Це педагогіка, яка намагається поєднати емансипаторність модернізму з постмодерністським опором [28, с. 81]».

Г. Жиру визначає такі завдання граничної педагогіки:

– створення педагогічних умов, у яких студенти й викладачі стають тими, «хто долає межі»;

– розкриття «історично і соціально конструйованих достоїнств та обмеження тих об’єктів, які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини [183, с. 67]»;

– з’ясування того, якою мірою нерівність, влада й людське страждання вкорінені в основних інституційних структурах;

– спростування існуючих меж знання й створення нових шляхом залучення різних культурних кодів із подальшою їх децентрацією;

– демістифікація й перевизначення засад, на яких набувається знання;

– викриття шляхів, «якими відмінність конструюється через різні репрезентації та практики, що визначають, легітимізують, маргіналізують та виключають голоси пригноблених груп в американському суспільстві [184, с. 87]».

Категорія «границя» в педагогічній концепції Жиру використовується для визначення в метафоричному й буквальному розумінні того, як Влада (дифузна, суперечлива, дискретна), згідно з М. Фуко, укорінюється у формах поведінки, тілах, або як влада дисциплінує людське тіло та свідомість. Через освіту влада як система різних інститутів контролює масову свідомість і встановлює правила та інструкції, створює межі. Поняття «границя» дозволяє окреслити своє проблемно-культурне поле і виявити «безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від *них* [185, с. 81]».

На думку Жиру, дане поняття «служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені». Тобто, створюються умови, коли суб’єкти освітнього процесу «стають трансгресорами для пізнання *іншості* в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [185, с.109].

Жиру неодноразово зупиняється на ролі викладачів-освітян як критичних агентів у пошуку змін, нових артикуляцій відмінностей і взагалі переосмислення суті освітнього процесу.

Відповідно до методологічної преорієнтації освітнього процесу виникає потреба у перегляді залежності критеріїв якості педагогічної освіти від ступеня сформованості знань, умінь, навичок до осмисленості знань, здобутих в навчально-виховному процесі, розвиненості потреби в пошуку методологічних засад та змісту знань, вмінь критичного оцінювання, мотивування, методологічної рефлексії, виявлення протиріч, доповнення власними значеннями змісту педагогічних явищ.

Відповідно до зазначених критеріїв має будуватись і навчально-виховний процес. Необхідним є використання в організації даного процесу поряд з традиційними, інноваційних методів навчання, заснованих на засадах нелінійного підходу. Проте, досвід використання даних методів є досить суперечливим.

Особливості застосування нелінійних методів освітньому процесі відображені у працях Р. Дж. Віржбіцкі. Польський дослідник зазаначає, що використання нелінійних методів в освіті є досить важким завданням для викладачів, що розробляють моделі передачі знань в аудиторії. Досить часто використання таких методів не виконує свого дидактичного призначення, що спричинено поверхневим розумінням їх змісту та невмілим застосуванням в аудиторії. В ході навчання нелінійність також неоднозначно сприймається, головним чином в групах обдарованих і мотивованих студентів, здатних швидко адаптуватися у нових умовах. В стандартних ситуаціях переважають лінійні методи, що передбачають передачу навчального контента викладачем. Отже, виникають певні протиріччя у застосуванні нелінійних методів, серед яких можна виокремити наступні:

– неготовність педагогів до інновацій в організації навчального процесу, що проявляється у «приналежності» до традиційної освітньої парадигми;

– неусвідомленість педагогами методологічного підгрунтя нелінійних методів навчання;

– поверхневе розуміння сутності даних методів;

– невміле використання інструментарію нелінійних методів, що приводить до відсутності або зниження їхньої результативності;

– неготовність аудиторії до навчання за такими методами, що спричинена стереотипізацією навчальної поведінки учнів, переважанням лінійних стратегій мислення.

З метою розв'язання таких протирічь, Р. Дж. Віржбіцкі пропонує викладачам створювати гнучкі навчальні плани з врахуванням індивідуальних потреб студентів, який з огляду на свій характер не може бути складеним заздалегідь і в повному об'ємі. Для того, щоб відповідати вимогам часу, структура сучасного навчання повинна бути переглянута. Вчений наголошує, що одним з найбільш актуальних питань насьогодні є питання про те, як нелінійні концепції сприяють удосконаленню методів навчання і як дані підходи можуть застосовуватися поряд з іншими способами організації навчальної діяльності [200, с. 67].

Поділяючи думку дослідника, ми наголошуємо на необхідності співіснування в освітньому процесі лінійних та нелінійних методів і форм організації навчальної діяльності як співіснуючих, взаємодоповнюючих і взаємодіючих.

Р. Дж. Віржбіцкі розкриває зміст понять «лінійне навчання (викладання)» і «нелінійне навчання (викладання)». Вчений зазначає, що лінійне навчання (викладання) описує системи навчання, при яких навчальний матеріал представлений у вигляді точно визначеної лінійної системи у відповідності з заздалегідь визначеним списком тем (наприклад, викладання з використанням підручників чи лінійна розповідь), або у вигляді жорсткої ієрархічної структури. Кінцева точка переказу визначена, і можливість управління потоком контенту відсутня [200, с. 67].

Щодо нелінійного навчання (викладання), то воно відноситься до системи освіти, що нагадує гіперсередовище з більш чи менш непередбачуваною програмою навчання. Дана непередбачуваність пов'язана з можливістю взаємодії з навчальним контентом і вибору будь-якої його частини без необхідності дотримуватись встановленої послідовності тем.

М. Фішлер та О. Фіршайн зазначають, що людський мозок відповідає за розумну поведінку, яка досягається з допомогою обробки інформації з використанням складного, нелінійного, паралельного методу. Усі нашу знання, визначені як збережена інформація, що використовується для інтерпретації, прогнозування і відповідної реакції на зовнішнє середовище функціонують на рівні багатовимірних образів і є нелінійними по суті [177, с. 43].

Зі збільшенням об'єму знань, керувати комплексом даних, використовуючи лінійний підхід неможливо. Постає необхідність у взаємозв'язку знань в контексті, у можливості використання різноманітних джерел знань і точок зору.

Нелінійні методи допомагають краще продемонструвати різноманіття можливих варіантів, пов'язаних з одною темою, а також, з'ясувати відповідні вирішення різноманітних завдань. Вони також допомагають пояснити, чому одне визначене вирішення є ефективнішим за інші. Нелінійність як методологічна засада моделі навчання і викладання має переваги над іншими концепціями, оскільки вона найкращим чином відображає систему обробки знань та інформації.

Р. Дж. Віржбіцкі зазначає, що процес навчання є нелінійним і багатомодульним. Проте в процесі навчання дидактичні обмеження блокують наші звички та індивідуальні особливості, створюючи форму здобуття знань, яка передбачається структурованим чи формальним навчанням.

Увесь досвід навчання є лінійним переказом. Учні отримують знання з книг, розроблених на основі лінійного методу і оволодівають лінійними

стратегіями мислення і поведінки. Такі моделі поведінки успадковуються на всіх етапах навчання та здійснюють вирішальний внесок у формування своєрідного стандартного загальноприйнятого прагнення до лінійного навчання і створення культури навчання, яка з точки зору практик і поведінки студентів є підвладною впливам зовнішнього середовища і зумовленою різноманітними людськими факторами, такими як індивідуальна когнітивна структура, особиста мотивація, самодисципліні і соціальний статус.

Основною проблемою, з якою доводиться стикатися на шляху до застосування нелінійних методів навчання, є питання про те, яким чином необхідно структурувати навчальну программу, передавати необхідні знання з врахуванням індивідуальних вимог і збільшувати рівень усвідомленості разноманітності можливих способів розв’язання певної задачі, зберігаючи мотиваційні схеми.

Багато дидактичних проблем виникає через використання спрощених, лінійних підходів до освіти. Нелінійні методи викладання пропонують шлях до більш складного і сучасного сприйняття інформації в аудиторії. Сучасна освіта повинна розглядатись як процес побудови знань, а не їхнього відтворення, що є типовим для традиційної освітньої моделі.

Метою викладання в нелінійних умовах є вихід за межі стандартної практики і складання навчального плану, який побудований на ідеї створення гнучких і відкритих освітініх просторів без постійної концентрації на окремих темах в рамках визначених напрямків [200, с. 51].

Серед нелінійних методів С. Кульневич виокремлює наступні: метод самоосвіти, пробуджуючого навчання, навчання як адаптивної модифікації, навчання як фазового переходу, метод гештальт-освіти, метод створення ігрових моделей [80].

В контексті методу самоосвіти самоорганізація є одним із ключових понять нелінійної методології. В освітньому аспекті це передбачає самоосвіту, адже головне – не передача знань а оволодіння способами їх

поповнення і швидкої орієнтації в складноорганізованих базах даних і розгалужених системах знання, способами самоосвіти. А в передачі цього «Know How» може допомогти вчитель, озброївши майбутніх педагогів стратегіями здійснення самоосвіти.

Використанню даного методу у системі безперервної освіти приділяють увагу також Н. Бухлова, О. Панфілов та О. Савченко. На їх думку, з погляду синергетики в організації вищої освіти головним є не передача знань, а навчання оволодінню способами поповнення знань і швидкої орієнтації в розгалуженій системі знань, а також способами самоосвіти. Синергетична парадигма самоорганізації спричиняє новий діалог людини із природою. Вона спричинює також появу нового діалогу людини із самою собою та з іншими людьми. В освітній сфері синергетика пропонує самоосвіту [111]. Н. Бухлова наголошує на необхідності застосування методу самоосвіти в процесі підготовки педагогів [18, с. 5].

Нелінійна ситуація, ситуація біфуркації шляхів еволюції або стан метастабільності нелінійного середовища, її чутливості до малих впливів, пов’язана з невизначеністю й можливістю вибору. Здійснюючи вибір подальшого шляху, суб’єкт орієнтується на один із власних шляхів еволюції складної системи, з якою він має справу, а також на свої ціннісні переваги. Він обирає найбільш сприятливий для себе шлях, що у той же час є одним зі спектра шляхів, зумовлених внутрішніми властивостями цієї складної системи, тобто одним з реалізованих у ній шляхів [82].

З точки зору нелінійного підходу, процедура навчання, спосіб зв’язку педагога і студента можуть бути представлені у такий спосіб. Це – не передача знань як естафети від однієї людини до іншої, а створення умов, за яких стають можливими процеси породження знань самими суб’єктами навчально-виховної діяльності, їхньої активної й продуктивної творчості таким чином створюється нелінійна ситуація відкритого діалогу. Завдяки спільній активності у такого роду ситуації вчитель і учень починають функціонувати з однією швидкістю, жити в одному темпі.

Навчання стає інтерактивним. Відповідно до концепції М. Мід, яка проводила порівняльні дослідження в різноманітних соціокультурних стратах суспільства, є три типи передачі культури в суспільстві. Перший – традиційний, в якому засвоєння культури проходить жорстко за вертикаллю – від старших до молодших, другий тип культури характерний засвоєнням як за вертикаллю так і за горизонталлю – молодші покоління навчаються не тільки у старших, а й у своїх однолітків. Третій тип був названий М. Мід «постфігуративним», характеризується тим, що покоління дітей в змозі навчати покоління батьків [95, с. 288].

Насьогодні третій тип культури стає все більш притаманним нашому суспільству, оскільки молоде покоління, раніше за своїх батьків адаптується у швидкозмінюваному суспільстві і може їх навчити цьому

Даний факт підтверджують Х. Матурана, Г. Паск і Ф. Варела. Не тільки вчитель навчає учня, але й учень вчителя. В результаті вони стають співробітниками. Учитель повинен навчитися бачити, що приховане за особистістю учня і навчитися розуміти його. У процесі навчання незнаючий перетворюється в знаючого, а при цьому змінюється й сам вчитель [94].

Щодо використання методу пробуджуючого навчання, С. Кульневич зазначає, що головна проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із власних і сприятливих для людини шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримуваний розвиток. Проблема також у тому, як організувати хаос, перетворюючи його на поле, що породжує інновації. Нелінійний підхід до освіти полягає в стимулюючій, або пробуджуючій освіті, освіті як відкритті і конструюванні себе або співробітництві із самим собою й з іншими людьми [80].

Погоджуючись з думкою автора, варто зазначити, що метод пробуджуючого навчання активізує іманентно притаманний особистості потенціал до самоконфігурування в процесі освітнього діалогу та взаємодії.

Розглянемо метод «навчання як адаптивна модифікація». З погляду еволюційної епістемології, що використовує еволюційні, у тому числі й сучасні нелінійні моделі для розуміння процесів пізнання, творчості, а також набуття нового знання в процесі навчання, навчання постає як «адаптивна модифікація». Навчання має резонансну природу: здійснюється прискорений перехід до нових, модифікованих структур знання й поведінки. Інакше кажучи, відбувається «штампування», матрична передача цілісних зразків знання, що становить основу для наступних творчих вишукувань індивідуального розуму.

Відповідно до іншого методу – навчання як фазовий перехід – у результаті навчального процесу глибоко перебудовується особистість, яка навчається. З точки зору нелінійного підходу, як показує Скотт Келсо, навчання протікає як «специфічна видозміна вже існуючих зразків поведінки в напрямку того завдання, яке необхідно буде розв’язати [189, с. 34]». Хоча ми не знаємо точно, що відбувається в мозку людини, але є певні підстави припускати, що навчання не тільки підсилює сліди пам’яті й уже існуючі синаптичні зв’язки, але й радикально перебудовує всю конфігурацію структури-аттрактору. «Досліджуваний зразок модифікує внутрішню динаміку. Навчання є процесом, у результаті якого зразок потрапляє на згадку. Ми говоримо, що зразок поведінки засвоюється в тому ступені, у якому внутрішня динаміка змінюється в напрямку того зразка, що має бути вивченим. Коли процес навчання завершений, то що зразок , що відобразився в пам’яті визначає аттрактор, стабільний стан динаміки зразка [80]».

Тривалий процес навчання або самоосвіти, творчої роботи взагалі пов’язаний із цілою серією подій якісної перебудови аттракторів, свого роду фазових переходів. Людина стає іншою. Розвиваючи основи діалогічного мислення й способу життя, німецький філософ екзистенціального напрямку Мартін Бубер зовсім з іншої сторони приходить до аналогічного висновку: «Зв’язок є взаємністю. Моє Ти впливає на мене, також як і я впливаю на нього. Наші учні впливають на нас, наші роботи будують нас [13, с. 18]».

Серед низки запропонованих методів заслуговує на увагу й метод гештальт-освіти. Відкриваючи принципи конструювання складного із простого, синергетика вибудовує новий холізм. Нелінійний підхід до людини – це холістичний підхід. Якщо мова йде про освіту, то це гештальт-освіта. Процес навчання, зв'язок педагога й того, кого навчають, виникає як їхня «нелінійна пригода», при якій в тому, кого навчають, виявляються приховані потенції, установки (структури-аттрактори) на перспективні тенденції власного розвитку.

«Гештальт» означає в перекладі з німецького «форма» або «конфігурація». Гештальт-психологи вважають, що сприйняття образу не може бути розбите на примітивні відчуття, що виникають від частин цього образу. Сприйняття образу виникає в цілому, і воно є неподільним. Виходячи з даних міркувань, гештальт-освіту можна витлумачити як передачу цілісних блоків інформації, якісну зміну схем, зразків мислення, а також як перебудову самої конфігурації ситуації навчання. Навчитися мислити нелінійно – значить навчити мислити в альтернативах, припускаючи можливість зміни темпу розгортання подій і якісного руйнування, фазових переходів у складних системах [80].

Привабливість методу створення ігрових моделей, запропонованого С. Кульневичем, у ситуаціях моделювання виховних систем полягає в тому, що вони дозволяють відобразити варіативний, сценарний характер навчально-виховних процесів. Ключовим терміном гри є не «усвідомлений вибір», а «діапазон прийняття рішень», що вже в процесуальному оформленні навчальних дій викликає необхідність добору варіантів діяльностей, а не нав'язування єдиного рішення.

Включення «повсякденних» студентських розумінь того або іншого педагогічного феномена представляється можливим при залученні студентів як експертів, що реалізують свої суб’єктивні судження за допомогою методу експертної оцінки. Думка експерта містить лише момент істини, не підлягає перевірці на істинність або неправдивість. Його завдання – зіставлення

різних ракурсів бачення, міркування за аналогією й т.д. – експертиза педагогічного явища, де орієнтація на істину стають ціннісним орієнтиром, що виключає однобічність і абсолютність істини. Кінцевим результатом експертної діяльності є оцінка як підсумок узгодження особистісно забарвлених думок. До особливостей експертизи, як до певної міри універсального методу дослідження, пізнання й перетворення педагогічних реалій і свідомості студентів, відносяться: можливість різноаспектної реалізації істини в різних думках; реалізація в експертизі не тільки інтелекту, але й усього духовного, суб'єктивного досвіду експертів [113, с. 9].

Використання методу ділової гри пропонує М. Буланова-Топоркова. Дослідниця наголошує на ефективності даного методу у вищій школі [115].

Крім зазначених методів, існує чимало інтерактивних, нелінійних методів навчання, які можна використовувати у навчально-виховному процесі, зокрема: метод «Мозаїки», метод «Дерева рішень», метод «Мозкового штурму», метод «Квадрат знань» та ін.

Ефективність використання зазначених методів зумовлюється наступними факторами:

1. Проблемність. Основним завданням вищезазначених методів є введення студента в проблемну ситуацію, для виходу з якої наявних знань виявляється недостатньо і виникає потреба пошуку нових знань у процесі взаємодії з викладачем та аудиторією.

2. Контекстуальність. Полягає в адекватності навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутніх практичних, професійних завдань та діяльності.

3. Взаємодія. У процесі використання нелінійних методів в освіті стає можливим діалог між учасниками навчального процесу, в результаті якого відбувається взаємонавчання, спільний пошук знання, спілкування з приводу знань та сумісне їх творення.

4. Індивідуалізація. Дані методи передбачають врахування індивідуальних особливостей студента та можливість розкриття і реалізації

власної самості. Зокрема, Г. Ващенко відзначає, що індивідуалізація є необхідною умовою використання методів навчання [20, с. 45].

5. Високий ступінь активізації розумових сил. Якщо під час використання репродуктивних методів студенети здебільшого залишаються пасивними, то під час використання нелінійних методів відбувається значна активізація розумових сил, активне включення в процес пошуку істини, в результаті чого стає можливою трансгресія.

Використання зазначених методів організації процесу підготовки майбутнього педагога дозволить сприяти становленню нелінійного мислення, а також впливатиме на процес становлення педагогічної свідомості. На перший план педагогічної підготовки повинне бути винесене створення умов для становлення свідомості, здатної самостійно конструювати простір своїх педагогічних діяльностей. При цьому основним матеріалом "конструювання" не можуть бути добре відомі й чудово описані прийоми, методи, технології. Основний матеріал – це робота свідомості, що у освітній парадигмі, заснованої на засадах постнекласичної науки, не може бути ініційована інакше, як за допомогою створення умов, що спонукають її самостійну змістопошукову інтелектуальну діяльність.

Повсякденна практика організації педагогічної діяльності, що переважно домінує в досвіді виховання, спирається, у найкращому разі, на виховні «заготівлі»: від описів сценаріїв дій до методів "виховного" впливу. Творчість учителя, обмежена описовим характером таких методів, виявляється дозволеною тільки у вузькому просторі. Разом з тим, практично ніхто з молодих учителів не ідентифікує власну професійну поведінку з педагогічними знаннями, отриманими у навчальному закладі [80].

Незважаючи на нові педагогічні технології методи викладання у країні, учителів продовжують забезпечувати все тими ж жорстко-рецептурними рекомендаціями. Має місце спекуляція, багаторазово вживання ходових понять: особистість, самоорганізація, гуманізм, творчість, цінності та ін. – але в незмінному контексті авторитарної педагогіки. Аналіз освітнього

процесу показує, що за гуманістичною риторикою приховані добре відомі з комуністичних часів засоби і методи педагогічного впливу, примуси й формування «правильних» поглядів, переконань і відповідних до них якостей особистості.

Така процедура перейменування понять призводить до педагогіки пригнічення особистості У результаті криза педагогічної свідомості зростає паралельно з постійно зростаючими тиражами традиційних підручників і посібників з педагогічних дисциплін. Основні функції вчителя як вихователя зводяться до планування, регулювання, стимулювання й контроля лише за процесом соціалізації особистості [80].

За таких умов необхідною є переорієнтація свідомості майбутнього педагога з роботи «за вказівками» на вироблення власної педагогічної позиції, що потребує, в свою чергу, переосмислення змісту навчальних предметів, що є засадничим у підготовці майбутнього педагога у ВНЗ.

Яким же має бути зміст навчальних предметів, якщо ми хочемо з його допомогою забезпечити становлення особистості майбутнього педагога? З цього приводу заслуговує на увагу точка зору С. Кульневича, який виокремлює гностичну і аксіологічну складові у змісті навчальних предметов:

1. Сутність змісту знань. Зміст позначає сутність явища, забезпечуючи процеси його розвитку й, опосередковано, процеси розвитку особистості студента. Знання про факти не є сталим, воно розвивається, до того ж – неоднозначно й нелінійно. Знання неможливо звести до наукового компоненту, воно представляє науку не як аддитивный процес, що йде через додавання «безперечних» істин. Зміст знань варто представляти як логіку суперечливого наукового пізнання, як вирішення проблем у нелінійній послідовності, як процеси поглиблення, повернення до вихідних даних і їхньої проблематизації.

2. Зв’язок із цінностями. Зміст – це загальна характеристика цінностей. Він передбачає можливість різних й навіть альтернативних трактувань

досліджуваних предметів, явищ. Зміст знань повинен містити їхні значеннєві цінності. Зміст визначається тим, «що пропонується суб'єкту освітнього процесу як предмети пізнання, міркування, критичного відношення, рефлексії, мотивування, перетворювальної діяльності, спілкування, переживання, подолання, досягнення» .

У цілому зміст знань орієнтується на гуманістичні, особистісно значимі цінності: життєдіяльності, що саморозвивається, культури, реальної відповідальності, прийняття рішень, вільного вибору, моральних учинків, проектування поведінки та ін.

Отже, зміст зорієнтовується на моральні цінності.

3. Зв'язок з метою й процесом. Зміст – це «що» в «як» форми. Він є основним, але не існуючим поза цільовим і процесуальним компонентами навчання. Зміст – це те, що наповнює форму й із чого форма реалізується, а не навпаки.

4. Зміст знань і творчість. Аналіз природи пізнавальної творчості виявляє її обумовленість роботою свідомості з переосмислення навчального матеріалу викладачем для того, щоб представити його зміст як матеріал для міркувань учнів. З'являється нове визначення творчості: творчість – це міркування над відомим, у результаті якого проявляється новий, особистісний зміст знання, відкривається його «значення-для-себе», особистісна цінність. Для цього знання повинне переосмислитись: «переосмислення сприяє процесу субъективації, тобто не тільки оцінці особистісної значимості навчального матеріалу, але й усвідомленню самого себе його суб'єктом».

5. Зміст знань як контекст відкриття. У процесі переосмислення виділяються наступні етапи: актуалізація змісту, розуміння розглянутої ситуації; уявна апробація стереотипів розуміння, вичерпання їхніх можливостей; дискредитація (спростування) колишніх змістів у контексті виявлених протиріч; введення власних змістів; реалізація знайденого змісту.

Переосмислення – одна зі специфічних характеристик діяльності свідомості. Очевидно, що переосмислюватися повинні конкретні факти й положення для того, щоб стати змістом свідомості. Разом з тим, у них повинен бути представлений не тільки матеріал, що обґрунтовує необхідність того або іншого відношення до фактів, але й матеріал, що містить контекст відкриття, що припускає можливість інтелектуальної ініціативи.

6. Зміст знань як основа самоорганізації. Як відзначалося в концепції педагогічної синергетики, особливої уваги заслуговує те, що в системах, що самоорганізуються, основний фактор розвитку – внутрішній. Самоорганізація, як обов'язкова умова розвитку, не може бути нав'язана системі ззовні. Однак вона ініціюється зовнішніми впливами, які, разом з тим, не є визначальними. Внутрішні ресурси – це особистісні структури свідомості: критичність, мотивування, рефлексія, опосередкування, автономність та ін. Вони формують особистісний досвід створення власної картини світу. Феномен самоорганізації свідомості опосередковується процесами осмислення, переосмислення й певної дискредитації традиційного змісту знань, а також осмислення нових орієнтирів, що містять особистісні структури свідомості в режимі осмисленого, досить автономного пошуку [80].

Зовнішні впливи – спеціально організована діяльність педагога, «працюючого» з учнем через перетворення змісту навчального матеріалу. Об'єктом діяльності вчителя стає не учень, а зміст, що опосередковано впливає на формування потреб учня в мотивуванні, критичності, рефлексійності стосовно повідомлюваних знань.

На думку С. Кульневича, зміст знань, розміщених у навчальному матеріалі, можна поділити на умовні частини (структурні компоненти) знань. Кожний компонент концентрує увагу вчителя на нових можливостях досліджуваного матеріалу, який можна співвідносити з діяльністю особистісних структур свідомості. Таких компонентів у змісті може бути стільки, скільки їх убачає вчитель. Їхнє оптимальне сполучення

представляють: емоційно-ціннісний, критичний, рефлексивний, творчий і регулюючий.

Емоційно-ціннісний компонент припускає подання в змісті такого матеріалу, що сприяє прояву емоційного відношення до розглянутих фактів; позитивного відношення до самовираження; усвідомленого прийняття духовних, культурних цінностей і орієнтацією в них; емпатійних установок; переживання почуття совісті, моральної відповідальності; потреб у реалізації свого емоційно-естетичного потенціалу.

Засоби подання: проблемна неоднозначність висунутих орієнтирів, демонстрація позитивних і негативних наслідків описуваних явищ; антитезний виклад навчального матеріалу.

Критичний компонент визначає зміст як основу для осмислення будь-якого факту на предмет його відповідності або невідповідності цінностям і змістам епохи відкриття, відповідності або невідповідності сучасним цінностям, виходячи з їх апріорного розуміння; орієнтує на розвиток сильної позиції критичності.

Засоби подання: нелінійний виклад, що переривається аналогами описів факту з інших епох; незавершеність і відкритість знань, їхня нестійкість і нестабільність; відносна передбачуваність результатів описуваних подій; надання можливостей для доповнення логіки пізнання асоціативними й інтуїтивними відкриттями.

Рефлексивний компонент орієнтує на створення ситуацій, коли навчальний матеріал вимагає вміння осмислювати явище за допомогою вивчення й порівняння власних міркувань, сумнівів; уміння конструювати й утримувати образ свого «Я» у контексті пережитої події, самостійності в прийнятті рішень і відповідальності за них.

Засоби подання: формування установки на усвідомлення внутрішніх джерел, зв’язків, механізмів розвитку сутностей і змістів явищ, що становлять предмет вивчення за допомогою деідеологізації всіх сторін

явища, феноменологічних методів розуміння, ейдетичної редукції й саморозвитку точок духовно-особистісного виміру.

Творчий компонент містить матеріал, що вимагає: експертних оцінок і умов для переведення тих, кого навчають, у позицію експертів; «повсякденні» пояснення власних, донаукових і інтуїтивних (апріорних) подань щодо змісту явищ, що представляються, основу для конструювання власного ставлення до досліджуваної події.

Засоби подання: звертання до тринітарної можливості пізнання й оцінки, що дозволяє і учителеві, і учневі вийти в простір сторонньої позиції, розглянути явище у всій його мінливості й неоднозначності; орієнтація не тільки на кінцевий результат, але й на процес придбання знань за допомогою спеціально організованого проживання й переживання досліджуваного матеріалу; поняття «методика» як набір твердих приписів, що вимагають точного «ритуального» виконання в освіті і забезпечують тверде запам’ятовування й закритість знань, поступається місцем поняттю «технологія», як більш цілісному й м’якому набору орієнтирів, що допускають творчість педагога й учня в пізнанні і сприятливому їхньому взаємному розвитку.

Регулюючий компонент передбачає підбір змісту з орієнтацією на розвиток умінь і здатностей самоврядування й саморегуляції. Уміння: мобілізовувати фізичні й психічні можливості в ситуаціях подолання перешкод при досягненні поставлених цілей, мотивування відносин, визначення прихованих джерел протиріч.

Засоби подання: філософські аспекти навчального матеріалу, особливим чином розподіленого і по-різному відтвореного в умовах зіткнення процесу пізнання із труднощами; матеріал, що містить основу для виявлення суперечливості трансформацій фактів, подій, цілей, що ведуть принципів та ін.

У відповідності до такого представлення змісту педагогічних дисциплін, необхідним є перегляд способів представлення навчального

матеріалу на заняттях. Мова йде не про шляхи вироблення навичок застосування методів організації навчально-виховної діяльності, а про навички діяльності свідомості, що сприяють вибору стратегії особистісної педагогічної поведінки [131].

Отже, щодо презентації лекційного матеріалу, то він являє собою ситуативне проблемне тло, на якому проявляються розглянуті педагогічні феномени. Розкриваються особливості феноменів, пояснюються їхні зв'язки з іншими педагогічними явищами, визначається орієнтовний набір можливостей розвитку самого феномена й опосередкованих ним позитивних і негативних впливів на інші феномени. В цілому, лекційний матеріал орієнтує студентів на зміст навчального посібника, аж до відсилань до конкретних параграфів. Головним «забороним» нормативом для організації лекцій є принцип неповторюваності, відсутність у лекціях дублювання змісту навчального посібника.

На семінарських заняттях особливе значення надається умовам їхнього проведення. Такі умови представляють деяке середовище, що поєднує різноманітні можливості. Це можливості для оцінювання, вибудовування певних типів відносин (критичності, мотивування, самоствердження, самоактуалізації й т.д.) до того, що пропонується як зміст.

Особистісне відношення до знань забезпечується за допомогою «повсякденних» пояснень студентами власних, донаукових і інтуїтивних уявлень про зміст явищ, що представляються. Для цього створюються умови, що ненав’язливо ставлять студентів у позицію експертів. Використовуються прийоми створення проблемних ситуацій, а також багато позицій відкритого подання знань: інформація про знання повідомляється в неповному виді, залишаючи можливість для доповнення повсякденними знаннями, значеннями, змістом і досвідом студентів; увага акцентується на залежності розглянутого явища від випадків, стихійних і хаотичних, некерованих і слабкокерованих процесів його розвитку й т.д. У такий спосіб здійснюється введення власних змістів студентів у контекст повідомлюваної інформації.

Відбувається доповнення наукових змістів (вступна інформація викладача) повсякденними значеннями цих змістів, що існують у поданнях студентів.

Одним з ефективних засобів необхідності «повсякденних» пояснень є демонстрація позитивних і негативних наслідків описуваного явища.

Створення умов для прояву сильної позиції критичності: підтримка й коректування думок не як єдино значимих й справедливих, а як опосередкованих іншими думками й орієнтаціями; пропозиція випробувати свої ідеї й уявлення найбільш сильними з можливих заперечень, які тільки можуть бути висунуті проти них; пропозиція знайти в явно негативному явищі позитивні аспекти; орієнтація на рятування від дріб'язкового критиканства й установок «у нас (у них) однаково краще (гірше)»; напрямок на об'єктивну оцінку себе в можливій (передбачуваної) ситуації дії негативних факторів, що проявляються тим або іншому педагогічному феномену.

Готовність до практичної реалізації змістів здійснюється завдяки використанню прийомів залучення в дискусію. Одним з ефективних прийомів є пропозиція пояснити зміст антитезно поданого матеріалу. Вступна інформація залишає певний простір для завершення її в дискусійному порядку. Студентам пропонується висловити свою точку зору на отримані відомості, доповнюючи їх своїми розуміннями й змістами. У такий спосіб досягається реалізація актуального змісту [80].

Отже, підсумовуючи, можна виокремити основні напрями реорганізації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі:

– по-перше, зміна орієнтації навчально-виховного процесу з формуючого впливу на взаємодію між суб'єктами;

– по-друге, використання поряд з традиційними нелінійних методів навчання та інноваційних форм організації навчального процесу;

– по-третє, акцентуація при вивченні педагогічних дисциплін на осмисленні та визначенні змісту освіти, самостійному виборі стилю педагогічних відносин з урахуванням індивідуальних якостей педагога;

– по-четверте, переосмислення змісту сучасних підручників і посібників з педагогічних дисциплін. Їх значення у становленні нелінійного мислення сучасного педагога є предметом дослідження наступного позділу дисертації.

3.3 Підручник як один із засобів становлення нелінійного мислення майбутнього педагога

З метою з'ясування змісту підготовки педагога в вищому навчальному закладі нами було здійснено контент-аналіз навчально-методичної літератури, яка є базовою для використання в навчально-виховному процесі.

1. Для контент-аналізу були залучені програма курсу «Загальні основи педагогіки»: «Загальні основи педагогіки» в системі підготовки вчителя початкових класів (навчальна програма)/Укл. Банашко Л.В. (2007) [52] та наступні підручники: Варій Н.Й. «Основи педагогіки і психології» (2007) [19], Вишневський О.І. «Теоретичні основи сучасної української педагогіки» (2008) [22], Волкова Н.П. «Педагогіка» (2003) [23], Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. «Педагогіка» (2001) [25], Дичківська І.М. «Інноваційні педагогічні технології» (2004) [40], Зязюн І.А. «Педагогічна майстерність» (2004) [54], Кондрашова Л. «Педагогіка в запитаннях і відповідях» (206) [112], «Педагогіка» під ред. Головчука М. (2001) [114], Кукушин В.С. «Введение в педагогическую деятельность» (2002) [79], Лихачев Б.Т. «Педагогика. Курс лекций» (1998) [75], Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. «Педагогіка» (2007) [77], Мойсеюк Н.Є. «Педагогіка» (2001) [98], Мойсеюк Н.Є. «Педагогіка» (2007) [99], Омеляненко В.Л. «Педагогіка: завдання і ситуації: практикум» (2006) [109], Педагогика. Учебное пособие / Под ред. Пидкасистого П. И. (1996) [116], Подласый И.П. «Педагогика» (1996) [120] Савченко О.Я. «Дидактика початкової школи» (2002) [129], Фіцула М.М. «Педагогіка» (2002) [146], Харламов И.Ф.

«Педагогика» (2002) [153], Холковська І.Л. «Методика виховної роботи: практикум» (2007) [154], Ягупов В.В. «Педагогіка» (2003) [162].

Мета вивчення педагогіки у навчальній програмі визначена наступним чином: озброєння студентів основними знаннями про педагогічні явища і процеси, оволодіння основними методами роботи, розуміння провідних чинників, що впливають на розвиток і формування особистості учня. Серед основних завдань галузі зазначені: усвідомлення студентами суті основних категорій педагогіки, формування вміння аналізувати педагогічну ситуацію, та умови, що її спричинюють, формування вміння визначати фактори педагогічної діяльності, що спричинюють ефективний розвиток особистості, формування вміння визначити програму виховання учнів. Щодо змісту програми, то знову виникають критично розглянуті в наукових працях «основні напрями виховання», поняття «формування особистості», «напрями всебічного розвитку особистості». Відповідною до змісту програми є і побудова навчальних підручників, за якими навчаються студенти вищих педагогічних навчальних закладів.

Для проведення контент-аналізу навчальних підручників і посібників з педагогічних дисциплін для вищих педагогічних закладів нами було визначено наступні параметри:

1. Структура підручників з педагогічних дисциплін.
2. Методологічна складова змісту.
3. Спосіб подання та змістове наповнення навчального матеріалу.
4. Характер і зміст навчальних завдань.

Розглянувши структурну побудову даних підручників, відзначаємо, що для підручників Волкова Н.П. «Педагогіка», Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л., Мойсеюк Н.Є. «Педагогіка», Фіцула М.М. «Педагогіка», Харламов И.Ф. «Педагогика», «Педагогика» под ред. Пидкасистого П.И, Ягупов В.В. «Педагогіка» є типовою наступна побудова змісту: загальні засади педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, та основи управління

загальноосвітнім навчальним закладом або основи школознавства. Ми вважаємо, що такий розподіл процесів навчання і виховання є штучно сконструйованим, що суперечить природі освітнього процесу як цілісного та безперервного. Він призводить до створення в свідомості майбутнього педагога спотворених уявлень про окремість навчальної і виховної діяльності.

За такого підходу метою вивчення педагогічних дисциплін стає накопичення педагогічних знань, умінь і навичок. Зміст даних дисциплін зорієнтований на розвиток зовнішньо заданих цінностей і якостей у майбутнього педагога. Хоча деякі автори і висувають ідею про цілісність педагогічного процесу, проте цю цілісність вони розуміють лише як «підпорядкування навчання і виховання головній меті – формуванню особистості [98, с. 90]».

Також, очевидною є окремість та автономність кожного з компонентів змісту. У побудові змісту автори керувалися досить поширеним для формуючого підходу стереотипом викладу матеріалу «без повторень», що унеможливлює взаємозв'язок між його компонентами.

Під час аналізу репрезентованої методологічної складової у вищезгаданих виданнях ми виходили з того, що саме методологія є основним фундаментом, на базі якого вибудовується педагогічне знання. У підручниках Н.Є. Мойсеюк «Педагогіка» (2001), (2007) є розділ «Філософські основи педагогіки». Серед них авторка акцентує увагу на таких: екзистенціалізм, неотомізм, неопозитивізм, прагматизм, біхевіоризм, діалектичний матеріалізм. Проте, відсутніми є сучасні філософські напрями, зокрема не висвітлені положення філософії постмодернізму, гендерної педагогіки, синергетики, постструктуралізму та ін., які взасадничують сучасні течеї філософсько-педагогічної думки.

М.М. Фіцула інтерпретує методологічні засади педагогіки у якості «філософського напряму у педагогіці [146, с. 24]». Таке твердження вважаємо некоректним, оскільки: по-перше, у ньому демонструється

нерозуміння змісту терміну «методологічні засади педагогіки», по-друге, автор зазначає, що філософські течії лежать в основі лише деяких напрямів педагогіки, хоча, насправді, кожна педагогічна система має філософське підгрунтя; по-третє, у якості філософських основ педагогіки визначено лише неопозитивізм, екзистенціалізм та неотомізм, що свідчить про методологічну обмеженість та невиправдану редукованість змісту.

У підручнках та навчальних посібниках з педагогіки Волкова Н.П. «Педагогіка» (2003) [23], Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. «Педагогіка» (2001) [25], Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. «Педагогіка» (2007) [77], Фіцула М.М. «Педагогіка» (2002) [146], Ягупов В.В. «Педагогіка» (2003) [162] підрозділ, у якому висвітлюються методологічні основи педагогіки зовсім відсутній. Показано лише зв'язок педагогіки з філософією у межах підроздів «Міжпредметні зв'язки педагогіки», «Система педагогічних наук», «Педагогіка в системі наук». У підручнику Волкова Н.П. «Педагогіка» (2003) зазначається, що «філософські науки допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно врахувати дію загальних закономірностей людського буття і мислення, забезпечують оперативною інформацією про зміни в науці й суспільстві, коригуючи спрямованість виховання [23, с. 17]». Подібний підхід простежується і в усіх інших підручниках. Отже, в даних виданнях методологічна складова є нерозробленою, що сприяє формуванню уявлень про відокремленість філософії від педагогічних наук у майбутнього педагога.

На нашу думку, така ситуація свідчить про методологічну обмеженість змісту і неготовність наших підручників до сучасного освітнього та міждисциплінарного діалогу. До того ж вони не готують мабутніх педагогів до сприйняття сучасних світових педагогічних тенденцій, як на це налаштовують інтеграційні процеси в освіті, зокрема Болонські домовленості. Таким чином, виникає необхідність переосмислення методологічних основ сучасної педагогіки і відповідної побудови змісту навчальних підручників з педагогічних дисциплін в дусі «методологічного

плюралізму» з метою створення умов для розширення світогляду майбутнього педагога, становлення його методологічної культури та впровадженню в освіту принципу світоглядного плюралізму. З цього приводу Т. Троїцька зазначає: «Розробляючи освітні стандарти, програми та підручники з окремих дисциплін, а також складаючи навчальні плани, важливо врахувати, що презентований у них зміст освіти має бути комплексним з точки зору внеску в формування загальних ключових компетенцій, а аксіологія та етика відповідальності повинні бути основою вибору певної освітньої парадигми або підходу [139]».

З приводу презентації навчального матеріалу варто зауважити, що феномен редукції, спрощеної схематизації складає основу більшості навчальних посібників та підручників з педагогіки. Такий традиційний підхід, що переважає в сучасних підручниках, унеможливлює вироблення аналітично-оцінних вмінь студентів, критичності мислення, мотивування, рефлексії, самостійного пошуку понятійного апарату педагогіки.

Знання, яке подається шляхом використання описових характеристик, є кінцевим і абсолютним. Призначення таких формулювань полягає в накопиченні «правильних» знань, які інтеріорізуються у внутрішній план дій педагога. Отже, в свідомості майбутнього педагога відбувається формування чіткої, встановленої програми майбутньої навчально-виховної діяльності.

У наведених підручниках підготовка майбутнього педагога до навчально-виховної діяльності відбувається не в результаті осмислення і аналізу педагогічної проблеми, необхідних для вибору тої чи іншої концепції, програми, технології, а як результат пригадування – яка методика, прийом, засіб найбільш підходять до даного явища.

Замість теорії на рівні запропонованого різноманіття рекомендацій пропонуються різноманітні процеси організації навчально-виховного процесу, пов’язані з формуванням тих чи інших якостей, умінь, навичок, які задаються без врахування необхідності осмислення їх змісту, проте з

врахуванням того, що необхідно зробити і який результат при цьому слід отримати.

Автори книг апелюють до традиційного набору визначених, точно регламентуючих дії педагога методів, закритих засобів формування стандартної особистості. Така закритість, конечність даних методів представлена описами та рекомендаціями, покликаними одночасно розкривати їх зміст. Творчість вчителя, обмежена визначаючим характером методів, виявляється дозволеним тільки у вузькому просторі.

Переважання описових уявлень теоретико-педагогічного знання один з російських дослідників С. Кульневич співвідносить з феноменом нарративу, зазначаючи, що нарративність є одним з принципів презентації матеріалу [80].

Щодо характеру і змісту навчальних завдань, що пропонуються студентам, то переважають здебільшого завдання репродуктивного характеру, які вимагають дати відповіді на запитання, скласти таблиці, підготувати схеми, скласти стислий конспект, вибрати правильну відповідь з декількох варіантів, заповнити таблиці, виписати з творів видатних педагогів певні цитати та ін.

Наприклад: «Обгрунтуйте тезу, за якою мета виховання полягає у всебічому та гармонійному розвитку дитини [23, с. 98]»; «Що ви розумієте під змістом освіти? Із пропонованих відповідей оберіть правильну, довівши помилковість інших [77, с. 147]»; «Обгрунтуйте основні відмінності між поняттями «виховання» та «навчання»... [77, с. 434]».

Наведемо для ілюстрації ще один приклад. Цього разу проаналізуємо формулювання, подане у підручнику з педагогіки, автором якого є Н. Мойсеюк: «Доведіть, чому не може бути альтернативи всебічному розвиткові особистості, що постає метою виховання» [99, с. 112]. Некоректність такого завдання полягає у тому, що, по-перше, дана «проблема» сформульована у вигляді твердження, яке вже скеровує свідомість на прийняття лише такого формулювання мети і цим самим

виключає можливість існування інших варіантів. По-друге, пропонується довести факт, який в даних умовах не підлягає запереченню, або переосмисленню. Тобто від студента вимагається обґрунтувати дану «проблему», спираючись на навчальний матеріал, поданий у підручнику і дати стандартну відповідь, яка є вже заздалегідь визначеною, а не осмислити мету виховання і, можливо, запропонувати її власну інтерпретацію.

Крім того в деяких підручниках фомулюються завдання, які потребують однозначної відповіді, що міститься у змісті підручника або посібника. Для прикладу, наведемо наступні запитання: «Що таке середовище?», «Чи можна з допомогою виховання повністю змінити людину? [120, с. 56]», чи «Розкрийте найважливіші об'єктивні закони виховання як суспільного явища», «Що таке мета педагогічної діяльності і чим обумовлюється її необхідність? [85, с. 23]». Такі питання скеровують не на пошук самостійного їхнього вирішення, а на готову відповідь, яка закладена в матеріалі підручника. Всі ці завдання – приклади формування лінійних стратегій мислення у педагога.

Щоправда, в деяких підручниках з педагогіки знаходимо завдання, що пропонують вирішити певні проблеми. На перший погляд, автори намагаються включити до змісту завдання проблемного характеру, яких не вистачає у більшості видань. Проте наведені формулювання цих завдань свідчать про занадто поверхове, формальне розуміння поняття «розв'язання проблеми».

З приводу організації самостійної роботи зазначмо, що в проаналізованих нами підручниках для даного виду діяльності пропонуються завдання репродуктивного характеру, які передбачають схематизацію навчального матеріалу, відповіді на запитання, які передбачають констатацію поданих у матеріалі параграфу фактів. Наприклад, у навчальному посібнику «Педагогіка», авторкою якого є Н. Мойсеюк, запропоновані такі варіанти завдань: «складіть таблицю, зписавши в неї імена, дати, назви робіт видатних педагогів за зразком…», «підготуйте стенд «Система педагогічних наук»,

дотримуючись такої логіки…», «підготуйте схему «Класифікація педагогічних цінностей» і дайте їм характеристику [98, с. 149]». У підручнику «Педагогічна майстерність» І. Зязюна знаходимо наступні завдання: «підготуватися до обговорення теоретичних питань, опрацювавши рекомендовану літературу», «моделювання фрагмента індивідуальної бесіди (прогнозування стану співрозмовника, емоцій та почуттів, зумовлених ситуацією взаємодії, передбачення результатів бесіди; розробка можливих варіантів стратегій поведінки вчителя в процесі бесіди) [54, с. 233]»; «оформити у вигляді плаката опорний конспект однієї з тем блоку занять «Професійно-педагогічне спілкування» для візуалізації теоретичних питань [54, с. 265]». Такі завдання обмежують творчість студентів, сприяють формуванню однобічного погляду на педагогічні проблеми і явища.

Також, необхідно наголосити на способах презентації змісту освіти у вищезазначених підручниках та посібниках з педагогічних дисциплін. Зміст освіти постає як набір етичних, політологічних, естетичних установок, поданих у вигляді кінцевого, готового незаперечного знання. Такий зміст виступає як комплекс виховних діяльностей, методів, які інтеріорізують ззовні задані цінності, особисті погляди, переконання і світогляд; як організаційний процес навчання правилам поведінки у колективній діяльності. При всій різноманітності підходів, представлених в навчальних підручниках з педагогіки, нам не вдалося виявити жодного, який був би співвіднесений зі змістом освіти як смисловим феноменом. При такому підході відбувається його однозначне розуміння.

Автори усіх підручників та навчальних посібників з педагогіки ігнорують власне виховну сторону навчально-виховного процесу. Прослідковується категоріальна переорієнтація їх змісту на мету, процес і результат, що призводить до «навчаючої освіти». Це властиво для всіх проаналізованих підручників і навчальних посібників.

Особливу увагу хотілося б звернути на те, що в більшості з них ритуальним стає цитування таких відомих педагогів як: В. Сухомлинський,

А. Макаренко, Ш. Амонашвілі та ін. Саме їхній педагогічний досвід пропонується як базовий.

Проте в умовах сучасної освіти реалізація таких підходів не завжди є виправданою, а, отже, застосування досвіду видатних педагогів у власній педагогічній діяльності сучасного педагога не є ефективним. Це пояснюється неповторністю авторського, особистісного первня, що синтезується з програмним матеріалом. Проаналізувавши досвід В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, А. Макаренка, С. Лисенкової та ін., ми виявили, що за зовнішньою методичною стороною їх нововведень прихована внутрішня робота, пов'язана з творчим переосмисленням змісту навчального матеріалу. А щодо успішного застосування прийомів, методів, стилю спілкування, то вони визначаються особистісними особливостями окремого педагога.

Звернемося у якості ілюстрації до прикладу виховної системи А. Макаренка, досвід педагогічної діяльності якого пропонується у розділі вказаних підручників під назвою «Інновації в освіті». Варто зауважити, що в системі А. Макаренка переважають технократичні орієнтації над гуманістичними. І це цілком зрозуміло, оскільки його педагогічна концепція розроблялася у контексті завдання перевиховання малолітніх правопорушників. Але коли вона переводиться з розряду часткових, спеціальних на загальнопедагогічний рівень, то у такому випадку потрібно говорити про можливості цієї педагогіки збагатити інструментарій виховання у пенітенціарній системи. На жаль, у нашій педагогічній реальності поширені непоодинокі випадки нетворчого підходу до використання педагогічної спадщини видатного радянського педагога А. Макаренка, значення якої ми ни у якому разі не намагаємося принизити. На практиці такий підхід призводить до організації навчально-виховного процесу в річищі придушення особистих інтенцій та «перевиховання» особистості з метою надання їй набору певних якостей [90].

Що стосується інших видатних педагогів, то їх перетворюють на ідолів, приписуючи їм вирішення всіх існуючих педагогічних проблем. В той час, як

і В. Сухомлінський, і А. Макаренко самі так ніколи не вважали [137]. Популяризація педагогічного досвіду Ш. Амонашвілі поступово розгортається в Україні, але він слабо презентований у вітчизняних підручниках. Популяризація цього досвіду стала справою прихильників Амонашвілі при пасивній підтрмці на державному рівні.

І знову наголошуємо, що не маємо на меті принизити здобутки вище зазначених педагогів. Вважаємо, що поряд з їхнім досвідом в сучасних підручниках має бути проілюстровані, наприклад маловідомі для педагогічної громадськості концепції вітчизняних філософів і педагогів – В. Зеньковського, С. Балея. А також зарубіжний педагогічний досвід, презентований працями Г. Жиру, П. Макларена, П. Фрейре, представниками гендерної педагогіки та ін. Наша дослідницька позиція полягає у тому, що розділ «Інновації в освіті» в підручниках і посібниках з педагогічних дисциплін має постійно оновлюватися новими видатними іменами як у вітчизняній, так і у світовій педагогіці шляхом показу їхніх здобутків у сфері інноваційних педагогічних технологій, що сприятиме культурно-освітній взаємодії в контексті становлення єдиного освітнього простору як однієї з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти.

Педагогічна майстерність, якій навчають сучасних студентів, матиме змістову основу і стане засобом самореалізації внутрішнього, суб'єктивного світу педагога лише тоді, коли буде пропагувати не тільки використання досвіду провідних педагогів, а й керування власним розумінням педагогічних явищ, вчити привносити особистісне начало в педагогічну діяльність. Проте на сьогодні суб'єктність свідомості, і її провідна роль в виробленні внутрішньої позиції особистості по відношенню до освітньої діяльності залишається поза увагою.

Таким чином, на основі здійсненого контент-аналізу навчально-методичної літератури з підготовки педагога у ВНЗ, виявлено:

1) факт тяжіння до редукціонізму при побудові змісту сучасних підручників і посібників з педагогічних дисциплін;

2) недостатню розробленість їх методологічної складової;

3) наративний характер презентації навчального матеріалу;

4) переважання завдань репродуктивного характеру.

Отже, за результатами проведеного контент-аналізу ми дійшли наступних висновків.

По-перше, необхідним є перегляд і переосмислення змісту навчальних програм з педагогічних дисциплін, зокрема, зміна цілей педагогічної підготовки у відповідних програмах, а також подолання поділу, розмежування педагогічної науки на навчальний і виховний сегменти.

По-друге, відповідно до змін у програмах навчання, потрібно здійснити реорганізацію структури сучасних підручників з метою усунення розмежування навчальної і виховної складових у освітньому процесі, як ідеологічного атавізму, успадкованого від радянської системи, де первинність, домінування виховання як педагогічного впливу було зумовлено ідеологічно для здійснення контролю за поведінкою людей.

По-третє, щодо інтерпретації методологічних основ педагогіки, то світоглядний зміст повинен бути представлений у навчальному матеріалі у неявному, латентному стані, розчинений в навчальному процесі, він виступає не як даність, а як можливість. За таких умов змістом освіти стають процеси, системи, що володіють внутрішньою логікою, генезою, джерелами, причинно-наслідковими залежностями, здатністю до самоорганізації. На думку С. Кульневича, філософська, психологічна і педагогічна складова повинні бути органічно вплетені в структуру і зміст педагогічних дисциплін, що впливають на становлення світогляду педагога. В зв’язку з цим, висувається ідея про пріоритетне формування самоорганізаційних первнів особистості педагога, яка обґрунтовується висновками синергетики і феноменології про те, що феномен самоорганізації полягає в здатності системи, в якості

якої може виступати і свідомість, до самоперетворення [80]. Необхідним є представлення навчального матеріалу на засадах методологічного плюралізму, що передбачає співіснування, діалог філософських концепцій.

По-четверте, необхідним є такий спосіб подання навчального матеріалу, при якому всі його компоненти знаходяться у взаємозв'язку і створюють своєрідні плато репрезентації його цілісності.

Отже, необхідно виокремити спеціальні умови відбору і презентації змісту навчального матеріалу, щоб забезпечити збалансоване поєднання логічного та інтуїтивного в діяльності педагогічної свідомості, що самоорганізується.

Стратегія вивчення педагогічних дисциплін повинна вибудовуватись як сходження від відтворення класичних оцінок педагогічних теорій і систем за традиційними підручниками до конструювання власного розуміння освітнього процесу і дій педагога. У такий спосіб освітній процес розуміється як необоротний нон-фінальний процес становлення особистості педагога під час спілкування, співпраці.

В підручниках і навчальних посібниках з педагогічних дисциплін необхідним є переосмислення змісту, який передбачатиме не обмежене, однобічне, а таку презентацію педагогічних явищ як феноменів, яка б сприяла дотриманню в освіті принципу світоглядного плюралізму і становленню нелінійного мислення сучасного педагога.

С. Кульневич зазначає, що робота з перетворення змісту навчального матеріалу вибудовується з орієнтацією на механізм його переосмислення може бути представлена у вигляді чотирьох етапів:

– готовність до розуміння смислу на рівні прийняття знань як особистісно значимих, що передбачає виключення можливостей неосмисленого їх накопичення;

– визначення і подолання протиріч в традиційному представленні знань, як попередня готовність до само організованого

вироблення нового змісту і ставлення до нього. За таких умов відбувається дискредитація попередніх смислів і побудова актуальних;

– перебудова попередніх знань на основі «дискредитації попередніх смислів», як готовність до теоретичної реалізації самоорганізованого відношення до них, тобто введення власних смислів;

– розробка власних відношень як готовність до практичної реалізації своїх смислів, тобто реалізації актуального смислу [80].

У відповідності до нелінійного підходу в освіті, шляхи організації навчально-виховної діяльності мають бути такими ж відкритими як і предмети, що вивчаються, інакше, відтворення предмету в свідомості буде викривленим, збідненим, редукованим [80].

Таким чином, відкритість методів необхідно враховувати при репрезентації матеріалу з педагогічних дисциплін. В даному випадку така відкритість передбачає можливість презентації у навчальному матеріалі настійких, нерівноважних фактів, які не мають однозначного трактування. У такому разі способом їхнього пізнання буде критична рефлексія, що забезпечить звернення до смислотворення суб’єктів навчально-виховної діяльності замість механічного завчання. Враховуючи розуміння освіти як відкритої системи, необхідно зауважити, що їй необхідні властивості метастабільності, нелінійності, ризоморфності, інакше відтворення навчального предмету в мисленні буде редуковане до спрощеної, нежиттєздатної схеми.

Насьогодні, підручники з педагогічних дисциплін повинні забезпечити перехід від позиції репродуктивно-відображуючого реагування до позиції продуктивної педагогічної творчості.

З метою становлення нелінійного мислення майбутнього педагога необхідне закладання до змісту педагогічних дисциплін таких компонентів, які передбачають спільну творчість викладача і аудиторії по збагаченню змісту власними, додатковими смислами,

що доповнюють нормативно задані. Такий зміст порушує сталість світогляду, що склався, піддати сумніву попередні змістові наповнення [80].

Зміст навчального матеріалу педагогічних дисциплін повинен допомогти майбутнім педагогам виробити рішення про вибір основи майбутньої професійної діяльності. А спосіб викладу матеріалу має забезпечувати можливість для розвитку студентами понять, шляхом суджень, які сформульовані відкрито. За таких умов студенти зможуть критично оцінювати, виявляти приховані протиріччя, осмислювати, вибудовувати власну позицію по відношенню до педагогічних явищ. Адже, дії педагога стають доступними і зрозумілими для учнів, коли він керується власним, а не примусово нав'язаним розумінням явища. За таких умов, педагогічна майстерність, якій навчають сучасних студентів, набуває змістової основиі стає засобом самореалізації особистості педагога. Тобто відбувається внесення особистісного змісту до педагогічної діяльності.

Ще одним напрямом роботи є розробка спеціальних текстів підручників, яка повинна здійснюватись на основі постнекласичної методології, адже творча діяльність студентів можлива лише з використанням таких навчальних текстів. Умовами розробки таких текстів є:

– відкритість: текст не містить однозначної аксіоматичності;

– доповнюваність: текст є зорієнтованим на можливість бути доповненим суб'єктивними змістами студентів;

– діалогічність: текст повинен містити основи для виникнення діалогу [117].

У якості основних принципів подання навчального матеріалу у підручниках і посібниках з педагогічних дисциплін ми вважаємо доцільними запропонувати наступні:

– принцип номадизму, що передбачає відсутність жорсткого розподілу і схематизації навчального матеріалу, його іманентну рухливість;

– принцип нон-фінальності педагогічного знання, що передбачає ініціацію інтенцій до постійної освіти і самоосвіти педагога протягом життя;

– принцип проблемності, що полягає у такому викладі навчального матеріалу, який спонукає майбутнього педагога до активізації розумових сил внутрішніх роздумів, створюючи можливості для трансгресії;

– принцип можливісності, який передбачає одночасну репрезентацію різних, навіть суперечливих сторін педагогічного явища або процесу.

Запропоновані нам принципи варто розглядати як такі, що доповнюють принципи, сформульовані представником синергетичного підходу в освіті С. Кульневичем:

– принцип відкритості знання і методу пізнання, що полягає у відсутності чіткої змістової завершеності знань, відхід від представлення їх як набору незаперечних істин, а також оперування нелінійними методами пізнавальної діяльності;

– принцип нон-абсолютизації значень, що полягає в деідеологізації будь-яких сторін педагогічного явища або процесу;

– принцип міждисциплінарної суб’єктності в контексті діалогу, що передбачає реалізацію міжпредметних зв’язків педагогіки з іншими дисциплінами на основі взаємопроникнення та взаємозбагачення;

– принцип нелінійності, що передбачає наявність можливостей для самоорганізації та самовибудовування;

– принцип інтеріоризації, що передбачає усвідомлення внутрішніх джерел розвитку сутностей і смислів явищ, шо складають предмет вивчення;

– принцип антитезного викладу навчального матеріалу, в межах реалізації якого передбачається стимулювання потреби у самостійному вивченні, осмисленні минулого досвіду і конструюванні власних моделей його актуалізації [80].

Загальна орієнтація на вищезазначені принципи передбачає нове розуміння методологічності, концептуальності та проблемності, які в сукупності являють нову якість педагогічної освіченості.

У відповідності до зазначених принипів пропонуємо основні шляхи когнітивної переорієнтації змісту навчального матеріалу у підручниках і посібниках з педагогічних дисциплін з метою вдосконалення процесу підготовки сучасного педагога, а саме:

– побудова змісту на засадах методологічного плюралізму;

– презентація педагогічних проблем як поліальтернативних;

– проблемний характер викладу навчального матеріалу і завдань;

– відкритість навчального матеріалу для доповнень.

На нашу думку, презентація навчального матеріалу відповідно до визначених принципів сприятиме становленню нелінійного мислення у майбутніх педагогів.

Висновки до третього розділу

Таким чином в межах даного розділу було показано невідповідність мети освіти, сучасного освітнього ідеалу суспільним запитам. З огляду на це, пропонуються варіанти перевизначення мети освіти.

Також нами було проаналізовано сучасний методичний арсенал вищої педагогічної освіти, до якого переважно включені підручники, навчальні посібники з педагогічних дисциплін, методи та форми організації навчального процесу, на основі чого виявлено вона неготовність до реалізації запитів сучасного суспільства.

Запропоновано основні напрями реорганізації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

– по-перше, зміна орієнтації навчально-виховного процесу з формуючого впливу на взаємодію між суб’єктами;

– по-друге, використання поряд з традиційними нелінійних методів навчання та інноваційних форм організації навчального процесу;

– по-третє, акцентуація при вивченні педагогічних дисциплін на осмисленні та визначенні змісту освіти, самостійному виборі стилю педагогічних відносин з урахуванням індивідуальних якостей педагога;

– по-четверте, переосмислення змісту сучасних підручників і посібників з педагогічних дисциплін.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено розробку концептуальної моделі становлення нелінійного мислення сучасного педагога в нових соціокультурних та дискурсивних практиках для модернізації вищої педагогічної освіти. Висновки дисертаційного дослідження можуть бути сформульовані наступним чином.

У роботі експліковано феномен нелінійності як одну з сучасних концептуальних ідей філософії освіти та методологічних орієнтирів модернізації вищої педагогічної освіти. Поняття нелінійності розглядається як дискурсивне у сучасній філософії освіти. З точки зору синергетичного підходу концепт нелінійності інтерпретується як властивість систем, здатних до самоорганізації, що характеризується принципом посилення флуктуацій, пороговістю чутливості, дискретністю шляхів еволюції, можливістю емерджентних змін, самовпливом. У контексті постмодерністської філософії зміст даного концепту розкривається через ідеї: ризоми (Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі), інтертекстуальності (Ю. Крістєва), нелінійного письма (Ж. Дерріда), децентрації (Ж. Ліотар), стрибкоподібного чергування епістем (М. Фуко), невпорядкованого розвитку та принципу проліферації (П. Фейєрабенд), визнання чутливості до відмінностей та досвіду *Іншого* (Дж. Флекс, С. Бордо, Е. Гросц).

Дані ідеї є взаємодіючими, взаємодоповнюючими, створюючи своєрідні «плато» концепту нелінійності, а також вони накопичують методологічний потенціал для можливого їх застосування в освітній сфері. Досліджено підходи до експлікації концепту нелінійності, презентовані у сучасному філософсько-освітньому дискурсі, що дало можливість виявити найбільш плідні з них для подальшого використання нелінійного підходу до освітнього процесу.

Проаналізовано процеси модернізації вищої педагогічної освіти з позиції нелінійного підходу, який дозволив:

– визначити модернізацію системи вищої педагогічної освіти як комплексне, багатовимірне перетворення усіх її складових, в результаті якого відбувається становлення нової освітньої моделі як однієї з версій освітнього буття;

– з'ясувати методологічну основу модернізаційних процесів, в якості якої виступає нова освітня парадигма;

– проаналізувати структурні і змістові перетворення в освітній системі, що є результатом модернізаційних процесів;

Визначено атрактори даного процесу, серед яких: інтеграційні процеси в освіті, в тому числі входження України у Болонський процес, та парадигмальні зрушення в освітній галузі, які передбачають становлення нової освітньої моделі.

Аналізуються засадничі принципи освітньої моделі, а саме: поліваріантність, відкритість, цілісність, інноваційність.

Виокремлюється низка перетворень у системі вищої педагогічної освіти, в рамках яких відбувається становлення нової освітньої моделі. Серед структурних перетворень визначаються: оптимізація мережі вищих педагогічних навчальних закладів; запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямами освіти та підготовки Європейського простору вищої освіти; запровадження трьохциклової системи освіти. Досліджуються змістові аспекти модернізації, серед яких: створення системи безперервної освіти, переорієнтація цілей вищої педагогічної освіти, трансформація її змісту, удосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

В процесі теоретико-методологічного аналізу історико-філософських експлікацій нелінійного мислення розглянуто концепції В. Аршинова, В. Буданова, І. Добронравової, О. Князевої, С. Курдюмова, номадичного мислення Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі, сценарного мислення А. Огурцова,

посибілістського мислення Л. Горбунової, складносистемного мислення К. Майнцера, можливісного мислення М. Епштейна, складного мислення Е. Морена на основі принципу проліферації, що складають проблемне поле даного концепту і є найбільш дотичними до даного дослідження. Основні положення даних концепцій, а саме: ризоматичність, трансгресивність, можливісність, складність, готовність до появи нового, плюралістичність, відкритість, рухомість стали взасадничими для створення концептуальної моделі нелінійного мислення педагога.

У результаті проведеного дослідження було уточнено розуміння концепту «нелінійне мислення педагога» через визначення його сутності як типу мислення, що: а) розглядає освіту і людину як відкриті, складні, ризоморфні системи, що перебувають у стані іманентної рухомості та реалізації креативного потенціалу самоорганізації; б) передбачає відповідні стратегії життєдіяльності і моделі поведінки у швидкозмінюваному світі; в) визнає важливість особистісного вибору – самоконфігурування засобами освіти. Відзначено, що даний тип мислення характеризується інноваційністю, цілісністю, інтегративністю, прогностичністю, трансгресивністю, плюралістичністю, можливісністю, ризоматичністю, критичністю, відкритістю, масштабністю, готовністю до діяльності в ситуаціях нестабільності, доповнюваністю, спрямованістю на виникаюче ціле. Механізм самоорганізації такого мислення може бути представлений як заповнення прогалин в мережі знання, самовибудовування когнітивної структури, самозбірка цілісного образу.

З’ясовано можливості нелінійного мислення для сучасного педагога, що передбачають: переорієнтацію у розумінні освітнього процесу на засадах нелінійної методології, відмову від нерелевантних, застарілих підходів і форм взаємодії учасників освітнього процесу, удосконалення його навчально-методичного забезпечення.

У роботі проаналізовано сучасний освітній ідеал, мету освіти у співвідношенні із стратегіями мислення сучасного педагога, на основі чого

виявлено невідповідність мети освіти сучасному освітньому ідеалу, який має, передусім, корелюватися із феноменом інформаціоналізму та виходити із розуміння особистості як номадичної, а також узгоджуватися із швидкозмінюваною реальністю і передбачати етичну відповідальність людини у суспільстві. Виходячи з цього, було запропоноване перевизначення мети освіти як створення умов, які дозволяють допомогти людині у виборі можливих шляхів розвитку, розкритті власного потенціалу в процесі самопізнання та самостановлення, а також у розв'язанні найважливішої світоглядної проблеми – пошуку свого місця в складному світі, що саморозвивається. Відповідно до такої мети виникає необхідність у реорганізації освітнього процесу, що полягає у застосуванні інноваційних технологій навчання, побудованих на нелінійному підходу.

Оцінка методичного арсеналу вищої педагогічної освіти, до якого переважно включені підручники, навчальні посібники з педагогічних дисциплін, методи та форми організації навчального процесу, засвідчує, що вона не готова до реалізації запитів сучасного суспільства. Продемонстровано, що підготовка майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах здійснюється в контексті репродуктивного підходу, супроводжується використанням нерелевантних методів навчання, підручники побудовані на засадах лінійності, моноонтологізму, редукціонізму.

Запропоновано наступні напрями реорганізації процесу підготовки майбутніх педагогів:

а) передусім, відмова від формуючого підходу в освітньому процесі, який характерний для класичної освітньої парадигми, на користь співпраці, взаємодії між його учасниками;

б) використання поряд з традиційними нелінійних методів і форм організації навчального процесу;

в) створення можливості під час вивчення педагогічних дисциплін для студентів самостійного вибору стилю педагогічних відносин.

Важливим для процесу підготовки педагога є переосмислення змісту навчальних програм, сучасних підручників та посібників з педагогічних дисциплін на засадах нелінійної методології, що не означає заперечення інших методологічних підходів як взасадничих для реконструкції наявного методичного забезпечення у педагогічних ВНЗ.

Запропоновано основні шляхи когнітивної переорієнтації змісту навчального матеріалу у підручниках і посібниках з педагогічних дисциплін з метою вдосконалення процесу підготовки сучасного педагога, а саме: побудова змісту на засадах методологічного плюралізму; презентація педагогічних проблем як поліальтернативних; проблемний характер викладу навчального матеріалу і завдань; відкритість навчального матеріалу для доповнень.

У дисертації не ставиться мета формування чергової бінарної опозиції «лінійність-нелінійсть», виходячи з визнання методологічної релевантності кожного з її елементів відповідно до різних соціокультурних, історичних, освітніх контекстів і практик. У даному випадку нелінійна методологія виступає одним з можливих підходів до вивчення освітніх процесів, що дозволить, зокрема осучаснити, збагатити зміст проаналізованої методичної літератури та урізноманітнити методи і форми підготовки майбутніх педагогів. З огляду на це залучення до аналізу освіти інших методологічних проектів може бути предметом подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – №2. – С. 5-6.

2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріорітетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-17.

3. Аристотель. Метафизика / Аристотель. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – 348 с.

4. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. – Мн.: Литература, 1998. – 147 с.

5. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения в 4-х томах. – М.: Мысль, 1983. – 1398 с.

6. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / Владимир Иванович Аршинов. – М.: ИФРАН, 1999. – 203 с.

7. Аршинов В. И. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В. И. Аршинов, Я. И. Свирский // Общественные науки и современность. – 1993. – № 3. – С.15-23.

8. Баранцев Р. Г. Открытость тринитарной методологии / Р. Г. Баранцев // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. – 1996. – С. 35-36.

9. Бергсон А. Материя и память / Анри Бергсон. – Мн.: Харвест, 1999. – 270 с.

10. Бланшо М. Последний человек: [Сборник] / Морис Бланшо; Пер. с фр. и послесл. В. Е. Лапицкого. – СПб.: Азбука–Книжный клуб «Терра», 1997. – 302 с.

11. Блауберг И. И. Анри Бергсон и философия длительности / И. И. Блауберг // Творческая эволюция. – Мн., 1999. – №2. – 332 с.

12. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / [Главн. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников.]. – Мн.: МФЦП, 2002. – 1008 с.

13. Бубер М. Два образа веры [Электронный ресурс] / Мартин Бубер, М., 1995. – С. 16-92. – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/ buber01/index.htm.

14. Буданов В. Г. Синергетическая методология / В. Г. Буданов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 79-94.

15. Буданов. В. Г. Синергетика: история, принципы, современность [Электронный ресурс] / В. Г. Буданов. – Режим доступа: http://spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm.

16. Буданов В. Г. Синергетичні стратегії в освіті / В. Г. Буданов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 47-53

17. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285-304.

18. Бухлова Н. В. Науково-методичний супровід самостійної й самоосвітньої діяльності педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти / Н. В. Бухлова, Л. М. Коновалова. – Донецьк: Каштан, 2007. – 108 с.

19. Варій Н. Й. «Основи психології та педагогіки»: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 376 с.

20. Ващенко Г. Загальні методи навчання: [підручник для педагогів] / Григорій Ващенко. – К.: Укр.Видавнича спілка, 1997. – 441с.

21. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Людвиг Витгенштейн; пер. с нем. Добронравова и Лахути Д.; Общ. ред. и предисл. Асмуса В. Ф. – М.: Наука, 1958. – 133 с.

22. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [навч.посіб.] / Омелян Іванович Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 55 с.

23. Волкова Н. П. Педагогіка: [посіб.для студ.вищих навч.заклад.] / Н.П. Волкова, рец. В.П. Кравець, О.Б. Тарнагольський. – К.: Вид. центр «Академія», 2003. – 576 с.

24. Гайденко В. О. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / В. О. Гайденко // Філософія освіти. – 2006. – №2(4). – С.91-98.

25. Галузяк В. М. Педагогіка / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.

26. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1999. – 1072 с.

27. Гегель Г. В. Ф. Философия духа / Г. В. Ф. Гегель. – Т.3. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.

28. Гендерна педагогіка: Хрестоматія / [За ред. Вікторії Гайденко]. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 313 с.

29. Гершунский Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 3-18

30. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных концепций) / Борис Семенович Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

31. Глебкин В. Проблема мышления в философии / В. Глебкин // Развитие личности, 2007. – №2. – С. 162-193.

32. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Т. Гоббс. – М.: Мысль, 1991. – 480 с.

33. Горбунова Л. Складне мислення як відповідь на виклик епохи / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2007. – № 1(6). – С. 40-55.

34. Горбунова Л. Опыт поссибилистского мышления и возможности его развития в синергетической парадигме / Л. Горбунова // Практична філософія. – 2003. – № 1(7). – С. 63-76.

35. Грицанов А. А. История философии / А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко. – Мн.: Интерпрессервис , 2002. – 1376 с.

36. Декарт Р. Избранные произведения / Рене Декарт. – М.: Госполитиздат, 1950. – 712 с.

37. Декарт Р. Размышления о первой философии / Рене Декарт // Р. Декарт. Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М.: Госполитиздат, 1950. – 136 с.

38. Делез Ж. Логика смысла: Пер. с франц. / Жиль Дельоз. – М.: Academia, 1995. – 298 с.

39. Джемс В. Прагматизм [Электронный ресурс] / Вильям Джемс. – СПб., 1910. – 182 с. – Режим доступа: http://www.iph.ras.ru/~cmir/book/relyat.htm.

40. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч.посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.

41. Добронравова І. С. Нелінійне мислення / І. Добронравова // Філософська і соціологічна думка. – К., 1991. – № 6. – С. 47-60

42. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления / Ирина Серафимовна Добронравова. – К.: Лыбидь, 1990. – 152 с.

43. Добронравова І. Філософія науки і синергетика освіти/ І. Добронравова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 7-12.

44. Доброхотов А. Л. Избранное / А. Л. Доброхотов. – М.: Территория будущего, 2008. – 472 с.

45. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской / Джон Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

46. Эпштейн М. Н. Философия возможного / Михаил Эпштейн. – СПб.: Алетейя, 2001. – 334 с.

47. Этциони А. Политические процессы и моральные побуждения / А. Этциони // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 72-83.

48. Євтодюк А. В. Спроба філософського аналізу освітньої системи в контексті синергетичної парадигми / А. В. Євтодюк // Теоретично-методологічні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти І-ІІ рівнів акредитації. Збірник наукових праць першої міжнародної

науково-практичної конференції, 1-2 червня 2000 р. / Ред кол.: Бєліков С.Б. (відп.ред.) та ін. – Запоріжжя: ЗДТУ. – 2000. – С. 97-104.

49. Євтодюк А. В. Освітні системи:синергетична інтерпретація еволюції / А. В. Євтодюк // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 31-36.

50. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії» / А. В. Євтодюк. – К., 2001. – 16 с.

51. Єршова-Бабенко И. В. Авторский метод «Creative Power» (Создающая сила) в ходе специального курса занятий со студентами Медуниверситета. (Опыт разработки и апробации) [Электронный ресурс] / И. В. Ершова-Бабенко, Т. В. Богачук. – Режим доступа: philopsy.by.ru/stat.html.

52. Загальні основи педагогіки в системі підготовки вчителя початкових класів (навчальна програма) / Укл. Банашко Л.В. – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2007. – 24 с.

53. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 34. – С. 451.

54. Зязюн. І. А. Педагогічна майстерність: [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

55. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 1993. – 208 с.

56. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / Альбер Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

57. Кант И. Критика способности суждения. / Иммануил Кант // Кант И. Сочинения в 6-ти томах. – Т 11. – М.: Мысль, 1965. – 512 с.

58. Кант И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного. / Иммануил Кант // Кант И. Сочинения в 6-ти томах. – Т.2. – М.: Мысль, 1964. – С. 125-184.

59. Кант И. : Основы метафизики нравственности / Иммануил Кант // Кант И. Сочинения в 6-ти томах. – Т. 4. – М.: Мысль, 1965. – 1472 с.

60. Кізіма В. Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 20-29.

61. Кизима В. Образование как сизигический процесс (понятия, принципи, возможности) / В. Кизима // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 8-57.

62. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1 (7). – С. 183-190.

63. Князева Е. Синергетика: начала нелинейного мышления [Электронный ресурс] / Е. Князева, С. Курдюмов. – Режим доступа: http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2004/07/02/0000165078/004ons2-93_-_0038-51.pdf.

64. Князева Е.Н. Путь самоорганизации природы: детерминация из будущего / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Информация и самоорганизация. – М.: РАГС, 1996. – С. 14-33.

65. Князева Е. Н. Основание синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.

66. Князева Е. Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / Елена Николаевна Князева. – РАН. Ин-т философии. – М.,1995. – 228 с.

67. Князева Е. Научись учиться [Электронный ресурс] / Е. Князева. – Режим доступа: http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm.

68. Кожаров А. Монизм и плюрализм в идеологии и политике / Пер. с болгарского Большаковой В. и Зюзюкиной Т. / А. Кожаров. – М.: «Прогресс», 1976. – 303 с.

69. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація / Н. Кочубей // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 70-76.

70. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты: монография / Н.В. Кочубей. – Сумы: Университетская книга, 2009. – 236 с.

71. Краткая философская энциклопедия / Под ред. Е. Ф. Губского.– М.: Энциклопедия, 1994. – 576 с.

72. Краткий очерк истории философии [Электронный ресурс] / Под ред. М. Т. Иовчука, Т. И. Ойзермана, И. Я. Щипанова. М., изд-во «Мысль», 1971 г. – Режим доступа: http://www.biografia.ru/about/filosofia81.html.

73. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – №3. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/All/herald/2001-03/7.htm.

74. Кристева Ю. Жест: практика или коммуникация? / Ю. Кристева // Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. – М.: РОССПЭН, 2004. – С. 114-135.

75. Кристева Ю. Знамения на пути к субъекту / Ю. Кристева // Философская мысль Франции XX века. – Томск: Водолей, 1998. – С. 289-296.

76. Кристева Ю. Отвращение / Ю. Кристева // Кристева Ю. Силы ужаса: эссе об отвращении. – СПб.: Алетейя, 2003. – С. 36-67.

77. Кузьмінський А. І. Педагогіка: [підруч.] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.

78. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

79. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пос. [для студ.пед.вузов] / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: изд. центр Март, 2002. – 224 с.

80. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: [монография] [Электронный ресурс] / Сергей Васильевич Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с. – Режим доступа: http://uchebauchenyh.narod.ru/books/mono/gl3.htm.

81. Курдюмов С.П. Психология и синергетика / С. П. Курдюмов, В.Ю. Крылов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 1990. – 365 с.

82. Куцепал С. В. Французька філософія другої половини XX століття: дискурс із префіксом «пост-»: [монографія] / Світлана Куцепал. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. – 324 с.

83. Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии / Готфрид Вильгельм Лейбниц // Г.В. Лейбниц. Соч.: В 4 т. – Т. 2. – М.: «ЛИБРОКОМ», 1983. – 47 с.

84. Лельчицкий И. Д.«Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект / И. Д. Лельчицкий, М. А. Лукацкий // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 79-85.

85. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК] / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.

86. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Джон Локк // Дж. Локк. Соч.: В 3 т. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.

87. Лутай В.С. Рух на випередження (Реформування освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки) / В. С. Лутай // Вища освіта України. – К., 2001. – №2. – С. 33-43.

88. Лутай В. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи / В. Лутай // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 53-58.

89. Майнцер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество / Клаус Майнцер. Новый синтез. Пер.с англ. / Под ред. и с предисл. Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 464 с. – (Синергетика: от прошлого к будущему).

90. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми томах / Антон Семенович Макаренко. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т. 1. – 1983. – 366 с.

91. Макова Е. Проблема методологии исследования информации – обязательного компонента процесса обучения с позиций синергетики /

Макова Е., Трофименко Т., Єршова-Бабенко И. // Социальные технологии. – Вып. 19. – Одесса, 2002. – С. 7-8.

92. Мамардашвили М. Сознание как философская проблема / М. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. – №10. – С. 3-18.

93. Материалисты Древней Греции. – М.: Политиздат, 1955. – 236 с.

94. Матурана Х. Умберто. Древо познания / Умберто Матурана, Франциско Варела. – М.: Прогресс-Традиция, – 2001. – 224 с.

95. Мид М. Культура и мир детства / Маргарет Мид. – М.: Восточная литература, 1988. – 429 с.

96. Михальченко М. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації / М. Михальченко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 14-24.

97. Михальченко М. Політична реальність в Україні: Трансформація, модернізація, революція? / М. Михальченко // Сучасна українська політика. Політика і політологи про неї. – К.; Миколаїв, 2005. – Вип.5. – С. 18-27.

98. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. – 3-є видання, доповнене / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

99. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. – 5-е видання, доповнене і перероблене / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К.: ВАТ «КДНК», 2007. – 656 с.

100. Морен Э. Метод. Природа Природы / Эдгар Морен. – М.: Прогресс – Традиция, 2005. – 464 с.

101. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4-6.

102. Недюха М. До питання про предмет методики викладання.(Постнекласичні та синергетичні аспекти.) / М. Недюха // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 63-69.

103. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: дис...канд.філос.наук: 09.00.03. / Галина Олегівна Нестеренко. – Запоріжжя, 2002. – 201 с.

104. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: Книга для всех и ни для кого / Фридрих Ницше. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 406 с.

105. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения / Фридрих Ницше. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во "Фолио", 1998. – 879 с.

106. Новейший философский словарь [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Из-во. В.М.Сакун, 1998. – 896 с.

107. Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования / А. П. Огурцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. – Вып. «Философия. Филология». – 2006. – № 1 (4). – С. 3-27.

108. Ожеван. М. Комунікативна модель освіти в епоху нелінійного мислення / М. Ожеван // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 29-35.

109. Омеляненко В.Л. «Педагогіка: завдання і ситуації:практикум» / В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк. – 2-ге, вид., випр. – К.: Знання-прес, 2006. – 423 с.

110. Пазенок В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / В. Пазенок // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 21-27.

111. Панфілов О. Ю. Синергетичний підхід до осмислення освіти / [Електронний ресурс] О. Ю. Панфілов, О. О. Савченко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzkhups/2009_2/Panfilov.pdf.

112. Педагогіка в запитаннях і відповідях: навч. посіб. / [Кондрашова Л. В., Пермяков О. А., Зеленкова Н. І., Лаврешина Г. Ю.]. – К.: Знання, 2006. – 252 с. – (Вища освіта XXI століття).

113. Педагогика: [Учеб. пособие для студентов пед. институтов.] / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: «Просвещение», 1983. – 608 с.

114. Педагогіка: [Підручник для ВУЗів] / Під ред. Головчука М.І. – Львів: Свічадо, 2001. – 320 с.

115. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс] / [Учебное пособие] / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на- Дону.

– Дніпропетровськ: Феникс, 2002. – 544 с. – Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_rost1b.html.

116. Педагогика. Учебное пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: РПА, 1996. – 640 с.

117. Педагогическая безграмотность будущего учителя как методологический феномен: Тезисы 2-й Международной конференции «Личностный подход в воспи-тании гражданина, человека культуры и нравственности». – Ростов-на-Дону, 2002.

118. Платон. Апология Сократа / Платон // Платон. Диалоги. – М.: Фолио, 2001. – С. 7-35.

119. Платон. Государство / Платон // Платон. Диалоги. – М.: Фолио, 2001. – С. 35-382.

120. Подласый И.П. Педагогика / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 556 с.

121. Предборська І. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, рпактики, прадокси, політики та перспективи / І. Предборська, В. Гайденко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 159-166.

122. Предборська І. Гендерна освіта в русі: від теорії до практики / І. Предборська // Філософія освіти. – 2007. – № 1(6). – С. 277-290.

123. Предборська І. Постнекласичні інтервенції в освітньому дискурсі / І. Предборська // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 37-40

124. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1993. – 367 с.

125. Родіонова І. Критична педагогіка і досвід розв'язання проблем мультикультуралізму / І. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 74-75.

126. Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива / В. Рижко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 15-23.

127. Розин В. М. Мышление в контексте современности (От "машин мышления" к "мысли-событию", "мысли встрече"/ В. М. Розин //

Общественные науки и современность. – 2001. – № 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2003/12/13/0000139426/012rOZIN.pdf

128. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем: [наук. монографія] / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2000. – 159 с.

129. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студ.пед.фак.] / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.

130. Sententiae: наукові праці Спілки дослідників модерної філософії. – Вінниця: Універсум, 2004. – №1. – 390 с.

131. Синергетический потенциал содержания подготовки учителя к воспитательной деятельности (тезисы): Материалы «круглого стола» в НИИ образования и воспитания РАО. – Москва, 1998.

132. Смирнова Н.М. Современная ситуация в социальном познании / Н. М. Смирнова // Методология, теория и практика воспитательных систем. – М.: НИИТОиПРАО, 1996. – С. 6-10.

133. Современная западная философия: словарь / [сост. Малахов В.С., Филатов В.П.]. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.

134. Спиноза Б. Избр. Произв.: В 2-х т. / Бенедикт Спиноза. – М.: Политиздат, 1957. – Т.1. – 632 с.; Т.2. – 728 с.

135. Стежко З. В. Трансформації форм пізнання на тлі культури постмодерну [Електронний ресурс] / З. В. Стежко, Г. П. Стежко. – Режим доступу: www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap_10_1/stat_10_1/32.doc.

136. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3-18.

137. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / Василь Олександрович Сухомлинський // Твори в 5-ти т. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1975. – 304 с.

138. Тарасов Л. В. Смена глобальной стратеги мышления и новая концепция школьных учебников/ Л. В. Тарасов, Т. Б. Тарасова // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 244-245.

139. Троїцька Т. С. Аксіологічні засади методологічної підготовки педагога [Електронний ресурс] / Т. С. Троїцька. – Режим доступу: www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1.../10.doc.

140. Философия для детей. – М.: ИФРАН, 1996. – 207 с.

141. Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 лист. 2000 р. Зб. наук. праць. – Вип.3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К: Знання, 2000. – 520 с.

142. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / Авт.кол.: [Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг.ред. І.Предборської.]. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

143. Философский энциклопедический словарь / [Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

144. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский. – М.: «Советская энциклопедия», 1989. – 456 с.

145. Фихте И. Г. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии / Иоганн Готлиб Фихте – М.: Мысль. 1937. – 150 с.

146. Фіцула М. М. «Педагогіка»: навч.посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

147. Фома Аквинский. Сумма теологии / Фома Аквинский. – М.: Ника-Центр, 2008. – 536 с.

148. Фома Аквинский. Сумма против язычников. Книга 1. / Фома Аквинский. – М.: Ника-Центр, 2008. – 440 с.

149. Фома Аквинский. Сумма против язычников. Книга 2. / Фома Аквинский. – М.: Ника-Центр, 2008. – 584 с.

150. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1: От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / Изд. подг. А. В. Лебедев. – М.: Наука, 1989. – 575 с. – (Памятники философской мысли).

151. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.

152. Хайдеггер М. Что значит мыслить? [Электронный ресурс] / М.Хайдеггер. – Режим доступа: www. koob.ru.

153. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пос.для студ.пед.вузов / И.Ф. Харламов. – Изд. 4-е перераб.и доп. – М.: Гардарики, 2002. – 519 с.

154. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: практикум / І.Л. Холковська; ВДПУ. – Вінниця: ВДПУ ім.М. Коцюбинського, 2007. – 250 с.

155. Цикин В. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя / В. Цикін // Практична філософія. – 2003. – № 1 (7). – С. 174-182.

156. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Шевцов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 115-119.

157. Шевченко В. Філософоцентризм освіти і синергетика навчання / В. Шевченко // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 48-54

158. Шестакова М.А. Индивидуальное мышление в контексте принципа плюрализма / М. А. Шестакова // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2005. – №4. – С. 3-18.

159. Шефер Г. «Зигзаг» как метод обучения, или может ли из сумбура возникнуть порядок? / Г. Шефер //Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 272-284.

160. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс] / В. Шинкарук. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc.

161. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность / Освальд Шпенглер. – М.: Альфа-книга, 1993. – 608 с.

162. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч.пос. для студ. пед. спец. вищих навч. закладів] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

163. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Япсерс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

164. Abbagnano N. L'uomo e il filosofo / Nicola Abbagnano. – Edizioni Tigullio, S. Margherita Ligure, 1999. – 182 p.

165. Abbagnano N. La struttura dell'esistenza / Nicola Abbagnano. – Torino: Pubbl. della Facoltà di Magistero, 1939. – 236 p.

166. Abbagnano N. Introduzione all'esistenzialismo / Nicola Abbagnano. – Milano: Pubbl. della Facoltà di Magistero, 1942. – 49 p.

167. Baudrillard J. Selected Writings / Jean Baudrillard. – Stanford: Stanford University Press, 1988. – 263 p.

168. Burbules N. A situated philosophy of education / Nicolas Burbules and Kathleen Knight Abowitz. – Yearbook, 2008. – P. 168-174.

169. Burbules N. Postmodernism for Analytic Philosophers of Education. Educational Philosophy and Theory / N. Burbules. – Yearbook , 2000. – S. 311-314.

170. Deleuze G. A Thousand Plateaus / G. Deleuze, F. Guattari /Trans. Brian Massumi. – Vol. 2 of Capitalism and Schizophrenia. – Paris: Les Editions de Minuit. – 2004. – 611 p.

171. Deleuze G. Nomadology: The War Machine / G. Deleuze, F. Guattari. – New York: Semiotext(e), 1986. – 160 p.

172. Deleuze G. Rhizome / G. Deleuze, F. Guattari / Trans., in revised form, in A Thousand Plateaus. – Minneaopolis: University of Minnesota Press., 1987. – 24 p.

173. Derrida J. Writing and Difference / Jacques Derrida / trans. Alan Bassю. – Chicago: University of Chicago Press, 1978. – 342 p.

174. Derrida J. Of Grammatology / Jacques Derrida / trans. Gayatri Chakravorty Spivak. – Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, 1976. – 369 p.

175. Eco U. The Name of the Rose / Umberto Eco. – Harcourt. – 1983. – 512 p.

176. Feyerabend P. Against Method / Paul Feyerabend/ Outline of an anarchistic theory of knowledge. – London: University Press, 1975. – 273 p.

177. Fischler M. Intelligence. The Eye, the Brain and the Computer / M. Fischler, Firschein O. – Addison-Wesley. – 1987. – 144 p.

178. Foucault M. The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences. / Michel Foucault / (trans anonymous) . – London: Tavistock. 1970. – 421 p.

179. Foucault M. L'archéologie du savoir / Michel Foucault. – Paris: Gallimard, 1969. – 208 p.

180. Freire P. Pedagogy of Indignation / Paulo Freire. – Boulder: Colorado, Paradigm, 2004. – 123 p.

181. Freire P. Pedagogy of the oppressed / Paulo Freire. – New York: Continuum, 1970. – 125 p.

182. Giroux H. Schooling as a Process: The Role of Dialogue in Education / Henry Giroux. – Clearing House. – 1976. – P. 20-23.

183. Giroux H. Social Relations in the Classroom: The Dialectics of the Hidden Curriculum / H. Giroux, A. Penna. – Edcentric. – 1977. – P. 39-47.

184. Giroux H. Public Philosophy and the Crisis in Education/ Henry Giroux // Harvard Educational Review. – 1984. – P. 186-194.

185. Habermas J. Post-metaphysical thinking: Philosophical essays / Jürgen Habermas . – Cambridge, MA: MIT Press. – 1992. – 180 p.

186. Illich I. Deschooling Society / Ivan Illich. – NY: Harper & Row, 1971. – 186 p.

187. Jameson F. Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism / Fredric Jameson. – Durham: Duke University Press, 1990. – 438 p.

188. Joyce J. Finnegan's wake / James Joyce. – London: Faber a. Faber, 1939. – 628 p.

189. Kelso J.A.S. Phase transitions and critical behavior in human bimanual coordination / J.A.S Kelso // American Journal of Physiology: Regulatory, Integrative and Comparative, 1984. – P. 15-28.

190. Kristeva U. Séméiôtiké: recherches pour une sémanalyse / Ulia Kristeva. – Paris: Edition du Seuil, 1969. – 379 p.

191. Lyotard J.- F. La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir / Jean-François Lyotard . – Les Editions de Minuit. – 1979. – 67 p.

192. Lyotard J.- F. The Postmodern Explained: Correspondence / Jean-François Lyotard / 1982-1985. Ed. Julian Pefanis and Morgan Thomas. Trans. Don Barry. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. – 194 p.

193. Lyotard J.- F. Toward the Postmodern. / Jean-François Lyotard / Ed. Robert Harvey and Mark S. Roberts. Atlantic Highlands. – NJ: Humanities Press, 1993. – 245 p.

194. McLaren P. Pedagogy and Praxis / P. McLaren, N. Jaramillo. – Rotterdam: Sense Publishers, 2007. – 18 p.

195. Prigogine I. Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature / I. Prigogine, I. Stengers. – Flamingo, 1984. – 432 p.

196. Prigogine I. The philosophy of instability / I. Prigogine // Futures, 1989. – P. 396-400.

197. Sandlin J.A. Critical Pedagogies of Consumption: Living and Learning in the Shadow of the "Shopocalypse» / J. A Sandlin, P. McLaren // Journal of Consumer Education. – 2009. – № 22. – S. 19-26.

198. Schaefer G. Zickzack-Lernen als Methode; oder: Kann aus Wirrwarr Ordnung entstehen? / G. Schaefer In: Oehmig, B. (Hrsg.): Erleben, Beobachten, Untersuchen. Zur Didaktik von Exkursionen. – FU Berlin, Zentralinst. f. Fachdidaktiken, 1990. – S.110-131.

199. Smeyers P. Practice: A central educational concept Philosophy of Education / P. Smeyers, N. Burbules. – Yearbook, 2005. – 235 p.

200. Wierzbicki R.J. Wankelmuth G. How much standardisation does e-learning need? / R.J.Wierzbicki, G. Wankelmuth // Understanding the Future of European e-Content Industries, Tampere, Finland: European Academy of Digital Media – EADiM and MindTrek Association. – 2003. – P. 65-71.