

УДК: 101.1; 371.13

**Світлана ГАНАБА****ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ  
ФІЛОСОФІЇ ДИДАКТИКИ**

*Одним із дослідницьких напрямів філософії освіти є філософія дидактики. Як дослідницький напрям вона здійснює теоретично-світоглядний аналіз навчальної діяльності відповідно до антропологічних орієнтирів та соціальних запитів епохи. Показано, що до засадничих проблем, навколо яких у подальшому вибудовуватиметься філософія дидактики відносяться питання, пов'язані із її структурною побудовою та змістовим наповненням, окресленням перспективних напрямів розвитку, визначенням її статусу серед інших наукових дисциплін тощо. Наголошується, що необхідність становлення філософії дидактики зумовлена потребою в осмисленні здобутків педагогічного досвіду, теоретично-методологічного обґрунтування педагогічного феномена, пошуку нових методів та форм організації навчання. Цей напрям дослідження спрямовується не лише на потреби освіти в умовах сьогодення, а й на осмислення навчального процесу з позицій майбутнього. Ця обставина дозволить вивести дидактику на якісно новий рівень розвитку.*

**Ключові слова:** *філософія дидактики, філософія освіти, дидактика, трансдисциплінарність, творчість, інформація, мислення, комунікація.*

На шпальтах наукових та періодичних видань дослідники і пересічні громадяни все частіше обговорюють питання модернізації сфери освіти, ведуть пошук та окреслюють стратегії її подальшого розвитку. Інтерес до проблем освіти та змін у її царині обумовлений соціокультурними, економічними, політичними та іншими факторами, позаяк вона пов'язана усім своїм єством з суспільством та його культурними надбаннями. Її власний образ та цінності створюються чи змінюються в залежності від запитів епохи.

Водночас, освіта є вагомим соціальним капіталом для особистості. Вона долучає її до культурних надбань попередніх епох, сприяючи подоланню нею обмеженості своєї природної індивідуальності та підносячи до рівня все загальності (Г. Гегель). Під час навчальної діяльності особистість не лише дізнається й засвоює культурні надбання попередників, але

акумулюючи та транслюючи ці здобутки, створює новий інтелектуальний ресурс епохи. Цей ресурс демонструє потенційну здатність забезпечувати подальший розвиток суспільства та особистості у ньому, культивує її особистісні задатки, актуалізуючи її життєвий досвід, підтримуючи пошуки нею власної ідентичності тощо.

Освіта є продуктом суспільного розвитку і, водночас, творцем нових суспільних реалій. Вона націлює соціум на нові зміни, окреслює обрії його подальшого розвитку, враховуючи пульсацію часу. Ця обставина є особливо релевантною в умовах сьогодення, коли суспільні нововведення набули ознак безперервних, мало прогнозованих, швидкозмінних. Роль освіти у суспільному житті як ніколи раніше набуває пріоритетного значення. Вона, на думку М. Михальченка, розглядається як «головний «каталізатор» процесів кардинальної меліорації суспільного життя, «запобіжник» загрозливого процесу соціальної ентропії» [Михальченко, 2000, с. 32].

Перетворення освіти з периферійної в соціальній сфері на пріоритетну актуалізує потребу у філософському осмисленні її як цілісної системи трансляції і творення культурного досвіду людства й зумовлює необхідність формування нового напрямку досліджень — філософії освіти. Цей напрям дослідження спрямовується на осмислення суті, цілей, цінностей, методів, організації освітнього процесу та закономірностей його функціонування у онтологічних, праксеологічних, антропологічних, аксіологічних, епістеміологічних та інших аспектах. Як самостійний напрям дослідження філософія освіти сформувалась у першій половині минулого століття. Однак пік цікавості до її проблем припадає на останні десятиріччя, коли очевидною стає необхідність використання її наукових надбань як світоглядного та методологічного підґрунтя в процесах модернізації освіти та суспільства загалом. Слід зазначити, що у вітчизняних дослідженнях існує низка підходів щодо окреслення поняття, предметного поля досліджень, подальших напрямів розвитку філософії освіти. Така обставина, на думку І. Предборської, відображає складність об'єктивного процесу її становлення і містить конструктивні аспекти, цільовідповідність використання яких для комплексної характеристики філософії освіти мають бути плідними і евристичними [Предборська, 2006, с. 19].

Складність в окресленні суті й предметного поля філософії освіти зумовлена також соціальною природою освіти та її призначенням у суспільстві. Освіта охоплює або знаходить своє вираження в різних сферах суспільного життя. До того ж вона як складне соціокультурне утворення перебуває у стані постійної самозміни, відзначається відкритістю, нелінійністю, здатністю повсякчас набувати нових характеристик. О. Огурцов та В. Платонов стверджують, що «у філософії освіти неможливо виокремити однозначне визначення цієї сфери. У ній співіснують різноманітні

дослідницькі програми, які орієнтуються на різні, часом альтернативні філософські концепції, пропонують свою мережу концептуальних і методологічних засобів, які не редукуються один до одного» [Огурцов, Платонов, 2004, с. 3]. Складність процесу становлення філософії освіти зумовлена і тим, що науковці вкладають різний зміст у словосполучення «філософія освіти». «Одні дослідники віддають перевагу філософії і філософствують про освіту, інші рахують пріоритетною педагогікою, тому ведуть мову в основному про процеси виховання і навчання, лише зрідка використовуючи масштабні філософські узагальнення, треті намагаються «обійняти неосяжне», охоплюючи і філософію і педагогічну проблематику», — пише О. Базалук [Базалук, 2011, с. 63].

Різноманіття й альтернативність концептуальних підходів та ідей характеризують філософію освіти як складну самоорганізуючу сферу знань. Особливістю процесу її становлення та подальшого розвитку є виокремлення з її лона різних напрямів дослідження, як-то: історія філософії освіти, філософія освітнього менеджменту, філософія виховання, філософія дидактики тощо. Їхній розвиток відбувається в контексті розвитку філософії освіти. Відповідно, з одного боку, вони суттєво впливають на змістову компоненту та напрям її подальших досліджень, а, з іншого — отримують від неї нові орієнтири та імпульси розвитку.

Метою даної статті є окреслення проблемного поля філософії дидактики як дослідницького напрямку філософії освіти. Звичайно, що зробити це вичерпно і детально в межах однієї статті не можливо, тому спробуємо лише позначити основні проблеми, навколо яких в подальшому вибудовуватиметься цей напрям дослідження.

Поняття дидактика (від грец. *didaskhein*) означає пояснювати, навчати і навчатися. До наукового обігу цей термін увів у XVII столітті німецький педагог В. Ратке, який розглядав дидактику як дисципліну, що досліджує теоретичні й методичні засади навчання. Оформлення як окремої галузі наукових досліджень, подальший розвиток та популяризацію дидактика отримала завдяки праці Я.— А. Коменського «Велика дидактика», у якій викладено основні принципи і форми організації навчання. Як самостійний напрям наукових досліджень дидактика починає формуватися у XVII столітті. Слід зазначити, що її становлення і розвиток пов'язаний з низкою наукових відкриттів, які активно втілювалися у практику суспільного життя, і як результат зумовили виникнення масового промислового виробництва. Таке виробництво вимагало великої кількості людей, здатних продуктивно працювати на технічному обладнанні фабрик та заводів, виконувати безліч виробничих операцій. Відповідно, розвиток масового виробництва потребував масової освіти, а, відтак, активізував дослідження проблем організації, змісту навчальної діяльності, пошуку методів та засобів її реалі-

зації у межах лозунгу епохи: «навчати всіх і кожного». Польський педагог В. Оконь, розглядаючи процес становлення дидактики як сфери наукового знання, зазначає, що якщо у XVII столітті дидактика розумілася як мистецтво навчання, тобто практична діяльність, то з часом вона еволюціонувала в окрему науку про викладання-навчання [Оконь, 1990, с. 58]. Дослідник трактує дидактику як «науку про навчання, його цілі та зміст, а також його методи, засоби та організацію» [Оконь, 1990, с.59]. Вона розуміється як наука про закономірності та особливості процесу навчання та викладання. Проте, у широкому розумінні дидактика трактується фахівцями не лише як теорія навчання соціальному досвіду, але і як теорія виховання та розвитку особистості. Зокрема, І. Лернер розглядає дидактику як «теорію виховного та розвивального навчання, або, інакше, явище дійсності, яке характеризується цілеспрямованим програмним змістом соціального досвіду, який організовано транслюється молодому поколінню з метою збереження і розвитку культури» [Лернер, 1995, с. 11]. Така позиція дослідника є релевантною, оскільки дозволяє враховувати в освітній діяльності складність та багатовимірність людської природи у сукупності фізичних, інтелектуальних, емоційних, фізіологічних, психологічних та інших характеристик, очевидного та прихованого взаємозв'язку між ними. Усе різноманіття людського ества та його проявів сплетено, зіткано у певну єдність, цілісність, що створює людську тканину, становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю та множинністю.

Життєдайним джерелом, до якого постійно звертається дидактика, є філософія. Вона задає концептуальні орієнтири її розвитку, виступаючи теоретично-світоглядною основою та методологією теорії навчання. Як особливий спосіб духовно-практичного осягнення дійсності філософія формує теоретичний каркас дидактики, окреслює програму навчально-виховних дій, що покликані забезпечити підготовку людини до життя у сучасних реаліях. І, водночас, у лоні дидактики філософські ідеї адаптуються відповідно до проблем та запитів теорії навчання. Розглядаючи взаємозв'язок філософських теорій та освітньої діяльності, В. Канке зазначає, що філософія постає фундаментом, на якому створюються та набувають розвитку дидактичні концепції. Він зазначає, що будь-який філософський напрям презентує власні дидактичні концепції та ідеї. Наприклад, для філософії неопозитивізму є характерним застосування індуктивних методів навчання, використання експерименту. Дидактичним втіленням герменевтики постають: організація діалогу, використання в навчальній діяльності життєвого досвіду, естетизація освітнього процесу, заперечення патерналістських відносин між педагогом та учнями. Філософія постструктуралізму спонукає до визнання таких дидактичних пріоритетів, як робота у малих групах, варіативність дис-

курсів і їх обов'язкова деконструкція, інтертекстуальність, виховання ініціативності тощо [Канке, 2007, с. 68–69].

Зв'язок філософії та дидактики має взаємозумовлений характер. Ця взаємозумовленість, на думку М. Рахманіної, визначена «природою самих цих феноменів духовного життя людини і природної культури загалом» [Рахманіна, 2008, с. 117]. Вона вважає, що «розробивши в межах філософської теорії те чи інше вчення про пізнання, не можна одразу зробити висновок про те, якими знаннями необхідно оволодіти на початку, а якими — потім, які знання є доступними для початківців, а які — для засвоєння людьми більш підготовленими, які знання ніколи не зашкодять, а які можуть вести до сумніву, і навіть обману» [Рахманіна, 2008, с. 118]. Якщо філософська система створює певний теоретичний каркас у пізнавальній діяльності, то тактичні моменти є прерогативою дидактичної діяльності. За кожною педагогічною системою приховується світоглядна чи філософська система, а педагогіка конкретної історичної епохи, на переконання дослідниці, відображає вектор її філософування чи не найкраще, аніж наука, мистецтво, політика та інші сфери життя [Рахманіна, 2008, с. 118].

Особливістю філософського дискурсу у навчальній діяльності, за твердженням В. Рижка, є також осмислення тих нових феноменів, які виявили дослідники та практики освітянського простору. «Професіонал у філософії за емпіричний вихідний матеріал бере те, що вже відкрито, напрацьоване в теорії освіти. Тут відбувається часовий зсув: професійний філософ, образно кажучи, йде за теоретиком освіти. У цьому процесі професійний філософський дискурс виявляє те, що не є сферою теорії освіти (сміслові сенси, скажімо освітянських технологій, осмислення нових концептів, що ними користується теоретик тощо). Усе це філософ-професіонал здійснює на тлі системних філософських поглядів, у контексті філософської культури», — пише дослідник [Рижко, 2009, с. 19–20]. Наприклад, педагоги В. Песталоцці (трудова школа), М. Монтесорі (будинки малят), Ф. Штейнер (вальдорфські школи), А. Макаренко (школи-комуні) та інші розробили ідеї колективного навчання та виховання, які згодом були проінтерпретовані з позицій герменевтики, феноменології, постструктуралізму тощо.

Слід зазначити, що становлення філософії дидактики як напряму досліджень в Україні лише розпочинається. Орієнтиром у її становленні та розвитку є наукові розвідки В. Андрущенко, М. Бойченка, В. Гамаюнова, О. Гомілко, Л. Горбунової, Л. Губерського, С. Клепка, В. Кременя, Н. Кочубей, М. Култаєвої, В. Пашкова, І. Предборської, М. Рижка, І. Степаненко, С. Черепанової та ін.

Зокрема, у статті «У пошуках філософії постметодики» С. Клепка звертає увагу на необхідність професійного філософського дискурсу стосовно окресленого напряму досліджень. Дискутуючи з С. Паркінсоном, котрий

вважає методику наукою про Ніщо, він розглядає її як поле докладання наукових зусиль, як сукупність певних положень, за допомогою яких здійснюється раціональна організація людської діяльності у будь-якій сфері. Дослідник підкреслює, що поряд із філософським дослідженням людської діяльності — методологічною рефлексією — важливим чинником є методика як система знання, яка функціонує у вигляді зразків, норм, алгоритмів розвитку відповідних питань [Клепко, 1996, с.17]. Подібної позиції дотримується В. Пашков. Він заперечує думку про те, що форма, у якій реалізується процес навчання, є певною технікою та виконує у навчальній діяльності другорядну, допоміжну функцію. В освіті як складному, багаторівневому й багатовекторному процесі саме від форми, на думку дослідника, залежить те, наскільки реалізованими будуть освітні цілі, і який саме результат буде отриманий на рівні конкретної особистості, що вступила в освітній процес, як відбувся її розвиток та саморозвиток. «Більше того, кінцевою метою цього процесу є не просто накопичення певної кількості знань, умінь та навичок, а ніщо інше, як генеза творчої особистості, здатної до самоосвіти, а отже й до самовдосконалення. Зрозуміло, що реалізація подібної мети уможливується тільки в умовах, коли викладання перетворюється з техніки на мистецтво, коли сам цей процес отримує філософську основу, а разом з нею — теоретичну й методологічну глибину»,— стверджує В. Пашков [Пашков, 2011, с. 199]. Загалом, філософія дидактики як дослідницький напрямок, на думку Л. Горбунової, покликана здійснити рефлексивний аналіз дидактики як науки, окреслити тенденції та перспективи її розвитку, виокремити основні проблеми та протиріччя, дати відповіді на питання: кому і для чого необхідна дидактика? Що вона може запропонувати в умовах сьогодення? Який наявний стан та реальні можливості дидактики в Україні як теорії навчання? [Горбунова, 2007, с. 62–63].

Серед засадничих проблем, навколо яких у подальшому вибудовуватиметься філософія дидактики як самостійний напрям дослідження, насамперед, передусім слід виокремити такі, що пов'язані із її структурною побудовою та змістовим наповненням, окресленням перспективних напрямів розвитку, визначенням її статусу серед інших наукових дисциплін, пошуком методологічних орієнтирів у розв'язанні тієї низки питань, які виникають під час дослідження тощо.

Необхідність становлення філософії дидактики як окремого дослідницького напрямку зумовлена також потребою в осмисленні здобутків педагогічного досвіду, теоретично-методологічного обґрунтування педагогічних феноменів, пошуку нових методів та форм організації навчання тощо. Як зазначають А. Андрєєв та В. Солдаткін, «філософське осмислення багатьох проблем освіти є важливим не лише для розробки методологічних основ педагогіки. Воно не менш є важливим для педагога-практика,

для його професіонального становлення, філософського осмислення своєї думки» [Андреев, Солдаткін, 2002, с. 20]. У цьому контексті міркувань філософія дидактики уявляється спеціалізованою сферою знань, яка інтегрує досягнення філософії, теоретичні надбання та ідеї педагогічної практики тощо. Навіть найбільш конкретні питання педагогіки, за твердженням С. Гессена, ґрунтуються і зводяться до чисто філософських проблем. Практична міць філософії, на його переконання, полягає у показі практичного життєвого потенціалу найбільш теоретичних питань [Гессен 1995, с. 20]. В. Канке звертає увагу на необхідність філософського осмислення здобутків педагогічної практики. Він вважає, що педагогу неможливо уникнути філософської участі, оскільки сучасне знання трансдисциплінарне. Відповідно у своїй професійній діяльності він не може сховатися за парканами конкретної сфери знань, відгородившись від інтелектуальних здобутків інших. Навпаки, врахування трансдисциплінарних зв'язків передбачає виявлення конгруентних відносин різних галузей знань, а це є вже прерогативою філософії [Канке, 2007, с. 229]. Аналіз здобутків педагогічної практики, філософське осмислення проблем навчальної діяльності сприятиме виведенню дидактики на якісно новий рівень розвитку. Навчальна діяльність не лише «вбиратиме» та використовуватиме нововведення, що продукуються суспільними практиками, а й зможе постати інноваційним середовищем, здатним продукувати та переосмислювати суспільні новації, виявлятиме можливість працювати на перспективі подальшого розвитку. Саме окреслення та осмислення нових пріоритетів розвитку освітнього ресурсу сприятиме подоланню кризових явищ та виведенню на нові шляхи розвитку освітньої сфери, позбавить процеси модернізації хаотичності та непродуманості.

Філософія дидактики як дослідницький напрям здійснює теоретично-світоглядний аналіз навчальної діяльності (її цілей, змісту, організації, методів та засобів) відповідно до антропологічних орієнтирів та соціальних запитів епохи. Соціокультурний контекст є одним із визначальних факторів у кристалізації проблемного поля філософії дидактики. У реаліях сучасного світу він пов'язаний з процесами глобалізації, інформатизації, комунікативної революції тощо. Ці процеси свідчать про формування суспільства нового типу, атрибутами якого є нестабільність, мінливість, хаотичність, спонтанність у створенні світового порядку. Він має кардинально іншу природу й є надзвичайно чутливим до незначних, випадкових флуктуацій, які породжують як нові конфігурації світової будови, так і фрагментарність їх світосприйняття та світорозуміння людиною. У ситуації розгубленості і шоку перед реаліями майбутнього людина все менше відчуває себе господарем долі. Щосекунди, зустрічаючись з реаліями швидкоплинного світу, вона не виявляє достатньої здатності адаптуватися

до них. Тому, щоб вижити у наповненому ризиків та небезпек світі, який постійно змінюється, їй необхідно оволодіти високою чутливістю до найменших змін у середовищі, виявляючи при цьому здатність швидко адаптуватися до них, демонструючи вміння аналізувати наявні ризики, передбачати небезпеки в майбутньому. Значущими для людини постають уміння творчо осмислювати проблеми з якими вона повсякчас зустрічається, уникаючи стереотипних правил та шаблонних зразків й виявляючи уміння приймати рішення у малопередбачуваних ситуаціях, уміння у звичному та знайомому віднайти нові можливості подальшого розвитку тощо. Загалом, важливим є уміння використовувати знання для вирішення певної ситуації, ніж просто ними володіти. Тому, завдання і місія навчальної діяльності полягає не стільки в озброєнні інформаційним ресурсом, скільки у здатності продукувати певні алгоритми пошуку необхідних знань, умінні створювати їх цілісні динамічні конфігурації з певних блоків інформації. Ерудит у навчальних практиках поступається місцем досліднику, творцю. Важливим є уміння будувати власні освітні траєкторії розвитку. Навчальна діяльність постає як процес самопізнання, самовибудовування тих, хто навчається, та соціального середовища, у якому вони знаходяться. За таких умов навчання зосереджується на культурній трансформації особистості, а не лише на її соціальній адаптації. У ньому втілюється ідея саморозвитку та самовибудовування людського *Я*, що дозволяє суб'єктам навчання, зберігаючи свою унікальну самобутність, набувати нових ідентифікацій. Таким чином, навчальний процес має зазнати суттєвого переформатування у напрямку від «людини, яку навчають» до «людини, яка навчається». Нове смислове звучання отримують цілі, зміст, організація, засоби та способи навчальної діяльності. Вони підпорядковуватимуться стратегії розкриття під час навчальної діяльності особистісного потенціалу людини, можливості отримувати нею знання впродовж усього життя. А ця обставина вимагатиме осмислення принципів, можливостей, меж самоосвіти. Необхідними є також ґрунтовні дослідження у сфері дидактики навчання дорослих, розробки методів та форм їх перекваліфікації з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери.

Пріоритетною в умовах сьогодення є здатність людини «вхоплювати новизну», «відчувати час», «керувати мрією», «передбачати майбутні зміни та їх наслідки», «планувати і втілювати проекти в житті...» [Жукова, 2007, с. 244]. Цивілізаційні виклики в умовах сучасності передбачають необхідність вироблення принципово нових підходів до осмислення природи світу і його об'єктів як складного, мінливого феномена. Суттєвою відповіддю на виклики епохи може бути реформа мислення. Релевантним та продуктивним є мислення, яке має на меті не лише пояснити невідоме, але у відомому та очевидному віднайти незрозуміле та неймовірне. Це мислення іншого по-



рядку, що полягає передусім у подоланні наявних меж, у «поєднанні не поєданого», тобто відмінного, не редукованого тощо. Його життєвість можлива за умови, що воно постійно зазнає змін, руйнувань, балансує на межі хаосу. Це мислення не здійснюється у чітко визначеному річизі, воно рухається скоріше манівцями та змінюється у різних напрямках, долаючи межі окреслених репрезентацій, відкриваючи нові горизонти розуміння буття та місця у ньому людини. У такий спосіб воно здатне відобразити змінний характер реалій сучасності, їх постійну динаміку та мінливість. Таке мислення не передбачає механічного, репродуктивного освоєння, а протікає у формі творення простору нових можливостей діяння. Воно, є основою для етики стосунків, толерантності, співучасті, розуміння, свободи, віри та надії. Виявляючи здатність поєднувати кардинально різні, протилежні ідеї, погляди, сенси тощо, мислення створює певні орієнтири для продуктивної пізнавальної та практичної діяльності, яка здійснюється відповідно до особистісних преференцій, світогляду, конкретного досвіду людини. Воно відкриває новий інтелектуальний простір, що є релевантним та значимим в осмисленні проблем мінливої сучасності.

Наступне коло проблем пов'язане із стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і як результат зростання у величезних обсягах інформаційного ресурсу. На думку дослідників, людство сьогодні досягло такого рівня пізнання, коли кількість інформації сягає тривожних пропорцій. Загальна сума людських знань до 1800 року подвоювалася кожні 50 років, до 1950 року — кожні 10 років, а до 1970 року — кожні 5 років. Особливо зростає обсяг наукових знань. Він подвоюється вже за 2–3 роки [Андрєєв, Каплан, 2002, с. 12]. Збільшення обсягу інформації дослідники метафорично кваліфікують як «інформаційний бум» й пов'язують з ним виникнення такого явища як «інформаційна криза», тобто обмеженість можливостей людини засвоювати щоденний, постійно змінюваний потік інформації. Людина все менше розглядається як зберігач та транслятор інформації, а більше як її споживач. «Інформаційні потоки тепер не залежать від носіїв. Для переосмислення сенсів та відносин сьогодні менш, ніж коли-небудь раніше необхідні переміщення й перестановка тіл у фізичному просторі», — зазначає Л. Горбунова [Горбунова, 2008, с. 57]. Сучасна людина приречена на безкінечні пошуки необхідних відомостей у безмежному морі інформації. При цьому вона зустрічається з неабиякими труднощами, «оскільки в інформаційних мережах себе добре почувають «ідоли ринку» та «ідоли театру». Загальна прийнятність думок не обмежується ні відповідальністю, ні можливістю верифікації. Простір Інтернету уподібнюється до ринкової площі, на якій ведуться полишені сенсу суперечки, відбуваються зустрічі, що не пов'язані ніякими зобов'язаннями тощо» [Жукова, 2007, с. 82]. Тому, мова має йти не лише про навчання умінню працювати з інформацією, але й

про формування навиків роботи з недостовірними інформаційними джерелами, пошуку раціонального зерна у їх величезних масивах.

Розвиток комунікативно-інформаційних технологій зумовив також виникнення принципово нових технічних засобів, що виявляють здатність накопичувати, зберігати, транслювати та змінювати інформацію. Вони є простими та зручними в користуванні, а тому зустрічаються повсюди, змінюючи життя людини та саму людину, яка має оволодіти співмірними «духу епохи» культурними формами. Людина, озброєна інформаційними технологіями, новими видами портативних виробів та товарів, отримує доступ до різноманітних електронних видань навчального характеру та виявляє здатність навчатися протягом усього життя, вирішувати різноманітні життєві завдання. Сьогодні можна навчатися у будь-якій точці світу, не покидаючи власної оселі. Таким чином, сучасне освітнє середовище породжує нові явища і процеси, які вимагають осмислення філософією дидактики. Відкритість та доступність інформаційних ресурсів для пересічної людини виносить навчальний процес за межі освітніх установ та зумовлює необхідність розробки методологічних засад дидактичних основ навчання за допомогою мережових освітніх комунікацій. Осмислення філософією дидактики потребують й наступні проблеми, зокрема: як навчати в умовах масового використання навчальними закладами інформаційних мереж та технологій? Яким має бути дидактичне підґрунтя побудови та реалізації навчальних планів в умовах асинхронного навчання? Якою має бути дидактична складова електронних підручників? Якими є особливості дистанційних форм навчання? У чому полягають переваги та недоліки дистанційної освіти як високотехнологічного продукту науково-технологічної епохи? тощо. Виявляється за необхідне переглянути структуру, організацію та зміст навчання з позицій відкритого освітнього середовища.

Визначальними у соціокультурному портреті сучасності є процеси глобалізації. Ситуація «єднання» світу зумовлює переоцінку усталеної системи цінностей, оскільки кожна епоха продукує свої світоглядні запити та моральні орієнтири, які окреслюють її духовне обличчя та вимальовують нові обрії її поступу. Серед цінностей глобалізованого, мінливого, динамічного світу є потреба у здатності людини до взаємної толерантності та емпатії у прийнятті *Іншого*, плекання духовної гнучкості та готовності до компромісів, орієнтування на розуміння життєвих цінностей та пріоритетів, відмінних від звичних, визнання соціальної рівності, оскільки усі люди є однаково цінними. Окреслюючи невідкладні завдання, які виникли перед освітою майбутнього, Е. Морен стверджує, що усвідомлення єдиної планетарної долі віднині зв'язує усіх людей одне з одним, тому проблема взаєморозуміння є визначальною для людства і має розглядатися як одна з основних для освіти [Морен, 2009, с.78].

Проблема розуміння *Іншого* в його відмінності передбачає визнання за *Іншим* права сповідувати інші, відмінні погляди та переконання, реалізувати свій власний вибір. Взаємодія з позиціями, відмінними від мого *Я*, співставлення моєї аргументації з аргументами на користь іншої позиції виступає також необхідною умовою розвитку поглядів конкретного *Я*. Орієнтація на взаємовідносини з *Іншим* є можливою за умови уміння поводити, знати, сприймати та змінювати конкретне *Я*, тобто вміти бути за щораз *Іншим*. Зasadничим у пошуку світоглядних орієнтирів сучасності виступає не досвід суб'єктивності, а скоріше інтерсуб'єктивні та мовно-комунікативні структури та виміри людського буття.

Комунікація сьогодні стає вирішальною у реалізації навчальної діяльності. У практиках навчання вона реалізується у низці функцій, а саме: інформативна, ціннісно-емоційна, координуюча, пізнавальна тощо. З огляду на свою багатофункціональну соціальну природу у навчанні комунікація спрямовується не лише на отримання та обмін інформаційним ресурсом, але й передбачає уміння створювати з іншими учасниками комунікативне середовище, у якому відбувається творення нових смислів розуміння інформаційного ресурсу, співвіднесення їх з уже існуючими усталеними смислами та зі смислами інших з метою створення простору взаєморозуміння тощо. «Участь у комунікативній дії вимагає від діячів зміни перспектив: вони мають перейти від орієнтованої на успіх об'єктивної позиції діяча, який хоче щось спричинити у світі, до перформативної позиції мовця, який хоче домовитися з іншою особою про щось у світі. Без такого переходу до умов орієнтованого на взаєморозуміння слововживання доступ до потенціалу сполучної енергії мови лишився б для них заблокованим», — зауважує Л. Горбунова [Горбунова, 2013, с. 101].

У навчальній діяльності практики комунікації передбачають процес смислотворення, який переломлюючись крізь призму екзистенціальної природи людського *Я*, уявляється актами імпровізації та суб'єктивної інтерпретації. Будь-яку розмову ніколи не можна спланувати та передбачити до найменших дрібниць. Її перебіг, смислове та емоційне наповнення залежать від «незапланованих» висловлювань учасників, їх реакцій на ті чи інші думки та осмислення цих реакцій. Саме в інтонаціях співрозмовників, у грі їх слів, особливостях жестикуляції та мовленнєвих інтонаціях закладено різні смисли, які несуть інформаційно-ціннісне навантаження, що може суттєво впливати на конструктивність взаємодії, здатність ефективно вирішувати проблеми тощо. Навчати розпізнавати, розрізняти, враховувати чи, навпаки, нівелювати смисли *Інших*, поважати їх значущість за посередністю вербальних та невербальних засобів взаємодії з співрозмовниками є однією з проблем дидактики, яка потребує філософського осмислення. Ці уміння є важливими також з огляду на те, що інформа-

ційні пристрої та комп'ютерні технології змінюють звичний світ людини. Все рідше вони сприймаються як простий засіб, інструмент досягнення певної навчальної мети, оскільки суттєво впливають на людину та світ, у якому вона живе, й виявляють здатність контролювати все, починаючи від поведінки та закінчуючи особистісними уподобаннями, думками і мріями тощо. За доступність та різноплановість інформації людина платить непорозумінням у міжособистісних взаєминах, емоційним відчуженням, відчуває труднощі у передаванні та плеканні цінностей тощо. Інформаційно-комп'ютерні технології у навчанні певною мірою ігнорують емоції здивування, захоплення, задоволення, гніву, роздратування, розпачу тощо, які відображають особистісну траєкторію розвитку тих, хто навчається, розвиток їх креативних здібностей. Ця обставина окреслює необхідність спрямування змісту та мети навчальної діяльності на плекання «людського в людині», пріоритетності знань, які визначають стосунки між людьми, між людиною та світом. Таким чином, використання навчальних методик не може уподібнюватися до «голої» технології, що уніфікуються до реалізації певного алгоритму дій, а мають бути пов'язані із особливостями духовного світу людини, бути актом творчості, перетворюючи навчальну діяльність у мистецтво навчання.

Одним із шляхів розв'язання окресленої проблеми є звернення у навчальній діяльності до реалій та перипетій життєвого світу учасників освітньої взаємодії. Це дозволить інтегрувати теоретичну компоненту з досвідом повсякденних практик та розглянути освітнє середовище як життя, у якому відбувається постійне зростання та розвиток тих, хто навчається. Використання життєвого досвіду учасників освітньої взаємодії дозволить подолати феномен відчуження знань, який засвідчує втрату знаннями ціннісного виміру та затребуваності людиною. Такі знання постають скоріше як знання заради знань, а не як знання заради людини. За таких умов освітній процес орієнтується на запам'ятовування формулювань та правил, що здійснюється згідно з чіткою регламентацією чи навіть примусу. У ньому переважають деперсоніфіковані форми контролю та авторитарні методи викладання, які недостатньо спираються на життєву логіку, образне сприйняття, емоції учасників освітньої взаємодії. Феномен відчуження знань засвідчує «хворобливий стан освіти та є процесом переродження, викривлення природи освітніх функцій, втратою їх здатності виконувати своє безпосереднє призначення та суспільну місію, порушенням первинної єдності між основними елементами освітньої системи» [Гайденко, Предборська, 2005, с.160]. Подолати його можливо за умови орієнтації царини освіти на розкриття особистісного потенціалу людини, врахування її інтересів та запитів.

Проблематичність окресленої вище ситуації посилюється й тим, що у результаті потужного розвитку науково-технічної сфери суспільства ре-

волюційні зміни зачепили не лише світ довкола людини, а й основи її природної суті. Низка наукових відкриттів вже у найближчому майбутньому здатна внести суттєві корективи у біопсихологічну природу людини, кардинально вплинути на психоемоційний та інтелектуальний розвиток тощо. Модифікація людського тіла та свідомості за допомогою нейропротезів, нейрочіпів та навіть пігулок від старіння чи покращення настрою зробить людське *Я* штучним, ефемерним, мінливим. Воно втратить усталені межі власної ідентичності та під дією зовнішніх чинників і впливів повсякчас набуватиме нових характеристик та очікуваних зовні результатів. «Новий світ антропологічних навантажень формує антропологічні ландшафти особистості», — констатує В. Буданов [Буданов, 2012, с.59]. Людина не розуміється як довершений взірець природного творіння, а як основа для подальшого творення та розвитку. Вона втрачає ореол довершеного «вінця природи», розглядаючись у ракурсах свого буття як людина-проект (Ж. — П. Сартр). Відповідно, філософія дидактики має запропонувати методологічні орієнтири у створенні навчальних програм, посібників, технологій тощо, які повинні орієнтуватися і плекати власне образ такої людини. У цьому випадку мова йде про вироблення у лоні дидактики множинності варіацій, підходів, ідей та прийомів, які можуть бути продуктивними в залежності від конкретних умов освітнього середовища та особливостей індивідуальної природи людини.

Потребує врахування і та обставина, що кожна людина сама по собі є генетично, фізіологічно, індивідуально неповторною, оскільки володіє лише її властивою нервовою системою, виявляє здатність по-різному реагувати на природу та дію чинників зовнішнього впливу тощо. Навчальний процес має бути побудований так, щоб він оберігав та розвивав індивідуальну неповторність тих, хто навчається. Це робить актуальним та затребуваним в організації та трансляції знань впровадження технологій розвивального та особистісно-орієнтованого навчання, діалогових та ігрових методик тощо, тобто таких способів та прийомів отримання і передачі знань, які пов'язані із іманентною природою людини, є способом її розуміння буття, і водночас, способом самоінтерпретації буття. Відповідно потребують переосмислення та ґрунтовного філософського аналізу низка «звичних» проблем дидактики, а саме: Якими мають бути дидактичні засади реалізації індивідуальних можливостей учнів у профільному навчання? Яким чином можна розвинути індивідуальні можливості тих, хто навчається за умови стандартизації усіх ланок вітчизняної освіти? Як розпізнати та розвинути творчий потенціал обдарованих дітей? тощо.

Соціокультурні виклики спричинили появу нових концепцій навчання. Цікавими у цьому контексті є методологічні орієнтири трансформативної антропології, концепції трансформативного навчання, генеративної

дидактики тощо, чому приділена увага у наших інших статтях й монографії «Філософія дидактики: концепції, стратегії, практики». Попри суттєві епістемологічні відмінності цих проектів, їх засадничою ідеєю є концентрація уваги на проектуванні стратегій навчальної діяльності. При цьому значення та потенціал проектної діяльності не обмежується конкретними дидактичними побудовами. Вони лише задають орієнтири з тим, що коли певні дидактичні методи, способи та ідеї вичерпають свій евристичний потенціал, переформатувати їх, відшуковуючи в умовностях, закономірностях навчання прогалини, нові можливості для подальшого розвитку й удосконалення. Згідно з ідеями зазначених концепцій, навчальна діяльність постає як інноваційне середовище, у якому відбувається становлення людини-творця, здатної адекватно осмислювати й переосмислювати ті цивілізаційні виклики, з якими вона повсякчас зустрічається. Творчі можливості людини, її інтелектуальний потенціал, здатність до генерування нового є першочерговою вимогою навчальної діяльності, націленої на майбутнє. Водночас, навчання реалізовуватиметься в природний, довільний спосіб, спираючись на комплекс інтелектуальних здібностей, фізіологічних особливостей, психологічних нахилів, що детермінуються в конкретні форми пізнавальної активності індивіда, а не визначаються за певними чіткими критеріями. Акцент на когнітивно-діяльнісній природі людини, що робиться у нових дидактичних підходах, сприятиме розширенню рівня дидактичної свободи. Загалом, навчальна діяльність постане як відкрита, гнучка й здатна до самоорганізації пізнавальна система, яка містить множинність стратегій. Її вихідною моделлю є образ людини як «можливості бути», людини-переходу. У процесі навчання постійно відбувається її самовибудовування та самозміна учасників освітньої взаємодії, тобто розвиток їх трансформативних здібностей. Таким чином, філософське осмислення питань навчання є потребою сучасності. Воно сприятиме виведенню дидактики на якісно новий рівень розвитку.

### Література:

Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. — М.: РИЦ — «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. — 168 с.

Базалук О. А. Философия образования. Формирование планетарно-космического типа личности / О. А. Базалук // Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подрастающих поколениях. — Т. 1. — К.: Изд. дом «Скиф», 2011. — С. 61–66.

Буданов В. Г. Постнеклассические практики и квантово-синергетическая антропология / В. Г. Буданов // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: коллективная монография / под общ. ред. В. И. Аршинова, О. Н. Астафьевой. — СПб.: Изд. Дом «Мирь», 2012. — С. 37–61.

- Гайденко В. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи / Вікторія Гайденко, Ірина Предборська. — Філософія освіти. — № 1. — 2005. — С. 159–166.
- Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. И сост. П. В. Алексеев. / С. И. Гессен. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 448с.
- Горбунова Л. С. Дидактические инновации: контекст мировых тенденций / Л. С. Горбунова // Філософські науки. — Вип. 2. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. — С. 56–70.
- Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2008. — № 1–2 (7). — С. 45–60.
- Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — № 1 (12). — 2013. — С. 88–118.
- Жукова Е. А. Hi-Tech: феномен, функции, формы / под ред. И. В. Мелик-Гайказян. — Томск: Изд-во Томского госуд. пед. ун-та, 2007. — 376 с. — (Серия «Системы и модели: границы интерпретаций»).
- Канке В. А. Философия учебника / В. А. Канке. — М.: Университетская книга, 2007. — 98с.
- Клепко С. У пошуках філософії постметодики / С. Клепко // Постметодика. — 1996. — № 4 (14). — С. 7–21.
- Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. — М.: Изд-во РОУ, 1995. — 344с.
- Михальченко М. І. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. І. Михальченко // Філософія освіти XXI століття: проблеми й перспективи. — К, 2000. — С. 28–40.
- Морен Э. Метод. Природа природы / Э. Морен. — М.: Прогресс-Традиция, 2005. — 464с.
- Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. — СПб.: Изд-во Рус. христиан. гуманитарного института, 2004. — 520с.
- Оконь В. Введение в общую дидактику [пер. с пол. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина]. / В. Оконь. — М.: «Высшая школа», 1990. — 385с.
- Основы открытого образования / Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А. и др. — Российский госуд. институт открытого образования. — М.: НИИЦ РАО, 2002. — Т. 1. — 676 с.
- Пашков В. В. Філософія викладання як основа розвитку освіти / В. В. Пашков // Гуманітарний вісник Запорозької державної інженерної академії: Збірник наукових праць / Гол. ред. В. Г. Воронкова. — Вип. 45. — Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2011. — С. 196–204.
- Рахманина М. Б. Принципы обучения и системы философского знания / М. Б. Рахманина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — Вып. 52. — С. 117–124.
- Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива / Володимир Рижко // Філософія освіти. — № 2(4). — 2006. — С. 15–23.

Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І. Предборської. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. — 226 с.

### **Светлана Ганаба. Проблемное поле философии дидактики**

Одним из исследовательских направлений философии образования является философия дидактики. Как исследовательское направление она осуществляет теоретическо-мировоззренческий анализ учебной деятельности согласно антропологическим ориентирам и социальным запросам эпохи. Показано, что среди основных проблем, вокруг которых в дальнейшем будет выстраиваться философия дидактики, находятся вопросы, связанные с ее структурным построением и содержательным наполнением, обозначением перспективных направлений развития, определением ее статуса среди других научных дисциплин. Подчеркивается, что необходимость становления философия дидактики обусловлена необходимостью осмысления достижений педагогического опыта, теоретически-методологического осмысления педагогических феноменов, поиска новых методов и форм организации учебного процесса. Это направление исследования концентрирует внимание не только на потребности образования в современных условиях, но и на осмыслении учебного процесса с позиций будущего. Это обстоятельство позволяет вывести дидактику на качественно новый уровень развития.

**Ключевые слова:** философия дидактики, философия образования, дидактика, трансдисциплинарность, творчество, информация, мышление, коммуникация.

### **Svitlana Hanaba. The research area of philosophy of didactics**

Philosophy of didactics is one of philosophy of education research branches. It makes theoretically-ideological analysis of educational activity according to the anthropological reference points and social demands of the epoch. It is shown that basic problems of philosophy of didactics contain the questions connected with its structure and content, and description of perspective trends of development, definition of its status among other scientific disciplines. The necessity of philosophy of didactics becoming caused by the need of pedagogical experience achievements understanding, theoretical and methodological grounding of pedagogical phenomenon, search for new methods and organizational forms, is emphasized. This branch is aimed not only at present educational needs, but at understanding of educational process from the point of view of future. This circumstance allows the didactics to reach a new level of development.

**Keywords:** philosophy of didactics, philosophy of education, didactic, transdisciplinarity, creativity, information, thinking, communication.