

Василь Кремень

**ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГЕТИКА: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ СИНТЕЗ**

*Педагогічна синергетика, що пояснює розвиток складної системи, якою є освіта, є новою філософією освітнього процесу. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позицій відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток. Основними її принципами є системність та міждисциплінарність. Методологія синергетики може бути основою для прогностичної та управлінської діяльності в сучасному освітньо-педагогічному процесі.*

**Ключові слова:** педагогічна синергетика, освітні системи, міждисциплінарність, розвиток, творчість.

Синергетика, як теорія самоорганізації складних систем, описує загальне (спільне), що є в їхньому розвитку. Без сумніву, освіта в оприявленні педагогіки є складною системою, у зв'язку з чим синергетика, яка сьогодні розробляється різними галузями наукового знання, з необхідністю стає її новою філософією. У такому контексті можна говорити про *педагогічну синергетику* як новий вимір навчально-освітнього процесу.

Головною причиною цього виміру є залучення учнів до начал наукової діяльності, яка нездійсненна без оволодіння матеріалом, що виходить за рамки шкільної програми. Але тут потрібні не тільки глибина, а й ширина знань, міждисциплінарний синтез. Це оволодіння буде значно ефективнішим, якщо відбуватиметься не у вигляді вивчення окремих тем, наприклад, з фізики, додаткових розділів математики, спецкурсів біології або інших дисциплін, а в єдиній системі, яка “зводить різні дисципліни в єдину природничо-наукову галузь знання” [1, с. 404]. Те саме можна сказати і про соціогуманітарні дисципліни, вивчення яких потребує певної системи.

Разом з тим для успішної творчості потрібні “захопленість”, висока особиста мотивація учнів. Тобто тематика досліджень має бути для учня “неформально” цікавою, викликати інтерес. Вихідні інтереси учнів можуть істотно відрізнятись за вибором предметів, тем, проблем. Така різноманітність потребує єдиного методологічного підходу, методологічної бази, яка була б привабливою для всіх. Інакше спеціалізація і вузька тематика навчальних курсів неминуче залишать на узбіччі значну частину учнів або змусять відмовитися їх від своєї теми і займатися тим, що є, а це обов'язково відіб'ється на особистій мотивації. Тим більше, з розвитком технологій освіти, як і з загальним підвищенням людського потенціалу, відсоток учнів, які мають сформовані інтереси, зростатиме і важливість індивідуального підходу до навчання, до педагогічного процесу буде дедалі очевиднішою. При цьому індивідуальний підхід не передбачає повного поділу на вузькоспеціалізовані навчальні плани, але “висвічує важливість загальних методологічних навчальних курсів, які вводять загальнонаукові поняття, міждисциплінарні зв'язки, котрі встановлюються, розвиваючи фундаментальні навички наукової творчості”, – зазначає А.С. Малков [1, с. 404].

Головним елементом, що об'єднує різні наукові напрями, є синергетика. *Педагогічною синергетикою* можна означити сферу педагогічного знання, яка ґрунтується

© Василь Кремень, 2013

на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної, системи. Педагогічна

синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції *відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток*.

Виникнення в педагогічному процесі нових, сильніших структур, які мають нові якості, стає можливим за дотримання низки умов: якщо стара система перебуває в кризовому стані, а її колишні структури не відповідають вимогам нової ситуації; основне джерело виникнення нових якостей закладене всередині самої системи, але для того, щоб спрацював механізм самоорганізації, необхідна зовнішня рушійна сила; нова структура в процесі еволюції разом з відхиленнями та випадковостями, що її супроводжують, повинна самостійно “вижити”, щоб досягти належної стійкості; формування нових якостей у системі (освіти, свідомості, особистості) має визначатися синергетичними принципами та умовами.

Необхідно виходити з того, що синергетика вивчає загальні принципи розвитку складних систем поза предметною належністю. До “золотого фонду” синергетики входять моделі і явища з фізики, хімії, біології, психології, соціальних наук, сучасних напрямів мистецтва, теорії оптимізації і т. ін., які базуються на математичному моделюванні. При ознайомленні з цими моделями чітко «висвічує» єдність наукового знання. Складні системи мають багато спільного, і бачення цього спільного не тільки розвиває загальний міждисциплінарний погляд на знання, а й допомагає при “освоєнні окремих дисциплін, у результаті *розпізнавання* відомих понятійних структур у новій сфері, що вивчається” [1, с. 405].

У деяких педагогічних джерелах синергетика визначається як наука, що досліджує процеси переходу складних систем із нерівноважного стану в упорядкований, розкриваючи такі зв'язки між елементами цієї системи, за яких їхня сумарна дія перевищує за ефектом просте складання ефектів дій окремих елементів. Таким чином, для педагогіки синергетика починає виступати як один з методологічних принципів, оскільки в межах цілеспрямованої взаємодії в педагогічному процесі й спостерігаються ефекти, що вивчаються новою галуззю знання. Адже синергетика – це концепція світобачення, в основу якої покладено знання про нелінійні процеси, що самоорганізуються. З позицій цієї концепції світовий педагогічний процес є *відкритою макросистемою*, де вільно переміщуються та взаємодіють освітньо-виховні теорії та напрями. У конкретному соціальному середовищі реалізується один із можливих варіантів педагогічних ідей та напрямів.

У цьому контексті треба зазначити, що наукове знання, не зважаючи на критику абсолютистських претензій наукової раціональності, залишається сьогодні й на майбутнє основним ресурсом ефективних соціальних технологій. Для цього потрібно показати *евристичні можливості* такого знання взагалі і його нових досягнень, особливо для вирішення актуальних, у тому числі глобальних, проблем сучасності. У зв'язку з цим значний інтерес становлять “методологічні можливості *соціальної синергетики*” [2, с. 167]. До її контексту входить *педагогічна синергетика*. Необхідно зважати також на синергізм педагогічного впливу, під яким розуміють результат комбінованої дії, її складників та взаємодій, за яких підсумковий ефект перевершує дію, що здійснюється кожним учасником окремо. Результатом цього феномену є комплексний *педагогічний вплив* тривалого характеру.

У процесі дослідження педагогічної синергетики можна виокремити три найважливіших складники використання ідей синергетики в освіті: *дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання їх у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем; залучення до управління навчально-виховним процесом*. Ці складники свідчать про те, що процеси самоорганізації в освітній си-

стемі неминучі завжди. З одного боку, вони стихійно “посягають” на руйнування цілісності системи, а з іншого – спонтанно “повідомляють” про появу нових джерел розвитку. “Кількісна і якісна характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, у тому числі ресурсними, а також мірою впливу на систему ззовні” [3, с. 450].

Стосовно проблеми *моделювання* освітніх процесів, то потрібно враховувати якісно різні чинники, у зв'язку з чим Г.Г. Малинецький, наприклад, вирізняє три класи моделей: *макромоделі*, *мікромоделі* та *мезомоделі* (або моделі середнього рівня). Перші характеризують вплив вищої школи і сфери наукових досліджень на економіку країни, траєкторію розвитку держави. Ці моделі спираються на уявлення, сформовані при створенні макротеорій і відповідний математичний апарат. Мікромоделі описують розвиток навичок і кваліфікації окремих груп студентів у конкретному ВНЗ певного регіону. Вони потрібні, щоб у рамках цього інституту або галузі економіки відповідно планувати навчальний процес чи прогнозувати, з якими спеціалістами вони будуть мати справу в майбутньому. Ці моделі використовують результати теорії навчання, математичної психології та інших історій “соціально-психологічного циклу” [4, с. 328].

На рівні управління розвитком вищої школи в державному масштабі особливо значення набувають моделі середнього рівня. При цьому макро- й мікромоделі надають прогноз того соціально-економічного освітнього фону, на якому розвиватиметься вища школа. Вони дають змогу запропонувати альтернативні освітні проекти, котрі можна реалізувати, використовуючи “доступні фінансові засоби, наявний потенціал і важелі управління системою освіти” [4, с. 329]. Це особливо важливо в умовах структурної перебудови, умовах переходу від однієї системи навчання до іншої, коли потрібно вирішувати, що зберігати, що створювати і які для цього використовувати засоби.

Стосовно адаптації синергетики до змісту, то основним пріоритетом у її розвитку загалом і вищої школи зокрема потрібно вважати відповідність змісту навчання та його рівня технологічним, економічним, соціальним проблемам, які розв'язуватиме соціум у своєму розвитку.

Поширення синергетичних ідей у сучасних умовах є потужним чинником, який забезпечує стирання кордонів між природознавством і суспільствознавством, побудову єдиної універсальної еволюційної картини світу. Синергетичні ідеї стають засобом гуманітаризації освіти, своєрідним методологічним інструментом під час дослідження масової психології, а також механізмів творчості. Адже в наш час стало очевидним, що “якими б не були особливості мозкової тканини, але конкретний зміст нашої свідомості, підсвідомості й над свідомості, отже, і поведінки, не вроджений індивіду, генетично не кодується і не транслюється – він формується в процесі її інкультурації і соціалізації, як результат її виховання та самовиховання” [5, с. 221]. Так само система цінностей – моральних, релігійних, політичних, естетичних, особистісно-екзистенціальних - так чи інакше пов'язана зі здобуттям освіти, тобто з педагогічним процесом.

Безперечно, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки, адже *самоорганізація* дає змогу зрозуміти механізм розвитку особистості учня, педагогічного колективу, педагогічної системи в цілому. Самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху системи, що свідчать про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури. Показником самоорганізації є впорядкування знання “окремого суб'єкта, як і макросуб'єкта – людського суспільства загалом, у словесно-понятійну мережу, котра є складною ди-

намічною системою. Для окремого суб'єкта ця мережа, що існує у свідомості, організовується під впливом *об'єктно-суб'єктного навчання*" [1, с. 389]. Останнє здобувається в процесі власної практичної діяльності, формуванні як наявного, так і явного знання, що набувається в результаті аналізу власної діяльності.

Понятійна мережа окремого суб'єкта формується під впливом багатьох мікроподій, які виявляються на його особистому досвіді й когнітивних процесах (об'єктно-суб'єктне навчання), а також від впливом багатьох джерел – батьки, вчителі, оточення, література, преса тощо (суб'єктно-об'єктне навчання). Отже, можна говорити не про організацію словесно-понятійної мережі, а “про її *самоорганізацію* – колективний ефект, формування структури, оптимальної з погляду взаємодії окремих елементів, діяльність яких не спрямована безпосередньо на організацію мережі, а утворює цю організацію опосередковано, як побічний продукт боротьби за існування різних форм” [Там само, с. 390]. Саме тому виникає потреба у використанні синергетики на основі міждисциплінарного підходу в дослідженні процесів у сучасній освіті.

Введення синергетики в педагогічну науку як важливого філософсько-методологічного розділу педагогічної теорії спонукало окремих учених до нерозмежування власне педагогічної та філософської проблематики, що до певної міри сприяло “розмиванню” меж педагогіки як самостійної науки. У парадигмі синергетики педагогіці вдається поєднати ідею самоорганізації з ідеєю пізнання як нового діалогу між людиною і природою, істотно розширити сферу застосування різноманітних явищ: фізичних, хімічних, біологічних, соціальних тощо.

Адже синергетика як теорія самоорганізації складних систем виявляє спільне в поведінці складних систем – як природних, так і соціальних. Людина “загалом” або учень у процесі навчання взаємодіє з природним і соціальним простором, в якому проходить життя. Саме з ним вона взаємодіє, саме цей простір обумовлює її потреби, норми, здібності, утворює середовище виховання, навчання, розвитку, тобто *освітній простір*.

Прагнення зрозуміти реалізується через “оволодіння новою інформацією (змістом) і новими способами діяльності (методами)” [6, с. 290]. Сьогодні проблема пошуку місця синергетики в дослідженні проблем освіти ще більше актуалізувалася. Це пов'язано з тим, що в педагогічній літературі обговорюються різні педагогічні парадигми.

Щоб застосовувати принципи синергетики до аналізу процесів в освіті, необхідно визначити, наскільки система освіти може розглядатись як синергетична. Для цього вона має вивчатися з позиції *методології синергетики* як відкритої, нелінійної системи, що самоорганізовується. Дослідникам відомі механізми самоорганізації, які зумовлюють виокремлення *параметрів порядку*, способи їх опису, відповідні певній моделі. Але “наш мозок володіє блискучими здібностями знаходити ці параметри, “спрощувати реальність”, володіє ефективнішими алгоритмами їх виокремлення. Процес навчання, здобуття освіти дає змогу визначати в одних випадках вдалі комбінації, котрі можуть бути параметрами порядку в певних ситуаціях, або механізми пошуку таких параметрів (“вчитися навчанню”, “вчитися розв'язувати нестандартні завдання”)” [4, с. 339]. Якщо вважати систему освіти *соціальною*, то в такому контексті відкрита система – це тип *соціального співтовариства*, який завдяки зовнішнім впливам на нього може якісно змінювати свою внутрішню структуру, коли з потоку зовнішніх хаотичних впливів народжується новий порядок – нова структура.

Синергетична модель соціуму дає можливість досліджувати еволюцію (макродинаміку) освітніх і культурних процесів у масштабах історичних епох, цивілізацій, держав тощо. На думку Н. Лумана, соціальна система не існує сама по собі як певна

даність, а виникає в результаті операцій розрізнення між зовнішнім і внутрішнім середовищем, які проводить спостерігач, при цьому всі операції такої системи є внутрішніми, оскільки система оперує тільки власними показниками. Система сама визначає свої межі, вона сама виокремлює себе, конституюючи навколишнє середовище як те, що знаходиться по іншій бік від її межі. У цьому розумінні навколишнє середовище не є самостійною системою і навіть впливовим елементом, а лише тим, що як сукупність зовнішніх обставин скорочує стабільність морфогенези систем і перериває їх еволюційну колекцію. “Єдність навколишнього середовища є нічим іншим, як корелятором єдності системи, оскільки все, що є для системи єдністю, визначається системою” [7, с. 509].

Це означає, що соціальну систему, до якої входить соціальний інститут освіти, можна описати як операціонально замкнену цілісність, котра відтворює свої елементи. Але оскільки елементами соціальної системи є комунікації, то вона не може не бути невідкритою системою, як і освіта.

Відкритість освіти в кожному суспільстві передбачає інтегративні процеси та комунікативні взаємозв'язки зі світовою педагогікою, широке застосування Інтернету, міждисциплінарний характер у різних галузях знання. Як наголошувалося, у відкритій системі відбувається постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем. Щодо педагогіки, то *принцип відкритості* є необхідною умовою для педагогічного процесу, яка самоорганізовується, коли наявні методології не відкидають, а доповнюють одна одну. Завдяки цьому з'являється можливість органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики і технології викладання, багатокомпонентність і поліфонічність пізнавальних процесів.

Крім того “відкритість” означає, що система (освітній процес) може розвиватися, ускладнюватися тільки за умови обміну речовиною, енергією, інформацією з іншими сферами соціокультурного буття. Саме зовнішні потоки і є керівними параметрами систем. Однак у людиновимірних системах (освіті) “зовнішнє і внутрішнє іноді міняється місцями, наприклад, мотиваційний ресурс є як зовнішнім, так і внутрішнім, але в різних контекстах” [3, с. 456].

Систему освіти, безперечно, можна вважати відкритою, оскільки, по-перше, в ній постійно відбувається процес обміну інформацією (знаннями) між викладачем і учнем (зворотний зв'язок), цілеспрямованого отримання інформації. Під час цього процесу з'являються нові цілі, методи і засоби навчання. По-друге, змінюється зміст освіти, який повинен постійно відповідати системі знань та умінь тих, хто навчається в певний момент. Виникає нелінійність як процесу, так і результату. Результат освітнього процесу завжди відмінний від задумів його учасників. По-третє, освітній інформаційний простір, що постійно розширюється, виводить систему зі стану стійкої рівноваги. Стосовно останнього, то *нерівноважність* системи, у тому числі освітньої, і є найефективнішим станом для управління нею. “Вводячи систему в нерівноважний стан, ми позбавляємо її адаптивних здатностей гомеостазу негативних зворотних зв'язків, на подолання яких тепер не потрібно витратити енергію керівного впливу” [Там само]. У педагогічному процесі це добре ілюструє метод проблемного навчання: нова ідея народжується, коли учень перебуває в нестабільному, нерівноважному стані, за наявності хаосу сумнівів і вибору, високого мотиваційного фону. Зокрема, новий матеріал бажано подавати саме в такі моменти. Важливе значення в педагогічному процесі має синергетичний принцип *нелінійності*. Завдання нелінійної динаміки в синергетиці полягає в пошуку і детальному дослідженні моделей, які виходять з найтипівіших уявлень про властивості окремих елементів, що утворюють систему, і законах взаємодії між ними. Оскільки головною властивістю середовища, які вивча-

ються, є процеси самоорганізації, що відбуваються в них, то синергетику можна також розглядати як теорію самоорганізації освіти як системи. Як відомо, синергетика виходить із принципу еволюції навколишнього світу за нелінійними законами. У широкому значенні цю ідею можна виразити в багатоваріантності або альтернативності вибору. У системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного та самостійного шляху. Конкретніше такий вибір полягає в можливості визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, обирати тип навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми та методи учіння, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо. Процесом самоорганізації є спонтанне виникнення, відносно стійке існування у відкритих неврівноважних системах нових структур. Самоорганізація в педагогічній системі передбачає певну взаємодію між учителем і учнем, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи та впливає з об'єктивних передумов її саморуху. Це дає змогу зрозуміти і механізм розвитку педагогічного процесу. Для освітніх закладів, які провадять інноваційну діяльність, особливо характерні процеси самоорганізації в педагогічному й учнівському середовищі: "це може бути і виникнення стійких структур (творчі групи, об'єднання), і поява креативних особистостей, здатних до створення "особистісно нового", безвідносно до попереднього соціального досвіду. Змінюється і рівень активності середовища, що веде до розширення освітнього простору, зміни відносин з ним усіх його суб'єктів – учасників процесу освіти" [3, с. 451]. Разом з тим виникає проблема оптимального співвідношення цілеспрямованого організуючого впливу і самоорганізації, що допоможе "зберегти не лише цілісність системи, а й частку хаосу як джерела самоорганізації і порядку в системі" [8].

Самоорганізація як педагогічне явище відома давно. У педагогічній літературі (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький та ін.), наприклад, описана схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації та самоуправління, що за вмілого використання дає позитивні результати в навчально-виховній роботі. При розгляді процесу формування особистості учня як процесу самоорганізації і саморозвитку психіки мати на увазі контакти та взаємодію його із зовнішнім середовищем (однокласники, батьки, викладачі та ін.). Наприклад, від викладача виходить потік інформації та енергії, що спонукає до самоорганізації та саморозвитку майбутнього фахівця, становлення його індивідуальності. Ця взаємодія з позиції синергетики повинна мати низку особливостей. Так, учень може поставати як нерегульована, хаотична система, яка володіє великою кількістю ступенів свободи. Під час контакту такої системи із зовнішнім середовищем (у нашому випадку - з викладачем), поглинання нею інформації та енергії від іншої системи число ступенів свободи зменшується. У цьому полягає суть самоорганізації. Отже, вплив викладача здійснюється в межах розумного обмеження свободи вибору і має управлінський характер. Головне – не перейти межу, за якою починається силовий примус, тоді самоорганізація стає примусовою організацією. У динамічно мінливих соціальних обставинах управління освітнім процесом повинно бути випереджальним. Це передбачає подальшу передачу управлінських функцій на рівень шкільних адміністрацій, педагогічних колективів різних освітніх ступенів і навіть на рівень малих творчих груп педагогічних працівників (класних керівників, окремих педагогів). При цьому частина ступенів свободи, пов'язаних адміністративною формою управління, передається вільним творчим групам, об'єднанням або педагогам. Виникає так зване *збагачене освітнє середовище з*

поліваріантним вибором, яке живе за власними синергетичними законами, законами самоорганізації і креативного динамічного хаосу, котрий породжує нові цілі (сенси), цінності й творчі імпульси. Це нове освітнє середовище потребує особливо обережного до себе ставлення і нових форм управління [9].

Певну конкретизацію в розуміння синергетичних проблем освіти вносить *моделювання*. Кожна реальна або уявна система, яка заміщує в пізнавальних процесах іншу систему, – оригінал, перебуває з нею у відносинах схожості (подібності), завдяки чому вивчення моделі дає змогу отримати інформацію про оригінал.

Побудову моделі, за допомогою якої відтворюються особливості структури, поведінки, інші властивості оригіналу, а також подальше експериментальне дослідження цієї моделі, прийнято називати моделюванням. За його допомогою можна абстрагуватися від властивостей системи, що виступають як неістотні в цьому конкретному відношенні. Адже метод моделювання є універсальним прийомом пізнання. Справа в тому, що вся людська діяльність у цілому й управлінська зокрема ґрунтується на можливості її цілеспрямованої побудови, можливості свідомо коригувати залежно від утворюваної ситуації, змінювати задуми і плани. Нове тут – у твердженні, що вплив майбутнього, “переддетермінації” і “квазіцілі” існують у складних (природних і створених людиною) системах взагалі, а не лише в людській діяльності [10, с. 378]. У такому підході модель – це можливість, більшою чи меншою мірою бажана, більшою чи меншою мірою здійсненна. Сконцентрована на нелінійному уявленні про еволюцію, побудова освітньої моделі висуває як першорядне завдання поліфонічний розгляд нелінійних процесів розвитку тенденцій минулого, теперішнього і майбутнього.

У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становить модель освіти, що заснована на принципах синергетики. Ця модель освіти впливає з відкритості світу, процесів пізнання, навчання і виховання людини. Вона і називається “відкритою”. Педагогічний процес правильніше було б сприймати як відкриту світо-систему, де вільно переміщуються освітньо-виховні напрями та течії. Відкритість – це сприйнятливість системи освіти до змінних соціокультурних умов у суспільстві та їх віддзеркалення у змісті освіти. При розгляді проблем розвитку сучасних освітніх систем варто звернути увагу на те, що людський світ сьогодення “розвивається на обширному і добре освоєному просторі комунікацій взагалі між людьми, але особливо в просторі спілкування учителя й учня, передавача і вихованця, особливо індивіда, який навчається, як рівноправного і рівноцінного суб’єкта комунікативного процесу, що завжди відбувається як на культурному просторі кожного етносу, соціуму і держави, так і на культурному просторі всього людства, який формується в процесі інтеграції культур та освітніх систем, котрі існують у них” [11, с. 314].

Відкрита модель освіти передбачає: відкритість майбутньому; інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв’язок людини, природи і суспільства; звернення до світоглядних і смислових моделей (а не їхня догматизація або повна відсутність); вільне користування різними інформаційними системами, які сьогодні відіграють не меншу роль в освіті, ніж безпосередній навчальний процес; особисту спрямованість процесу навчання; розвиток культури комунікації; психологічну установку учня на надзавдання, у зв’язку з чим освіта повинна перебувати в процесі постійного пошуку і зміни, формуючи нові орієнтири та цілі; зміна ролі викладача – перехід до спільних дій у нових ситуаціях відкритого, необоротного світу, що змінюється. При цьому самоочевидними стають процеси взаємозв’язку і взаємодії незалежних та оригінальних систем освіти, які неминуче інтегруються на

основі загальноосвітніх критеріїв вимог до рівня освіченості сучасного спеціаліста, котрий реалізує себе в будь-якій сфері людської діяльності, а тим більше, спеціаліста будь-якого способу людської життєдіяльності. Про відкритість освіти свідчить і те, що в процесі навчання відбувається інтенсивний процес спілкування. Це означає, що “всі, хто спілкується, обмінюється власними життєвими енергіями, здійснюючи взаємний вплив на почуття, розум і волю кожного учасника комунікації” [Там само, с. 314-315].

Розгляд освіти як сучасної системи не заперечує її *класичний варіант*. Вона продовжує і розвиває “*закриту освіту*” в нових умовах, що привносить принципово інші, якісно відмінні характеристики. Цей взаємний обмін енергіями забезпечує реальну синергію освітнього процесу, спрямовуючи кожного суб’єкта комунікації до саморозвитку і самовдосконалення, який ніколи немає межі. Разом з тим потрібно враховувати, що сучасна світова практика передання знання від покоління до покоління поки не знає такої системи освіти, в якій би не перепліталися набуті раніше інноваційні знання. З урахуванням “особливостей, установок і освітніх завдань система освіти ніколи не зможе піднятися на особистісно-креативний рівень” [11, с. 317]. Саме він відрізняє інноваційну освіту від традиційної, або “відкритої” від “закритої”. Нагадаємо, що *закритий тип освіти* характеризується: *лінійністю, завершеністю, об’єктивністю, замкненістю, повнотою опису, абсолютною точністю, стійкістю, загальністю основ знань*, що передаються, передбачуваністю результатів їх застосування. Такій системі властиві: визначення цілей освіти, з огляду на державні потреби; формування особистості з заданими властивостями, що розуміється як її всебічне формування; пріоритет особистості викладача над особистістю учня, що виступає як об’єкт педагогічного впливу; розгляд особистості учня як засобу досягнення освітніх цілей. Тут переважає предметна підготовка з орієнтацією на заучування і пам’ять над підготовкою, що розвиває особистісні можливості учня. Мають місце незалежність знань від суб’єкта пізнання, пріоритет логічного над асоціативним та інтуїтивним у пізнанні, монополія викладача на знання безумовних істин і односторонній монолог у викладенні. Постулюються строгість під час виконання методичних канонів, орієнтація на кінцевий результат – нагромадження суми знань, умінь та навичок, зразкового досвіду поведінки через інформативне передання, закріплення та відтворення. Процеси самоствердження, самореалізації та самовизначення учнів розуміються як результат освітньої діяльності, що втілює природничо-наукові закони.

Однак потрібно виходити з того, що вивчення природничо-наукових законів сьогодні замало. “При виключенні з процесу освіти людиновимірності практично неможливо націлювати систему освіти на формування, розвиток цілісної людини, котра готується до активної діяльності й життєдіяльності як істота, котра відчуває, мислить і діє, як істота, котра природно доростає до рівня, що розумно будує всі свої взаємодії зі світом Космосу, світом Природи і Людським світом на основі гармонії і досконалості, тобто ноосферної істоти. Саме така істота стає і суб’єктом, і об’єктом всієї багатоманітності синергетичних взаємодій, тобто істотою, яка самоорганізовується і саморозвивається” [11, с. 323], – стверджує М.І. Киященко.

На відміну від “закритої” “*відкрита система*” освіти характеризується: *нелінійністю* (знання та досвід поведінки не тільки нарощуються, а й виникають спонтанно, об’єктивно, непередбачувано завдяки процесам відкриття їх учнями); *незавершеністю* та *відкритістю* (інформація про знання повідомляється в неповному вигляді); *суб’єктністю* (знання належить тільки конкретному індивіду незалежно від рівня загальності знання); *нестійкістю* та *нестабільністю* (знання мінливі, перебувають, як і людина, в постійному розвитку, визначають можливість розвитку особи-



стості). Постулюється відносна передбачуваність результатів освіти. Визначення цілей освіти не обмежується державним замовленням, а розширюється потребами в освіті, що створюються учнями та викладачами. Особистості викладача та учня – суб'єкти педагогічної взаємодії. Учень – мета, а не засіб освітніх процесів, виконання вимог навчальних програм та рекомендацій. Поняття “методика” як набір чітких приписів, що вимагають точного дотримання в освіті та забезпечують чітке запам'ятовування і закритість знань, поступається місцем поняттю “технологія” як більш цілісному набору орієнтирів, що припускають творчість викладача та учня в пізнанні. Відбувається орієнтація не тільки на кінцевий результат, а й на процес набуття знань та досвід поведінки. З огляду на це, зауважимо, що програмам реформування педагогіки в цілому (якщо вони взагалі мають сенс) повинні передувати локальні педагогічні новації і зусилля на місцях, під час яких буде сформовано *локальний контрольований педагогічний досвід*. Однак, для того щоб зробити його загально-визнаним й ефективним, необхідні серйозна *педагогічна критика і рефлексія*. Тобто в сучасній педагогіці має інтенсивніше формуватися другий шар – *рефлексивний*. Завдання третього шару – *комунікаційного* – обговорення загальних умов сучасної освіти (економічних, соціальних, культурних), аналіз можливих організаційних форм освіти, обговорення серйозної політики у сфері освіти, призначення й особливості різних педагогічних практик, програм тощо [12, с. 276]. Другий і третій шари є сферою не лише теоретизування, а й професійної практики і спілкування.

Всі зазначені й охарактеризовані шари (рівні) є додатковим аргументом на користь відкритості освіти. Тим більше, що “відкритість” утворюється кількома групами неузгоджених ідей. Фактично йдеться не просто про трансформацію суспільства, а про “тотальний перехід, який втягує в себе особистість, групи, держави, культури, цивілізації” [13, с. 251], – вважає В.М. Розін.

З позицій синергетичної концепції можна по-новому розкрити *науково-педагогічне знання*. Вона орієнтує на *багатовимірність, багатоконпонентність і поліфонічність* (альтернативність і варіативність) процесів пізнання, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих станів, визнання важливої ролі випадковості в їхньому розвитку. Адже нелінійний світ, у якому ми живемо, містить у собі ймовірність звершення навіть малоімовірних подій. Тому надія на краще майбутнє може бути пов'язана не тільки “з осмисленим вибором дій, узгоджених із внутрішніми, власними тенденціями розвитку складних організацій, а й зі “щасливим” випадком, коли досягається, здавалося б, недосяжне [14, с. 161].

Отже, щоб педагогічна система була синергетичною, тобто здатною до самоорганізації, вона має задовольняти низці вимог: бути складною, відкритою, нелінійною, досягати стану нестійкості, володіти як джерелами, так і стоками енергії, речовини, інформації. Така педагогічна система відповідає двом типам еволюції: стійкій, детермінованій “гілці”, уздовж якої до системи можуть застосовуватися педагогічні технології, і точці біфуркації, де можливі переходи “динамічний хаос” – “структура”, “структура” – “нова структура”, “структура” – руйнування (хаос)” і технологізація не лише не реалізована, а й навіть навряд чи ще визначена як поняття.

Синергетика може бути методологічною основою для прогностичної та управлінської діяльності в сучасному світі. Вона орієнтована на пошук визначених універсальних законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якої природи. З використанням ідей синергетики, по-перше, стає очевидним, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку; по-друге, кожна складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а безліч власних, таких, що відповідають її природі, шляхів розвитку; по-третє, хаос може бути механізмом самоорганізації і са-

мопобудови структур, видалення зайвого [15, с. 17]. З позиції синергетики в навчанні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладу, навіть *хаос стає предметом науки*. І хаос, і випадковість, і дезорганізація у певних обставинах містять творче і конструктивне начало. “Частини складної структури, зокрема креативного ландшафту, повинні відмирати, щоб існувало та постійно оновлювалося ціле. Час від часу треба виходити з попередніх джерел мислення, щоб стати здатним віднайти новий шлях наукового чи художнього пошуку. Для творчого пориву необхідне згасання активності, охолодження, розслаблення, концентрування, періодичне втягування дисипативних, хаотичних елементів, тобто в певному розумінні необхідно проходити через досвід квазісмерті” [16, с. 226]. Концептуально-методологічна новизна ідей самоорганізації пов’язана з визнанням здатності різних систем до саморозвитку не лише за рахунок припливу енергії, інформації, речовини ззовні, а насамперед за рахунок використання своїх *внутрішніх можливостей*. Нова синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних, еволюціонуючих, відкритих систем, як суспільство, різних його підсистем, у тому числі системи освіти. Розуміння освіти як процесу еволюції, форм знання, як становлення нової парадигми, на основі якої самоорганізовується соціальний контекст життєдіяльності людини, зумовлює переосмислення самої сутності освіти. Одне із продуктивних трактувань сутності освіти, осмислених з позиції цілісності процесу і відповідно до методологічного підходу синергетики, належить основоположнику філософської антропології як течії ХХ ст. М. Шелеру. Насамперед мислитель критично аналізує саму установку на можливість *здобуття* освіти і можливість дати освіту *ззовні*. Переосмислення цієї установки тлумачиться як необхідність глибше замислитись над сутністю трьох пластів проблем: “По-перше, що таке *сутність* «освіти» взагалі? По-друге, як проходить процес освіти? І, по-третє, які види і форми знання обумовлюють і визначають процес, завдяки якому людина стає освіченою істотою” [17, с. 20]. Як бачимо з формулювань, це граничні основи, які можуть цікавити філософію освіти. Під час відповіді на перше питання обґрунтовується ідея про те, що освіта – насамперед *категорія буття*, а не *знання* як такого. “Освіченому буттю” суб’єкта відповідає завжди один світ, мікрокосм як цілісність. “Самозосередженість великого світу, який стверджується, “макрокосму” в одному індивідуально-особистісному центрі “мікрокосмі”, або світостановлення людської особистості в любові й пізнанні – лише два втілення, два різних спрямування *одного і того самого* глибокого процесу формування, який називається освітою” [Там само, с. 22], – стверджує М. Шелер.

Умовою будь-якої можливості освіти є свобода як “вічно жива спонтанність” духовного центру в людині. “*Освіта розуміється як освіта особистості в людині як індивідуальному, унікальному суб’єкті спонтанної творчої діяльності, це реалізація його призначення. З огляду на трактування освіти як змістовного відношення, сутність освіти не може бути витлумачена лише як навчання чого б то не було*” [18, с. 273-274]. Людина не може бути лише об’єктом впливу в навчанні, соціалізації, не є “річчю серед речей”, смисл якої – ефективне функціонування заради виробництва будь-чого. Смисл *іншої* освіти – “реалізація людиною свого призначення, можливість стати індивідуальним, унікальним самозосередженням духовності, спираючись на зразки для наслідування. Ними є *позитивні стимули* до освіти, якими можуть бути особистості, які завоювали загальну повагу” [18, с. 274].

Необхідно підкреслити, що головні положення синергетики можна порівняти з основними поняттями педагогіки. Наприклад, *самоорганізація* – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, які сприяють підтриманню її оптимального функціонування, відповідних самодобудові, самовідновленню та самозміні певної

системної освіти. Стан *нестабільності*, *нестійкості нелінійного* середовища розуміється як невизначеність і можливість вибору, здатність до якого треба вважати життєво важливою якістю людини, котра перебуває в критичних ситуаціях, аномальних умовах існування та виживання. *Хаос* постає як виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, як проблемна ситуація, а також неорганізовані та спонтанні прагнення учня. *Флуктуація* (випадковість) – відхід від жорстких навчальних програм, підкреслення важливості імпровізації, інтуїції, здатності змінити весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкову репліку студента або іншу незначну подію. *Біфуркація* виявляє альтернативні варіанти можливості, вона є критичним моментом невизначеності майбутнього розвитку. *Атрактор* – це відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах. *Атрактор* дає можливість передбачати певну обумовленість майбутнього, тобто те, що майбутній стан системи ніби притягує, організовує, формує, змінює її дійсний стан. *Флуктуація* постає як постійні зміни, коливання та відхилення, що породжують стан нестійкості, нерівноважності. На основі синергетичних принципів в освітньому просторі суб'єкт делокалізований і невідокремлений від учасників освітнього процесу. В цьому і полягає синергетична сутність педагогічного процесу, і саме тому синергетика повинна бути залучена “як підхід, адекватний сучасності у світі” [3, с. 452]. На основі цього утворюється освітній простір із високими адаптивними властивостями і стрімкою реакцією на виклики швидко змінюваних соціальних умов. Крім того, така “синергетична система, більшою мірою моделюючи саме соціальне середовище сучасного світу, справляє вплив на його розвиток, оскільки в освіті, як у жодній сфері, представлене майбутнє в сьогоdnішньому” [3, с. 453].

Зважаючи на це, структура діяльності викладача та її зміст представлені моделями діяльності педагога нового типу. Необхідно зазначити, що тривалий час поняття “педагогічна діяльність” не включалася в перелік базових дефініцій педагогічної науки. Сьогодні поняття “педагогічна діяльність” ґрунтується на загальнонауковому розумінні діяльності як специфічно людської, усвідомленої форми активного відношення до самої себе, інших людей, навколишнього світу, зміст якої становить їх доцільна зміна та перетворення. Є також інші визначення цього поняття. Наприклад, *діяльність* – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті. Інше розуміння: *діяльність* – це воля, що приведена в рух і трансформована у силу; прагнення до цілі; усвідомлена реакція суб'єкта на подразнення та умови середовища; свідоме пристосування людини до стану реальної дійсності, яка в кінцевому підсумку визначає її життя. У такому разі діє *принцип надлишковості*, завдяки якому зберігаються всі нові елементи, що виникають, незалежно від того, чи наявні найближчі перспективи включення їх у систему, що склалася. “Саме ця надлишкова багатоманітність утворює спектр можливих напрямів розвитку системи освітнього простору, надаючи матеріал для відбору найоптимальніших тенденцій цього розвитку” [Там само, с. 462].

Визначаючи *суб'єктивний характер* педагогічно-освітнього процесу, зауважимо, що перетворювальний характер будь-якої діяльності є провідною властивістю *об'єктивного порядку*, він залежить від активної ролі суб'єкта, продуктивного характеру його діяльності. Будь-яка діяльність людини має складну організацію і динамічну структуру, що містить низку взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів. Для діяльності характерні певна впорядкованість, ієрархічність побудови елементів та зв'язків між ними, в ній - наявна система, яка управляє діяльністю індивідуального або суспільного суб'єкта, що забезпечує функціональну єдність усієї системи. Найважливішими характеристиками діяльності є: предметність (вона підкоряється,

уподібнюється властивостям і відношенням перетвореного в процесі діяльності об'єктивного світу), *соціальність* (діяльність людини завжди має суспільний характер, що спонукає людей до обміну її продуктами, інформацією, до узгодження індивідуальних цілей і планів, до взаєморозуміння), *свідомість* (у процесі організації та здійснення діяльності свідомість виконує різні функції: інформаційну, орієнтуючу, цілепокладаючу, мотиваційно-спонукальну, регулюючу та контролюючу). У результаті ми одержуємо надзвичайно плідну можливість використання синергетики як головного, центрального елементу навчання. Це втілюється не лише в тому, що синергетика фактично охоплює всі науки, а й у тому, що вона має справу з моделюванням нелінійних процесів, які описують нетривіальні ефекти і пояснюють парадоксальні (проблемні) явища [1, с. 405].

Розмірковуючи над синергетичним змістом діяльності, зауважимо, що провідне місце належить професійній діяльності педагога. Педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, що вирішує за допомогою різних дій завдання навчання та розвитку тих, хто навчається. Вона постає як особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передання від старших поколінь молодшим нагромаджених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистого розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Сутність діяльності, яка розглядається, полягає в тому, що педагог ставить перед собою навчальні цілі та завдання, а потім трансформує їх у завдання для учнів. Це повинно стимулювати їхню активність, зумовлювати позитивні зміни в їхньому особистому розвитку. За характером *цілі* педагогічної діяльності – динамічне явище. Логіка їх розвитку така, що, виникаючи як віддзеркалення об'єктивних тенденцій соціального розвитку і приводячи зміст, форми і методи педагогічної діяльності у відповідність до потреб суспільства, вони складаються в розгорнуту програму поетапного руху до вищої мети – розвитку особистості в гармонії із самою собою і соціумом. Досліджуваний нами вид професійної діяльності має динамічну структуру, до складу якої входить багато елементів. Саме взаємодія всіх елементів утворює феномен педагогічної діяльності. Її функціонування передбачає досягнення таких цілей: *пізнавальної* – одержання суб'єктом інформації про об'єкт (її вищою формою є наука у всіх її модифікаціях); *ціннісно-орієнтаційної*, мета якої – усвідомлення суб'єктом значення для неї об'єкта (її вищою формою є ідеологія в різних модифікаціях); *перетворювальна*, мета якої – зміна суб'єктом об'єкта, матеріально-практичне і духовне – ідеальне, заради створення нового, культурного об'єкта з матеріалу природної, соціальної, людської даності (на одному рівні – створення предметності “*іншої природи*”, на другому, ідеальному, – *моделі, проекту, мрії*, на третьому, семіотичному, у створюваних культурою *знакових системах, мовах*, необхідних для комунікації в синхронічному зрізі соціально організованого буття і в діахронічному зрізі культурної спадкоємності) [5, с. 228].

Необхідно враховувати роль професійно-педагогічної діяльності у створенні умов для саморозвитку, самореалізації, самовиховання. Причому, коли йдеться про учня, то акцент на “*само*” означає не послаблення педагогічної дії, а подолання звичного уявлення про студента як об'єкта навчання і виховання. В аспекті досліджуваної нами проблеми особливий інтерес становлять моделі професійно-педагогічної діяльності, основані на синергетичному підході. *Педагогічна діяльність – синергетична система, де все підкоряється законам системного синергетизму, дія яких виявляється в системно-функціональній закономірності*. Такими законами є: закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон відповідності, закон синергетизму. Завдяки цим законам забезпечується комунікація

як “міжсуб’єктна взаємодія”, мета якої – досягнення єдності дійових осіб за збереження суб’єктної особливості кожного. Все “розмаїття конкретних форм, діяльності людей, помножуваних у процесі історичного розвитку, поєднується в педагогіці як синергетичній діяльності” [5, с. 228].

Принципи синергетичного підходу започаткували нову системно-синергетичну концепцію педагогіки, вихідні положення якої такі: суть усіх педагогічних явищ і процесів становить системний синергетичний підхід; кожна педагогічна система розглядається і розуміється як синергетична цілісність; джерелами і рушійними силами розвитку педагогічних систем (насамперед розвитку особистості) є не суперечності, не боротьба, не заперечення заперечення, а синергетизм цих систем і їхня взаємодія, як внутрішня, так і зовнішня; педагогічні системи по суті є антропологічними системами, оскільки мають об’єктивне призначення – забезпечити формування людини як особистості й оволодіння нею системною культурою людинознавства, виробленою попередніми поколіннями, дає їй життєві смисли і цілі, орієнтири в її розвитку; особистість у педагогічному процесі розглядається як синергетична, соціальна система, що саморозвивається, суть якої втілюється в пануванні й виконанні об’єктивних соціальних ролей; виховання є системно-соціальним процесом людинознавства.

Суспільство тут розглядається як цілісна і синергетична виховна система. Генеральна мета виховання – формування гармонійно розвиненої особистості, готової і здатної виконувати об’єктивну систему соціальних ролей. Основу виховання становить системний синергізм, що виявляється у взаємодії начал, психологічної синергії досвіду і взаємодії педагога, учня і вихованця. Це визначає нове місце педагогіки: ефект виховання досягається не дією, а синергією виховної взаємодії.

“Синергетичний підхід у цьому контексті виходить первісно з комунікативної зв’язки “Я-Інший”, розглядаючи її як нелінійний кільцевий процес, котрий “тримає”, робить стійким і відтворювально-повторювальним *синергетичний параметр порядку*, котрий як ціле підкоряє собі поведінку всієї структурно-співмірної зв’язки “Я-Інший” так, що її частини “Я” та “Інший” опиняються в стані згоди один з одним” [19, с. 562]. У філософії схема “Я-Інший” надихала багатьох мислителів, таких як *Л. Фейєрбах* у XIX ст., *М. Бубер* і *М. Бахтін* у XX ст. Їх іноді називають також філософами діалогу, мислителями, які стоять біля витоків сучасної концепції спілкування.

Структура педагогічної діяльності має системний циклічно-фазовий характер. Макроелементом цієї діяльності є педагогічний цикл – процес вирішення педагогом окремого завдання або групи завдань. Кожен педагогічний цикл складається з фаз його елементів, що характеризують динаміку діяльності педагога та його взаємодії з учнем. Нині доведено, що навчається не лише “об’єкт”, а й “суб’єкт” педагогічного процесу. Нова системно-функціональна теорія змісту педагогічної діяльності розглядається як реалізація системи педагогічних функцій при вирішенні конкретних навчально-виховних завдань. До таких функцій належать: діагностична, цільової орієнтації, планування, організаторська, мобілізаційно-спонукальна, комунікативна, формувальна, контрольна-аналітична, оцінна, координації та корекції, вдосконалення. Всі вони утворюють *синергетичну цілісність*.

Синергетичний підхід до змісту педагогічної діяльності відрізняється від традиційного тим, що є не будь-яким довільним набором елементів, а їх системою, яка за будовою та змістом об’єктивна. Водночас перераховані функції постійні (інваріантні) при вирішенні всіх навчально-виховних завдань, а їх наповнення (зміст) мінливе (варіативне), оскільки залежить від характеру завдання. Отже, принципово нова теорія структури педагогічної діяльності спирається на ідею системного синергізму. Во-

на дала змогу по-новому й об'єктивно зрозуміти сутність не лише структури, а й змісту педагогічної діяльності.

Важливо враховувати, що не потрібно зводити все багатство педагогічної спадщини і педагогічного знання лише до ідеї системно-синергетичного підходу, яким би продуктивним він не був. Адже синергетичний підхід у педагогіці має свій аспект, хоч і може істотно збагатити педагогіку, виростити нові плоди в просторі педагогічного знання. Синергетичний підхід дає можливість розглядати викладача як "відкриту систему", що саморозвивається та не перебуває в рівновазі, але таку, що має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певні структури і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з довкіллям. Розвиток індивідуального стилю педагогічної діяльності з позиції синергетики неможливий без ретельного аналізу внутрішніх можливостей педагога.

Підбиваючи підсумки, потрібно зазначити, що синергетичний підхід має велике філософсько-методологічне значення для педагогіки. По-перше, синергетика спрямовує увагу не лише на те, що існує, а й на те, що виникає. Їй цікаві моменти виникнення порядку з хаосу, вона вводить термін "біфуркація" як точку розгалуження, коли відкривається декілька можливих шляхів розвитку. По-друге, синергетика приймає за вихідні позиції *нестабільність, нелінійність, самоорганізацію, відкритість, аттрактор, хаос*, що свідчить про її принципову відмінність не лише від класичної, а й не-класичної картини світу. Все викладене дає змогу зробити висновок, що залучення синергетичного підходу в освіті та педагогічній діяльності відкриває нові перспективи і можливості.

У всіх предметів, що досліджуються синергетикою, є загальне: всі вони – відкриті системи, що існують лише в нелінійному і нерівноваженому середовищі. Щоб педагогічна система була синергетичною, вона має задовольняти таким вимогам: бути складною, відкритою, нелінійною, стохастичною, досягати стану нестійкості, володіти як джерелами, так і витокami енергії, речовини, інформації. Педагогічна діяльність із позиції синергетики розглядається як системна освіта, що охоплює спільні види діяльності викладача (навчання, виховання, розвиток) і учнів (навчання, самовиховання, саморозвиток). З позиції системно-функціонального підходу педагогічна діяльність – це синергетична система, що підкоряється законам системного синергетизму, дія яких виявляється в системно-функціональній закономірності. Такими законами є: закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон розвитку і саморозвитку, закон відповідності, закон синергетизму.

Синергетична структура педагогічної діяльності має циклічно-фазовий характер. Визначальні чинники системи освіти з позицій синергетичної концепції: енергетика, відкритість системи, діалогічність, свобода вибору, обмін інформацією.

Реалізація синергетичного підходу в діяльності викладача виявляється в оновленні змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, управління та самоуправління тощо. Принципи синергетики забезпечують нестандартний підхід до навчання, повноту і високу якість предметних знань, професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їхніх міждисциплінарних зв'язків.

**Список літератури:** 1. Малков А. С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики / А. С. Малков // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 388-417. 2. Делюкаров К. Х. Синергетика и новая образо-

вательная парадигма / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 161-173. 3. Буданов В. Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В. Г. Буданов, В. А. Журавлёв, В.А. Харитонов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 450-469. 4. Малинецкий Г. Г. Математическое моделирование образовательных систем / Г.Г. Малинецкий // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 328-345. 5. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212-245. 6. Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании / М. Т. Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281-292. 7. Москалев И. Е. Самоорганизация сетевых структур научных коммуникаций / И. Е. Москалев // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 506-520. 8. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации / В.В. Василькова. – СПб.: Алетейя, 1999. – 414 с. 9. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и перспективы / О.Н. Астафьева. – М.: Изд-во МГИДА, 2002. – 295 с. 10. Князева Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 369-387. 11. Киященко Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса / Н.И.Киященко // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 309-327. 12. Добронравова И. С. Философия науки, синергетика образования и новые смыслы в контексте культуры перехода / И. С. Добронравова, Л. С. Горбунова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С.268-280. 13. Розин В. М. Педагогика и личность в точке и процессе бифуркации / В. М. Розин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 246-265. 14. Князева Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н.Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2010. – 232 с. 15. Буданов В.Г. Концепция естественнонаучного образования: эволюционно-синергетический подход / В. Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21. 16. Князева Е. Н. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с. 17. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с. 18. Веряскина В. П. Императивы экологической этики и новый образ человека / В.П.Веряскина // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 266–279. 19. Савичева Н. Г. Образовательно-воспитательное пространство как синергетическая коммуникация / Н.Г.Савичева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С.557-565.

**Bibliography (transliterated):** 1. Malkov A. Synergetika prepodavaniya and prepodavanie synergetiki / A. Malkov // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovaniya. – Moskva: Progress-Traditsiya, 2007. – S. 388-417. 2. Delokarov K.H. Synergetika i novaja obrazovatel'naya paradigma / K.H. Delokarov // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovaniya. – Moskva: Progress-Traditsiya, 2007. – S. 161-173. 3. Budanov V.G. Upravlenie obrazovatel'nyim protsessom v sovremennykh usloviyakh: innovatsii i problemy modelirovaniya / V.G. Budanov, V.A. Zhuravljov, V.A. Kharitonov // Synerhetycheskaya paradigma. Syn-

- ergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 450-469. 4. Malinetskii G.G. Matematycheskoe modelipovanije obrazovatelnykh system /G.G.Malinetskii // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 328-345. 5. Kagan M.S. Systemno-synerhetycheskiy podhod k postroeniju sovremennoj pedagogicheskoy teorii / M.S. Kagan // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 212-245. 6. Hromkova M.T. Synerhetycheskiye podhody v sovremennom obrazovanii / M.T. Hromkova // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 281-292. 7. Moskaev I.E. Samoorganizatsija setevykh struktur nauchnykh kommunykatsij / I.E. Moskaev // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 506-520. 8. Vasyilkova V.V. Porjadok i Khaos v razvitii sotsyalnykh system: synergetika I teoriya sotsyalnoj samoorganizatsii / V.V.Vasyilkova. – St. Petersburg. : Aleteya, 1999. – 414 s. 9. Astafijeva O.N. Synerhetycheskiy podhod k issledovaniju sotsyokulturnykh processov: vozmozhnosti I perspektivy / O.N.Astafijeva. – Moskva: Izd. MHYDA, 2002. – 295 s. 10. Knyazev E.N. Probuhdayshee e obrazovanija / E.N. Knyazev // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 369-387. 11. Kyaschenko N.I. Synerhetycheskiye problemy obrazovatelnoho processa / N.I. Kyaschenko // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 309-327. 12. Dobronravova I.S. Filosofiya nauki, synergetika obrazovanija I novye smysly v kontexte kultury perehoda / I.S.Dobronravova, L.S. Gorbunov // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 268-280. 13. Rozin V.M. Pedagogika i lichnost v tochke i protsesse byfurkatsii / V.M. Rozin // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 246-265. 14. Knyazeva E.N. Osnovanyya synergetiki. Chelovek, konstruiruyuschiy sebja I svojo budushee / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. – Moskva: KomKnyha, 2010. – 232 s. 15. Budanov V.G. Kontseptsija estestvennonauchnoho obrazovanija: evolyutsyonno-synerhetycheskiy podhod / V.G. Budanov // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 1994. – № 4. – S. 16-21. 16. Knyazeva E.N. Synergetika: nelineynost vremeni i landshafty koevoljutsii / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. – Moskva: KomKnyha, 2007. – 272 s. 17. Scheler M. Izbrahyje proizvedenija / M. Scheler. – Moskva: Gnosis, 1994. – 490 s. 18. Veryaskina V.P. Ymperativy ekolohycheskoj etiki i novyj obraz cheloveka / V.P. Veryaskina // Synerhetycheskaya paradigma. Chelovek I obschestvo v uslovijah nestabilnosti. – Moskva: Progress-Traditsija, 2003. – S. 266-279. 19. Savicheva N.G. Obrazovatelno-vospitatelnoje prostranstvo kak How synerhetycheskaya kommunikatsija / N.G. Savicheva // Synerhetycheskaya paradigma. Synergetika obrazovanija. – Moskva: Progress-Traditsija, 2007. – S. 557-565.

УДК 378.30:37.015.3+371.2(09)

Василий Кремень

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИНЕРГЕТИКА: ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СИНТЕЗ

*Педагогическая синергетика, объясняющая развитие сложной системы, которой является образование, есть новой философией образовательного процесса. Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к решению проблем развития педагогических систем и педагогического процесса, рассматривая их прежде всего с позиций открытости, сотворчества и ориентации на саморазвитие. Основными ее принципами являются системность и междисциплинарность. Методология синергетики может*



---

быть основой для прогностической и управленческой деятельности в современной педагогике и образовании.

**Ключевые слова:** педагогическая синергетика, образовательные системы, междисциплинарность, развитие, творчество.

**UDK 378.30:37.015.3+371.2(09)**

Vasyl Kremen

**PEDAGOGICAL SYNERGETICS: CONCEPTUAL AND CATEGORICAL SYNTHESIS**

*Educational synergy, which explains the development of complex systems, there is a new philosophy for the educational process. Educational synergy enables a new approach to solving the problems of teaching systems and pedagogical process, seeing them primarily in terms of openness, co-creation, and focus on self-development. Its basic principles are systemic and interdisciplinary. Methodology of synergy can be a basis for the prediction and management in modern pedagogy and education.*

**Key words:** pedagogical synergy, educational systems, interdisciplinary, development and creativity.

*Стаття надійшла до редакційної колегії 8.07.2013*

О.Г.Романовський, Н.В.Середа

## ОСОБИСТІТЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА В АСПЕКТІ ТЕОРІЇ ДУХОВНОГО ЛІДЕРСТВА

*Стаття присвячена актуальним проблемам дослідження питань лідерства. Розглядаються сутність поняття "лідерство", теорії лідерства. Особлива увага приділяється аналізу теорії духовного лідерства; розкривається суть основних чеснот, необхідних сучасному керівникові-лідерові: великодушність, смиренність, рас-судітельной, мужність, самовладання і справедливість.*

**Ключові слова:** лідерство, духовне лідерство, сучасний керівник, риси керівники-лідера, особистість лідера.

### **Постановка проблеми, її зв'язок з науковими та практичними завданнями.**

Люди по-різному сприймають лідерство. Деякі вбачають в лідерстві лише високу позицію. Інші – засіб контролю і маніпулювання людьми, а дехто дивиться на лідерство як на спосіб самоствердитися. Люди переслідують різні цілі, прагнучи до лідерства.

Лідерство можна назвати одним з унікальних феноменів суспільного життя, пов'язаних із здійсненням владних функцій. Воно є неминучим в будь-якому цивілізованому суспільстві і пронизує всі сфери життєдіяльності. Буття людини проходить в соціальному контексті, людина живе і діє у складі різноманітних груп, отже, відчуває вплив формальних і неформальних лідерів, якими можуть бути люди різних особистісних якостей і суспільного становища.

Особистість лідера як домінуючої особи і стиль його поведінки багато в чому визначають долю кожного учасника і всієї групи в цілому. Іншими словами, лідери впливають на соціалізацію індивідів. Наскільки різноманітні люди і групи, настільки ж різноманітні лідери та їхня поведінка.

Сучасний світ потребує підготовки сильних лідерів. Але чи можна *стати лідером*? І якщо так, то яким шляхом, за допомогою яких знань, умінь, навичок, методик? Чи можна *виховати лідерів*, і на які авторитети та моделі варто орієнтуватися і „вихователям”, і „вихованцям”? Ці та безліч інших питань вимагають пошуку відповідей, що допоможуть у становленні особистості, зростанні та самовдосконаленні справжнього лідера.

**Аналіз останніх наукових публікацій і досліджень.** Питання лідерства досліджували багато вчених різноманітних гуманітарних та практичних наук. Психологи, політологи, педагоги висували та доводили свої теорії, концепції, визначення щодо лідерства.

Проблему лідерства розглядали Геродот, Плутарх, Н. Макіавеллі, Т. Карлейль, Ф. Ніцше, М. Вебер та інші видатні вчені, політики, громадські діячі. Серйозний вплив на розвиток різних концепцій лідерства зробили відомі роботи Г. Тарда, Г. Лебона. Над розвитком теорії рис лідерства працювали такі соціологи, як Е. Богардус, А. Сміт, Р. Крюгер. Р. Стогділл, В. Дженкінс і Ф. Селзник. Г. Хоманс, М. Грегор, Б. Басс, Ф. Фідлер, З. Холландер і Дж. Джуліан.

© О.Г.Романовський, Н.В.Середа, 2013

У вітчизняній соціальній психології розвиток проблеми лідерства мало досить складний і часом суперечливий характер. Першими роботами в цій галузі були видані в 20-30-ті роки ХХ століття дослідження С. Лозинського, А. Залужного, П. Загоровського тощо. У цих роботах розглядалися питання лідерства головним чином у дитячих групах і колективах, організованих і стихійних. Більш пізні роботи з лідерства належать Г. Ашину, І. Волкову, Н. Жеребовій, Р. Кричевському, Б. Паригіну, Л. Уманському. В різні часи проблемам лідерства були присвячені роботи і таких авторів, як: М. Шимановський, Р. Шакуров, Є. Кузьмін, С. Куча, О. Киричук, Р. Солопова, А. Мудрик, Н. Седеванова, М. Фейгін, Б. Бабенко, Л. Турищева, Д. Креч, Т. Мальковська, Н. Маслов, В. Шпалінський, В. Зацепін та багато інших.

Питання лідерства викликали інтерес людей з давніх часів. Разом з тим, до теперішнього часу так і не досягнуто повної згоди щодо поняття лідерства і методів його вивчення.

**Метою** даної статті є аналіз поняття лідерства та визначення ролі духовності у формуванні сучасного керівника-лідера.

**Виклад основного матеріалу.** В процесі вивчення проблеми лідерства вченими було запропоновано багато різних визначень цього поняття [1]. Наведемо деякі з них у рис. 1:



Рис. 1. Визначення поняття „лідерство”

Феномен лідерства посідає особливе місце в психології завдяки своїй яскравості; це одна з найбільш досліджуваних проблем. Саме тут нагромаджено основний масив наукових розвідок, концепцій і спроб теоретичного узагальнення. У дослідженнях феномена лідерства поки ще немає „остаточного діагнозу”, який дозволив би коротко підсумувати та узагальнити досягнення, відкинувши свідомо невірні концепції.

Стисло розглянемо нагромаджені наукові дані. Зазначимо, що кожний наступний підхід не закреслював попередні, а надбудовувався над ними. Так склалося об'ємне, багатовимірне розуміння феномена лідерства.

До кінця XIX – початку XX століть основні підходи до проблеми мали суто описовий характер. Аналіз став надбанням XX століття. Різні теорії спробували пояснити природу лідерства і виявити чинники, що впливають на цей феномен. В узагальненому вигляді можна виокремити кілька груп подібних теорій: „теорії героїв” і „теорії рис”, теорії середовища, взаємодії-очікування, обміну, особистісно-ситуаційні, „гуманістичні”, мотиваційні теорії лідерства.

Розгляньмо „теорії героїв” і „теорії рис”, у яких складались переліки якостей, необхідних справжньому лідерові. Теорії даної групи – з найдавніших. Стародавні єгиптяни приписували своєму імператорові „божественні риси”: „владне висловлювання” в устах, „розуміння в серці” тощо. Гомерівська „Іліада” розкрила чотири необхідних, на думку древніх греків, якостей вождів: справедливість (Агамемнон), мудрість (Нестор), хитрість (Одісей) і звитязність (Ахілл). Переліки таких або схожих якостей є в різних культурах. Правда, моделі поведінки лідерів і „набори” лідерських „рис” з часом не раз змінювались. Тим не менш, образи героїв були, є і завжди будуть. У всякому разі, доти, поки існують прихильники розуміння історії як творіння „героїв”, великих людей. У XX столітті відомі представники „героїчної” теорії (Т. Карлайл, Е. Дженнінгс, Дж. Дауд тощо) намагались вивчати якості, „що передаються у спадок” і „сприяють заманюванню мас”. Трохи пізніше „теорія рис” спробувала дати відповідь на питання, які властивості повинен мати лідер як особливий суб'єкт діяльності. Її прихильники (Л. Бернард, В. Бінхам, О. Тед, С.Кілбоурн та інші) вважали, що лідером людину роблять певні психологічні якості і властивості („рис”). Лідер розглядався ними через призму низки чинників. По-перше, до таких чинників належали його „здібності” – розумові, вербальні тощо. По-друге, „досягнення” – освіта і фізичний розвиток. По-третє, „відповідальність” – залежність, ініціатива, завзятість, бажання. По-четверте, „участь” – активність, кооперація. По-п'яте, „статус” – соціально-економічне становище, популярність. По-шосте, важливими визнавалися „ситуативні риси” особистості.

Узагальнімо основні якості, які прихильники цієї теорії вважали необхідними для лідера:

- сильне прагнення до відповідальності і завершення справи;
- енергія і наполегливість у досягненні мети, ризикованість і оригінальність у вирішенні проблем;
- ініціативність;
- самовпевненість;
- здатність впливати на поведінку оточуючих, структурувати соціальні взаємини;
- бажання взяти на себе всі наслідки дій та рішень;
- здатність протистояти фрустрації і розпаду групи.

Теорії такого роду продовжують множити кількість своїх прихильників, створювати все нові списки необхідних лідерських якостей. Можна по-різному ставитися до подібних поглядів. Однак звернімо увагу на цікаві результати, які принесло комплексне дослідження лідерської поведінки, проведене в прикладних цілях за замовленням держдепартаменту США у 1979 році. Воно показало, що найбільш важливі риси сучасного лідера – це неформалізовані організаторські навички, уникнення бюрократичних підходів, терпимість до фрустрації, прямота суджень, здатність вислухати чужу думку, енергійність, ресурс зростання і гумор. Наголосімо, що інтелектуальні здібності досі не вважаються обов'язковими для лідера. Поза переліком найчастіше опиняються і моральні якості особистості, етична сторона діяльності формального та неформального лідера.

Наприкінці ХХ ст. виникла теорія духовного лідерства, яка набуває популярності та поширення. Згідно із цією теорією лідери повинні практикувати етику, засновану на чесноті, швидше ніж етику, засновану на правилах (нормативну етику). Етика чесноти не заперечує необхідності правил, але наполягає на тому, що вони не можуть бути граничним обґрунтуванням етики. Правила мають слугувати чесноті. Це – належний порядок речей. Доброчесність завжди має оригінальний, творчий і багатограний характер.

Лідери або намагаються зростати в чесноті з такою ж необхідністю, з якою вони дихають, або вони просто не є лідерами. По-перше, доброчесність сама по собі ефективна. На відміну від звичайних цінностей вона є динамічною силою, яка збільшує нашу здатність до дії. По-друге, вона породжує довіру, без якої лідерство просто неможливе. Моральне лідерство - для тих, хто прагне мати велику мету у своєму житті. Але чи є мета більш значуща, ніж досконалість особистості?

Лідерство – це властивість характеру (чесноти, свободи, самовдосконалення), а не темпераменту (біології і генетики). Темперамент може сприяти формуванню одних чеснот і заважати розвитку інших; але коли дозрівають чесноти, вони накладають на темперамент відбиток характеру, отже темперамент вже не панує над особистістю. Темперамент не перешкоджає лідерству; справжня перешкода – недоліки характеру, які швидко залишають людей позбавленими моральної енергії та волі. „Лідерство здійснюється саме за допомогою характеру” [2, с.155], – стверджує Пітер Дракер, видатний теоретик сучасного менеджменту. Його колега Уоррен Бенніс погоджується: „Лідерство – це метафора для зосередженості навколо необхідного центру. Для гармонії і рівноваги в житті” [3, с.8]. Цілеспрямований характер, гармонія та врівноваженість не з’являються самі собою, від природи. Ми набуваємо їх за допомогою власних зусиль. Саме намір набутти їх уже є актом лідерства. Лідерство може бути тільки характером. Характер не нав’язаний нам кимось ззовні. Характер – це те, що ми можемо формувати і зміцнювати, і роблячи це, ми досягаємо цілеспрямованості, гармонії та рівноваги, про які говорив У. Бенніс. Ми зміцнюємо свій характер за допомогою наполегливого виховання здорових моральних звичок, званих етичними або людськими чеснотами.

Всі люди у світі поділяються на лідерів і тих, хто слідує за лідером. І ті, й інші однаково важливі. Без підлеглих робота лідерів не мала б сенсу, а без лідера підлегли не змогли б нічого зробити. Де двоє або троє зібрані разом – там має бути лідер. Мета лідерства – внести порядок і зуміти організувати. Мета лідерства визначає його відповідальність. Для того щоб нести відповідальність – відповідати за порядок і правильне керівництво – лідерам повинна бути надана влада.

Лідери не керують шляхом здійснення *potestas*, або влади, внутрішньо притаманної їхньому становищу. Замість цього вони керують допомогою *autoritas* – авторитету, який утворюється з характеру. Ті, кому бракує справжнього авторитету і хто піддається спокусі постійно здійснювати прямі владні дії, є лідерами лише за назвою. Це порочне коло: низький рівень авторитету веде до зловживання владою, яке призводить до подальшого руйнування авторитету – і на шляху до справжнього лідерства встає стіна.

Узагальнення принципів теорії духовного лідерства міститься в роботі О.К. Діаніна-Хаварда „Моральне лідерство”, чи не єдиній, виданій російською мовою [4]. Розгляньмо основні положення концепції. Які ж „якості характеру” складають становлять лідерства, на думку автора? Це низка класичних людських чеснот – насамперед, великодушність, смиренність, розсудливість, мужність, самовладання і справедливість.

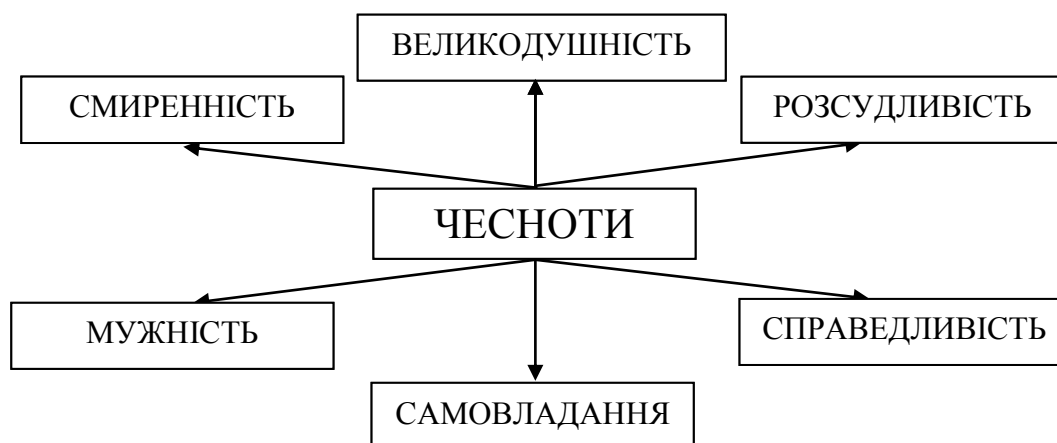


Рис. 2. Класичні людські чесноти

Чотири основні людські чесноти були визначені ще давньогрецьким філософом Платоном: розсудливість, справедливість, мужність і самовладання. Це так звані кардинальні чесноти, від латинського слова *cardo*, або шарнір. Це чесноти, на яких всі інші людські чесноти кріпляться як двері на дверній петлі. Кожна з некардинальних чеснот залежить від чеснот кардинальних.

У Книзі Мудрості Соломона сказано, що для людей нічого немає кориснішого в житті, ніж самовладання, розсудливість, справедливість і мужність. Те, що Старий Завіт згадує чотири кардинальні чесноти, показує, що євреї високо цінували мудрість стародавніх греків. Потрібно згадати ще дві чесноти – великодушність і смиренність. Обидві вони фундаментальні, хоча не розглядаються традицією як кардинальні. Для стародавніх греків смиренність залежала від кардинальної чесноти самовладання, а великодушність – від мужності.

Чесноти – суть динамічні сили, про це свідчить латинське слово *virtus* (добродіє), первинне значення якого – сила або енергія. Кожна з них, якщо в ній вправляються регулярно, поступово збільшує здатність людини до дії:

- розсудливість допомагає ухвалювати правильні рішення;
- мужність допомагає триматися обраного курсу і не піддаватися різним тискам;
- самовладання допомагає підкоряти емоції і пристрасті духу і вкласти енергію пристрастей у виконання своєї місії;
- справедливість дозволяє віддавати кожному належне і входити в серце кожної людини;
- великодушність дозволяє усвідомити свою місію і ставити високі завдання перед собою та іншими;
- смирення дозволяє долати егоїзм і слугувати іншим.

Професійна компетентність вимагає більшого, ніж просте володіння технічним або академічним знанням. Вона включає здатність правильно використовувати ці знання заради плідної мети.

Чесноти не можуть замінити собою професійну компетентність, але є її істотною частиною. Наприклад, людина може мати вчену ступінь з психології і проводити консультації, але якщо у неї немає розсудливості, буде дуже важко дати клієнтам здорову пораду. Можливо, людина має ступінь магістра з ділового адміністрування і є головним виконавчим директором великої корпорації, але якщо їй не вистачає мужності, вона не зможе прийняти або втілити в життя важкі та вкрай необхідні рішення. У людини може бути ступінь з богослов'я і вона може займатися пастирським слу-

жінням, але якщо вона позбавлена великодушності, то буде приречена на застій як особистість і як віруюча людина і приведе паству до того ж стану.

Чесноти – суть якості розуму, волі і серця, які надають силу характеру і стабільність особистості. Вони набуваються шляхом повторення певних дій.

Великодушність і смиренність, які є в основному чеснотами серця, – це стовпи лідерства. Великодушність (грец. *megalopsychia*) – це звичка прагнути до великих цілей. Лідери великі у своїх мріях, баченні і почутті місії; у своїй здатності кидати виклик самим собі і тим, хто поруч з ними. Смирення – це звичка служити. Лідери залучають, а не підштовхують; вчать, а не наказують; надихають, а не розпікають. Таким чином, лідерство – це не стільки прояв влади над іншими, скільки здатність дати іншим можливість виявити себе. Великодушність і смиренність складають разом один єдиний ідеал: ідеал гідності і величі людини. Великодушність дозволяє людині усвідомити свою особисту гідність і велич; смиренність дозволяє їй усвідомити гідність і велич іншого. Великодушність і смиренність – результат правильної оцінки людини. Малодушність, яка заважає людині розуміти себе саму, і гординя, котра заважає розуміти інших, – результат помилкової оцінки. Лідерство – це життєвий ідеал, який визнає і поширює Істину про Людину.

Якщо великодушність і смиренність – стовпи лідерства – суть в основному чесноти серця, то кардинальні чесноти розсудливості, справедливості, мужності і самовладання – базові чесноти лідерства – є чеснотами розуму і волі.

Розсудливість – найважливіша з базових чеснот, оскільки для того, щоб ефективно керувати іншими, людина перш за все має потребу в здатності прийняти правильні рішення. Чесноти створюють простір, в якому лідерство здобуття шляхом завоювання довіри в оточуючих. Розсудливість і смирення тут життєво важливі: довіра починається там, де інші знають, що лідер буде працювати для них, і закінчується, коли вони виявляють, що лідер нездатний прийняти правильні рішення. Якщо людина замінює смиренність техніками комунікації, вона не досягне успіху як лідера. Як вказує Стівен Кові, „якщо я намагаюся використовувати стратегії впливу на людей і тактику, розраховану на те, щоб спонукати інших робити те, що хочеться мені, наприклад, краще працювати, мати більше мотивації, любити мене і один одного, в той час як мій характер має фундаментальні вади, відзначений лукавістю і нещирістю, тоді, в кінці кінців, я не зможу бути успішним. Моя лукавість породить недовіру, і все, що я буду робити навіть з застосуванням найкращої техніки людських взаємин, буде сприйматися як маніпулювання” [5, с.21-22].

Чесноти розсудливості, справедливості, мужності і самовладання, які є в основному чеснотами розуму і волі, – це базові чесноти лідерства. Розсудливість допомагає ухвалювати вірні рішення; мужність – триматися обраного курсу і не піддаватися різним тискам; самовладання – підкоряти емоції і пристрасті духу і вкласти енергію пристрастей у виконання своєї місії; справедливість дозволяє віддавати кожному належне і входити в серце кожної людини.

Оскільки чеснота – це звичка, що здобувається шляхом вправи в ній, можна стверджувати, що лідерами не народжуються – ними стають шляхом невпинних тренувань. Кожен може зрости в чесноті.

Лідерство нікого не виключає – воно доступне для всіх. Лідери відкидають утилітарний підхід до чесноти. Чеснота не є для них чимось, що вони культивують просто для того, щоб стати ефективними керівниками, хоча бажати цього – це теж добре. Вони культивують чесноти насамперед для того, щоб самим стати краще. *Αρετή* – грецьке слово, що означає добродетель, – припускає досконалість спершу в бутті, а вже потім у дії. Ефективність – всього лише один з численних плодів чесноти.

Розум, воля і серце дозволяють нам робити три речі, суттєві для зростання в чесноті:

- споглядати чесноту, щоб навчитися бачити її внутрішню красу і сильно бажати її (функція серця);
- виховати в собі звичку діяти добродійно (функція волі);
- вправлятися у всіх чеснотах одночасно, приділяючи особливу увагу розсудливості (функція розуму).

За допомогою чеснот лідери досягають зрілості в усіх її проявах – в судженнях, емоціях і поведінці. Безпомилкові ознаки зрілості – це впевненість у собі і послідовність у діях, психологічна рівноваженість, радість і оптимізм, природність, почуття свободи і відповідальності, стан внутрішнього світу. Лідери не скептичні і не цинічні, вони – реалісти, здатні зберегти благородні прагнення душі, навіть якщо людина обтяжена власними слабкостями. Це означає не піддаватися слабкостям, але перевершувати їх, вправляючись у чеснотах.

Величезний вплив на лідерство має християнське життя, оскільки надприродні чесноти віри, надії, любові укріплюють та перетворюють чесноти природні. Тому жодна теорія лідерства не може бути вичерпною без дослідження впливу релігії на природні чесноти, які суть є стовпи та основи лідерства. Уроки лідерства, що ми знаходимо в історії релігії, можуть багато чому навчити сучасного лідера, але ця складна тема потребує більш детального висвітлення.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Бути лідером – означає не задовольнятися досягнутими результатами. Лідери завжди в русі, вони змінюються, намагаються удосконалюватися все своє життя. Лідерство не виключає нікого. Це покликання не небагатьох обраних, а більшості. Воно може супроводжуватися славою чи ні, але воно завжди супроводжується чеснотами, інакше це не справжнє лідерство. Чесноту потрібно тлумачити як зростання особистості відповідно її природі. Бути добродійним означає „бути своїм справжнім „Я”. Дві з половиною тисячі років тому один з найвизначніших давньогрецьких поетів Піндар висловив це таким чином: „Стань тим, хто ти є”. Тільки вправляючись у чеснотах, ми можемо досягти бажаного результату. Все, що віддаляє нас від чеснот, відчуває людину від її „Я”.

Сучасні лідери нерідко керуються у своїх вчинках та відносинах з оточуючими міркуваннями користі, прибутку, взаємин за типом: „ти мені – я тобі”. Побудова своєї особистості, діяльності та взаємин на основі принципів духовного лідерства дає можливість людині, яка за покликом та ієрархічною системою обіймає керівну посаду, звершити свою місію: працювати й слугувати людям, зростати в особистісному плані, досягати досконалості та допомагати іншим виконати їхні місії.

**Список літератури:** 1. *Моргулець О.Б.* Менеджмент у сфері послуг: навч. посіб / О.Б. Моргулець. – К.: Центр навчальної літератури, 2012. – 384 с. 2. *Drucker P.* The Practice of Management. – Oxford: Elsevier, 2005. 3. *Bennis W. and Goldsmith J.* Learning to Lead: A Workbook on Becoming a Leader. – London: Nicholas Brealey Publishing, 1997. 4. *Дианин-Хавард А.К.* Нравственное лидерство. Путь формирования личности / А.К. Дианин-Хавард. – М.: Лидерпром, 2008. – 187 с. 5. *Covey S.* The 7 Habits of Highly Effective People. – New York: Free Press, Simon & Schuster, 2003.

**Bibliography (transliterated):** 1. Morgulec' O.B. Menedzhment u sferi poslug: navch. posib / O.B. Morgulec'. – K.: Centr navchal'noї literaturi, 2012. – 384 s. 2. Drucker P. The Practice of Management. – Oxford: Elsevier, 2005. 3. Bennis W. and Goldsmith J. Learning to Lead: A Workbook on Becoming a Leader. – London: Nicholas Brealey Publishing, 1997. 4. Дианин-Хавард А.К. Нравственное лидерство. Путь формирования личности / А.К. Дианин-Хавард. – М.: Лидерпром, 2008. – 187 с. 5. Covey S. The 7 Habits of Highly Effective People. – New York: Free Press, Simon & Schuster, 2003.



A Workbook on Becoming a Leader. – London: Nicholas Brealey Publishing, 1997. 4. Dianin-Havard A.K. Nравstvennoe liderstvo. Put' formirovaniya lichnosti / A.K. Dianin-Havard. – M.: Liderprom, 2008. – 187 s. 5. Covey S. The 7 Habits of Highly Effective People. – New York: Free Press, Simon & Schuster, 2003.

УДК 17.02:316.46

А.Г. Романовский, Н.В. Середа

### ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ ДУХОВНОГО ЛИДЕРСТВА

*Статья посвящена актуальным проблемам исследования вопросов лидерства. Рассматривается сущность понятия “лидерство”, теории лидерства. Особое внимание уделяется анализу теории духовного лидерства; раскрывается суть основных добродетелей, необходимых современному руководителю-лидеру: великодушие, смирение, рассудительность, мужество, самообладание и справедливость.*

**Ключевые слова:** лидерство, духовное лидерство, современный руководитель, черты руководителя-лидера, личность лидера.

UDK 17.02:316.46

O. Romanovskyi, N. Sereda

### PERSONALITY OF THE MODERN LEADER IN THE ASPECT OF THE THEORY OF SPIRITUAL LEADERSHIP

*Article is devoted to the problems of the leadership study. The essence of the concept of "leadership," the theories of leadership are considered. Special attention is paid to the analysis of the spiritual leadership theory, the essence of virtues needed modern manager-leader: generosity, humility, prudence, courage, self-control and justice is revealed.*

**Key words:** leadership, spiritual leadership, a modern leader, features the head leader, a leader's personality.

*Стаття надійшла до редакційного колегії 28.05.2013*

Лідія Ткаченко

**ОСОБИСТІТЬ У ПАРАДИГМІ СИНЕРГЕТИКИ:  
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ ТЕЗАУРУС**

*У статті обґрунтовано необхідність розроблення тезаурусу наукової проблеми розвитку особистості в дефініціях синергетичної парадигми. Застосування синергетичного підходу до зазначеної проблеми зумовлює розширення філософсько-освітнього тезаурусу. Визначено основні поняття наукового дослідження проблеми розвитку особистості в синергетичній парадигмі, які мають увійти у систему філософсько-освітнього і педагогічного знання як міждисциплінарні.*

**Ключові слова:** *розвиток особистості, філософсько-освітній тезаурус, дефініції синергетичної парадигми, міждисциплінарні поняття, синергетика.*

Докорінні зміни, що тривають в освітній галузі, стосуються не лише змістовного, структурного, методичного, а й методологічного складника. Філософія освіти, пояснюючи необхідність нинішніх освітніх зрушень, водночас прогнозує (моделює) розвиток освіти в майбутньому. Вочевидь, що нагальна потреба відповідного часові розвитку особистості, який декларується державними освітніми документами та в ім'я якого здійснюється модернізація всіх ланок освіти, залишається завданням номер один як у найближчій, так і у віддаленій перспективі. Зазначене обумовлює застосування нової методології, яка була б найбільш адекватною запитам суспільства щодо розвитку особистості. Який смисл вкладаємо в значення “адекватна”? Його можна визначити за допомогою потреб, які має задовольнити така методологія і без застосування якої зазначені потреби задовольнити було б не можливо. В.А. Медведєв підтверджує затребуваність “синтетичних” моделей пізнання, методологічно збагачених “антропологічним” змістом і принципами некласичного ідеалу наукової раціональності [7, с. 19], які полягають в єдності раціонального й ірраціонального, ймовірно-статистичному характері причинності, немеханічному типі системності, відносності та енергетизмі [2].

Характеристики, які мають вирізняти сучасну особистість, а водночас і забезпечувати відповідні складники її життєдіяльності (громадянську, професійну, особистісну) можна охарактеризувати як постнекласичний стиль знання й мислення. В.С. Меськов і А.О. Мамченко визначають три основних принципи постнекласичної методології: холізму, міжрівневої подібності й неелімінування суб'єкта [10, с.65–66]. Це дає підстави для розгляду особистості в координатах синергетики як універсальної наукової методологічної парадигми сучасності, яка відповідає зазначеним принципам.

Синергетичний, системно-синергетичний підходи застосовано у роботах В.І. Аршинова, О.Г. Бермуса, В.Г. Буданова, В.С. Лутая, О.М. Князевої, С.П. Курдюмова, В.А. Медведєва та інших, в яких закладено основи синергетичного підходу до розв'язання широкого кола наукових проблем, що базується на закономірностях нелінійності – виростання складних структур з хаосу, вибудовування складного еволюційного цілого з частин, направленості перебігу процесів тощо.

© Лідія Ткаченко, 2013

Поширюється застосування синергетичного підходу й до проблем освіти й педагогіки. Синергетична парадигма розглядається як “відносно жорсткий каркас методологічних принципів”, що дедалі більше застосовуються у реформуванні освітніх систем [5]. Цілісний синергетичний підхід до осягнення перебігу процесів освітньо-педагогічної галузі пропонують В.П. Андрущенко, О.В. Вознюк, І.А. Зязюн, В.В. Ільїн, В.Г. Кремень, О.С. Пономарьов та ін.

Розв’язання окремих проблем освіти й педагогіки з використанням синергетичного й системно-синергетичного підходів пропонують М.В. Богуславський, В.Г. Віненко, А.А. Ворожбітова, С.У. Гончаренко, Е.Ф. Зеєр, Л.Я. Зоріна, В.О. Ігнатова, О.М. Іонова, О.М. Князева, С.В. Кульневич, С.П. Курдюмов, В.В. Маткин, Т.С. Назарова, Т.А. Челнокова, В.С. Шаповаленко та ін.

Останні напрацювання з філософії, в яких ідеться про синергетичну педагогіку [5], дозволяють розв’язувати проблему розвитку особистості з позицій синергетичного підходу. Проте розробленню проблеми в дискурсі синергетики має передувати окреслення тезаурусу наукового дослідження, а саме тезаурусу проблеми розвитку особистості в поняттях і дефініціях синергетичної парадигми. Користуючись визначенням В.А. Медведєва, що поняття – це не просто символ, а інструмент формування знання, наголосимо на необхідності формування філософсько-освітнього тезаурусу із залученням понятійного апарату синергетики як інструментарію інноваційного знання для педагогіки. Адекватне прочитання наукового тексту потребує ідентифікації тероретичних конструктів, що їх використовує автор, а це можливо лише виходячи з концептуальних основ, які обумовлюють параметри розглядуваного трактування [9, с.13]. Таким чином, з метою розроблення концептуальних основ розвитку особистості в парадигмі синергетики є необхідним опанування дефініціями синергетики в новому понятійному полі.

Для сучасного етапу розвитку науки є характерним зсув у бік диференціації використовуваних мов, що у свою чергу породжує потребу в більш складній та багаторівневій інтеграції знання, ніж та, що раніше була забезпеченою в основному зусиллями філософії і математики. Ця вимога впливає з двох, внутрішньо пов’язаних між собою завдань, - зауважує В.І. Аршинов, – забезпечення гармонійного збалансованого розвитку як у системі наукового знання, так і в системі “людина – середовище” [1, с. 94]. У нашому випадку актуальною є проблема інтегративної функції дефініцій, яка дозволяє перенести напрацювання однієї галузі в іншу на основі єдиного понятійного поля. Поповнення філософсько-освітнього тезаурусу термінологією, вже використовуваною в інших галузях наукового знання (а саме у синергетиці), може відбуватися в раціональний спосіб – залученням і наданням їй статусу понятійного апарату. Спосіб поповнення щодо педагогічного тезаурусу окреслюють С.О. Сисоєва, І.В. Соколова наступним чином: “Відбувається трансформація міждисциплінарних понять у систему педагогічного наукового знання шляхом відбору та упорядкування понять за логікою взаємовідносин” [11, с. 95].

Поняття як форма мислення є таким способом відображення дійсності, при якому предмет розкривається посередництвом сукупності його суттєвих ознак. Воно виникає як результат узагальнення й виокремлення предметів деякого класу за загальними й специфічними для них ознаками [4, с. 105-106], тому, розглянувши поняття синергетики за загальними й специфічними ознаками, можна з’ясувати доцільність і особливості їх застосування та ввести до філософсько-освітнього тезаурусу.

Синергетичний підхід до осягнення й розв’язання проблем освіти й педагогіки і застосування дефініцій синергетики дозволяє сформулювати нове розуміння особистості, яке відповідає сучасній філософсько-освітній ідеології, а розвиток особистості

набуває нової сутності і смислу. Отже, **метою** даної статті є обґрунтування використання вихідних положень і визначення основних понять і дефініцій, що становлять теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми розвитку особистості в синергетичній парадигмі.

Традиційно особистість в освіті поставала як адитивна система (Педагогічний словник, 2001), що становить сукупність біологічних, фізіологічних, психічних, соціальних та інших складників: “Особистість – соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного” [10, с. 351]. Так само еkleктично сприймалася особистість як об’єкт для вивчення. Вона є об’єктом вивчення філософії, соціології, соціальної психології, педагогіки” [Там само, с. 352].

В Енциклопедії освіти (2008) спостерігаємо намагання адаптувати розуміння особистості у відповідності до принципів демократизації та гуманізації освіти, що були проголошені в нову добу періоду незалежності, а також філософії людиноцентризму, що на той час уже голосно заявила про себе [6]. “Особистість у конкретно-історичних обставинах виступає як цілісність, що задана природною і певною соціальною системою... Вроджені дані дитини розглядаються як підґрунтя для здійснення виховання... Водночас О. має здатність до вибору життєвого шляху і самопізнання” [3, с. 627]. З одного боку, особистість розглядається як дещо цілісне – “динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини” [Там само, с. 628], з іншого, розуміння не виходить за межі класичної методології з усіма наслідками – “О. являє собою діалектичну єдність загального, особливого й окремого” [Там само]. Розвиток особистості визначається таким чином: це “процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її соціалізації і виховання ... за допомогою дорослих, які організують і спрямовують її діяльність і спілкування” [Там само, с. 788]. Як бачимо, визначення особистості й розвитку особистості містять словесні формули, які свідчать про правдиві зусилля щодо досягнення нового знання у філософсько-освітньому підході, проте застосування усталених дефініцій обмежує, якщо не спотворює вкладений в них новий зміст.

Нині синергетика визначається як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, у межах якого вивчаються загальні закономірності взаємних процесів переходу хаосу і порядку у відкритих нелінійних системах фізичної, хімічної, біологічної, економічної, соціальної та іншої природи [12, с. 770]. Застосовуваною в якості методологічного підходу синергетика є саме через виявлення загальних ідей, загальних закономірностей у найрізноманітніших сферах. Визначення синергетики Г. Хакеном як сукупного колективного ефекту взаємодії великої кількості підсистем, що приводить до утворення стійких структур та самоорганізації у складних системах [13, с. 9], відкриває можливість не лише спостереження, а й прогнозування ефекту самоорганізації. Під останньою розуміють виникнення просторових, часових або функціональних структур у нелінійних системах, що знаходяться у далеких від рівноваги станах в особливих критичних точках [12, с. 745–746].

Надзвичайно важливими є розуміння базальних принципів організації (характеристик) самоорганізованих систем, про які, як зазначає В.Ф. Прісняков [3, с. 811], йдеться у більшості робіт із синергетики, та визначення їхніх понять:

- відкритості, через що у самоорганізованих системах відбувається постійний обмін речовиною, енергією, інформацією (наявність у них їх джерел і/або стоків), отже відкриті системи пов’язані із зовнішнім середовищем і змушені пристосовува-

тись до нього, що означає неможливість повністю описати систему та повністю її контролювати;

- нелінійності розвитку, що пояснює незворотність і багатоваріантність еволюції, а отже, неоднозначну непередбачувану реакцію на зміну зовнішнього або внутрішнього середовища, тобто можливість кількох варіантів розвитку системи;
- нерівноважності, який означає, що у такій системі можуть спонтанно виникати нові типи структур, але одночасно нерівноважність є обов'язковою для цього умовою;
- когерентності, який представляє узгодженість, синхронність взаємодії внутрішніх елементів, що проявляється в масштабі всієї системи;
- емерджентності, що характеризує складні відкриті самоорганізовані системи з боку виникнення в них нових, інтеграційних якостей, що з'являються завдяки об'єднанню окремих компонентів системи, яким новоутворення не були властиві;
- дисипативності – перетворювання й розсіювання енергії, що виражається в парадоксальному ефекті самопідтримування структури.

Зазначені принципи та пов'язані з ними поняття виявляються саме тими координатами, що дозволяють по-новому, відповідно до вимог часу, зрозуміти принципи розвитку особистості і можливість організації відповідних виховних впливів. Розглянемо, яким чином означені вище поняття виводять розуміння розвитку особистості в нову площину.

Не викликає заперечень, що особистість, з точки зору синергетики, це складна багаторівнева самоорганізована система. Складність і багаторівневність зумовлена як на фізико-біологічному, так і на духовно-психічному рівнях. Самоорганізованість системи й перебіг розвитку особистості на рівні її організації (емоційно-психічному) демонструє С.Д. Максименко. Він розуміє становлення особистості як саморозвиток єдиної, цілісної й унікальної системи та визначає вихідні рушійні сили даного процесу як досі не пізнану енергію особистості, яку називає “нужда”: “...Власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішніх суперечливих взаємовідносинах із потребами” [8, с.30]

Відкритість особистості розуміється як здатність кожної з її підсистем (біологічної, соціальної, психічної тощо) до обміну речовиною, енергією, інформацією – це підтверджує те, що ми знаємо про особистість. Новим у синергетичному розумінні особистості як відкритої системи є те, що особистість у кожний момент знаходиться у стані нескінченної кількості впливів, що на неї здійснюються, тобто весь час відчуває більший чи менший зовнішній вплив, який викликає більше чи менше “розхитування” системи – внутрішнього світу особистості – переконань, уявлень, міркувань, потреб, прагнень, мотивів тощо. У кожний наступний момент часу особистість не залишається незмінною, і це треба враховувати в освітньо-виховному процесі.

Нелінійність розвитку особистості – один з постулатів синергетичного підходу. Розвиток особистості – це закономірне чергування станів нерівноважності й рівноваги (хаосу і порядку). Жодний зі станів не є “добрим” чи “поганим”; кожний – це об'єктивний стан особистості як відкритої системи, що здатна до саморозвитку. Розвиток особистості неможливо сприймати й прогнозувати як пряму залежність від “педагогічного тиску” – виховних впливів, організації виховного середовища, кількості залучених засобів і зусиль тощо. Період хаосу означає зміни в системі через виведення її зі стану рівноваги за допомогою надходження (або витоку) енергії, а період порядку – виникнення нової структури системи.

Нерівноважність у координатах синергетичної системи “особистість” має сприйматись як здатність до утворення нових, бажаних ускладнень системи.

Когерентність як синхронізація елементів у масштабах усієї системи для розвитку особистості означає, що зміна в одному з елементів її структури неодмінно зумовлює зміни в інших елементах (або рівнях структури), що дозволяє “підтягувати”, “вирівнювати” одні складники особистості до потрібного (бажаного) рівня за рахунок інших (спиратися на одні компетенції у формуванні інших).

Попередня характеристика тісно пов’язана із емерджентністю системи. Вона пояснює виникнення інтегративних (надзвичайно важливих для сучасної особистості) якостей, що з’являються завдяки об’єднанню окремих якостей, умінь нижчого рівня, що означає формування компетентностей.

Дисипативність має розумітись як здатність особистості чинити опір зовнішнім впливам, підтримувати власну ідентичність. Ця характеристика може оцінюватись і як позитивна (якщо враховувати небажані впливи) і як негативна (у разі бажаних), але врахування цієї здатності є необхідним.

Так само виключно нове розуміння вносить поняття точок біфуркації, в яких система отримує можливість безлічі шляхів розвитку і в яких “розв’язується” стан нерівноважності (нестійкості, хаосу), після проходження яких система набуває нової якості, іншого рівня розвитку.

Отже, особистість у координатах сучасної науки має розглядатись у філософії освіти і педагогіці як синергетична система – складна, відкрита, когерентна, емерджентна, дисипативна.

У процесі розвитку особистість може постійно перебувати у стані відносин, в яких виступає складником іншої когерентної системи. При цьому є необхідним врахування закономірностей феномену надмалого впливу на систему, який може призвести до зміни її структури, що пояснюється виникненням резонансу, при якому мала флуктуація (відхилення, коливання) може змінити стан всієї системи.

З точки зору синергетики розвиток особистості постає як постійний рух від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень.

Основним висновком з викладеного є таке. Синергетика як методологія входить у філософсько-освітнє і педагогічне мислення. Принципи побудови й функціонування синергетичних систем і поняття, з ними пов’язані, застосовуються у філософсько-освітньому процесі й педагогіці як інструментарій побудови теоретичних міркувань, проектування й моделювання. Закономірним є осягнення понять і опанування дефініціями синергетики з боку філософсько-освітньої педагогічної теорії. До філософського тезаурусу впливають такі одиниці: особистість як синергетична система; принципи організації особистості як синергетичної системи – відкритості, нелінійності розвитку, нерівноважності, когерентності, емерджентності й дисипативності; точки біфуркації; надмалий вплив; флуктуації.

Використання термінологічного ряду, що належить до сфери синергетики, у галузі філософії освіти і педагогіки, є утвердженням міждисциплінарних понять і міждисциплінарних дефініцій, які мають нові смисли й дозволяють інноваційно визначити проблему розвитку особистості й окреслити адекватні шляхи її розв’язання. Грунтується зазначене на осягненні неподільності світобудови й єдності постнекласичної методології, що дозволяє висувати нові ідеї освітнього розвитку, вміщуючи особистість в координати постнекласичних парадигм.

**Список літератури:** 1. *Аришинов В.И.* Синергетика как феномен постнеклассической науки. – М.: 1999. – 203 с. 2. *Брянник Н.В.* Философский смысл картины мира неклассической науки // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 93–104. 3. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень.* – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 4. *Конверский А. Е.* Логика традиционная и современная / А.Е. Конверский. – М.: Идея-Пресс, 2010. – 380 с. 5. *Кремень В.Г., Ільїн В.В.* Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с. 6. *Кремень В.Г.* Особистісно розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53–57. 7. *Лутай В.С.* Синергетичний підхід в освіті // В.С. Лутай /Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 812–813. 8. *Максименко С.Д.* Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матер.методол. сем. АПН України, 19 бер. 2008 р. – К.: АПН України, 2008. – С. 30-37. 9. *Медведев В.А.* Концептуальное пространство социологии в формате неклассической моделирациональности // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Том VIII. – № 3. – С. 5–21. 10. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Вопросы философии.-2010. –№5. – С. 57-68. 11. *Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка.*– К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с. 12. *Сисоєва С.О., Соколова І.В.* Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : [наук. видання] / Світлана Сисоєва, Ірина Соколова / МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К.: Видавничий дім “ЕКМО”, 2010. – 362 с. 13. *Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина.* – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с. 14. *Хакен Г.* Синергетика / Герман Хакен. – М.: Мир, 1980. – 405 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Arshinov V.I. Sinergetika kak fenomen postneklassicheskoy nauki. – M.: 1999. – 203 s. 2. Brjanik N.V. Filosofskij smysl kartiny mira neklassicheskoy nauki // Voprosy filosofii. – 2013. – № 1. – S. 93–104. 3. Enciklopedija osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni; gol. red. V.G. Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s. 4. Konverskij A. E. Logika tradicionnaja i sovremennaja / A.E. Konverskij. – M.: Ideja-Press, 2010. – 380 s. 5. Kremen' V.G., Il'in V.V. Sinergetika v osviti: kontekst ljudinocentrizmu : monografija / V.G. Kremen', V.V. Il'in; [Nacional'na akademija pedagogichnih nauk Ukraïni]. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 368 s. 6. Kremen' V.G. Osobistisno rozvival'ne navchannja jak naukovij prioritet // Ridna shkola. – 1998. – № 11. – S. 53–57. 7. Lutaj V.S. Sinergetichnij pidhid v osviti // V.S. Lutaj /Enciklopedija osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni; gol. red. V.G. Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – S. 812–813. 8. Maksimenko S.D. Psihologichni mehanizmi rozvitku i samorozvitku osobistosti // Psihologo-pedagogichni zasadi rozvitku osobistosti v osvitn'omu prostori : Mater.metodol. sem. APN Ukraïni, 19 ber. 2008 r. – K.: APN Ukraïni, 2008. – S. 30-37. 9. Medvedev V.A. Konceptual'noe prostranstvo sociologii v formate neklassicheskoy modeliracional'nosti // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. – 2005. – Tom VIII. – № 3. – S. 5–21. 10. Mes'kov V.S., Mamchenko A.A. Mir informacii kak trinitarnaja model' Universuma. Postneklassicheskaja metodologija kogitivnoj dejatel'nosti / V. S. Mes'kov, A. A. Mamchenko // Voprosy filosofii.-2010. –№5. – S. 57-68. 11. Pedagogichnij slovník / Za red. M.D.Jarmachenka.– K.: Pedagogichna dumka, 2001. – 516 s. 12. Sisoeva S.O., Sokolova I.V. Problemi neperervnoï profesijnoï osviti: tezaurus naukovogo doslidzhennja : [nauk. vidannja] / Svitlana Sisoeva, Irina Sokolova / MON Ukraïni, NAPN Ukraïni, In-t ped. osviti i osviti doroslih, Mariupol's'kijderzh.

gumanitarnij un-t. – K.: Vidavnicij dim “EKMO”, 2010. – 362 s. 13. Filosofija: Jenciklopedičeskij slovar' / Pod red. A. A. Ivina. – M.: Gardariki, 2004. – 1072 s. 14. Haken G. Sinergetika / German Haken. – M.: Mir, 1980. – 405 s.

УДК 378.30:37.03+37.01(015.3)

Лидия Ткаченко

**ЛИЧНОСТЬ В ПАРАДИГМЕ СИНЕРГЕТИКИ:  
ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС**

*В статье рассматривается тезаурус научной проблемы личности и ее развития в дефинициях синергетической парадигмы. Закономерность использования синергетической парадигмы в решении проблемы развития личности ставит задачу расширения тезауруса сферы философии образования и педагогического тезауруса. Автор определяет основные понятия научного исследования проблемы развития личности в синергетической парадигме, которые должны войти в систему философско-образовательного и педагогического знания как междисциплинарные.*

**Ключевые слова:** развитие личности, философско-образовательный тезаурус, дефиниции синергетической парадигмы, междисциплинарные понятия, синергетика.

UDK 378.30:37.03+37.01(015.3)

Lydiia Tkachenko

**PERSONALITY IN SYNERGETIC PARADIGM: PHILOSOPHICAL AND  
EDUCATIONAL THESAURUS**

*The article is considering a thesaurus of scientific problems of personality development in the definitions of synergetic paradigm. The synergetic approach is necessary in the solution to the problem of education and training and put the task of expanding the philosophical and pedagogical thesaurus. Author has identified main definition for the problem of personality development in the synergetic approach, which should enter into the system of philosophical and pedagogical knowledge as interdisciplinary.*

**Keywords:** personal development, philosophical and pedagogical thesaurus, definitions of synergetic paradigm, interdisciplinary terminology, synergy.

*Стаття надійшла до редакційного колегії 8.07.2013*



О. А. Дольская

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Статья продолжает тему междисциплинарности, начатую на страницах этого журнала. В центре внимания - понятия, которые получили статус междисциплинарных или общенаучных. Автор подчеркивает необходимость глубокой философской подготовки специалиста, магистра, аспиранта, которая способствует формированию научного языка.*

**Ключевые слова:** философская категория, междисциплинарное понятие, общенаучное понятие, субъект, объект, техника мышления, компетенции.

**Актуальность.** Сегодня проблема формирования и разработки категориального и понятийного аппарата науки получает новый виток развития. Перед специалистом, выпускником университета стоит задача уметь не только использовать частно-научные термины, связанные со своей специальностью, но и ориентироваться в междисциплинарной или общенаучной терминологии.

**Степень разработанности.** Если проанализировать литературу, посвященную проблемам понятий и категорий, то можно констатировать следующее. Основные этапы формирования и осмысления категориального аппарата в истории философии связаны с именами Аристотеля, Канта и Гегеля. В 60-80 гг. XX в. активно разрабатывался словарь диалектических категорий онто-гносеологической направленности. А.П. Шептулин, О.С. Зелькина, В.Н. Сагатовский. разрабатывали систему категорий. У А.П. Шептулина исходными категориями выступали *материя, сознание и практика*, В.Н. Сагатовский к исходным категориям относил *элемент, множество, бытие, небытие, изменение*. Отталкиваясь от них, Сагатовский разработал сложную систему, включающую более 100 категорий, которым он дает четкие определения в рамках математической логики.

В это же время разворачивается своего рода программа по выявлению ряда понятий, которым было предложено дать название общенаучных. В работах В.П. Агафонова, В.С. Готта, Л.А. Микешиной, Д.А. Гущина, П.В. Копнина, А.П. Шептулина, А.Д. Урсула и др. разрабатывается линия исследования вопроса о соотношении общенаучных понятий с категориями материалистической диалектики [1].

В начале XXI в. бурно развивается НТР, само общество, что приводит к ряду изменений в общей организации жизни и к появлению ряда междисциплинарных наук. Как следствие, появляются понятия, занимающие срединное положение между философскими категориями и понятиями частно-научного характера, их исследования приобретают системный характер, разворачивается еще одна линия исследований о соотношении частно-научных с общенаучными понятиями. Этому направлению посвящены статьи Д.Ф. Асхина, П.И. Визира, С.И. Крымского, М.М. Муртазалиева и др. Осмысление научной терминологии всегда опиралось на деление: есть философские категории и специально-научные понятия. Каждая наука использует свой каркас основных, назовем их базисными, понятий. В физике – это *поле, частица, волна, масса*; в химии – *валентность, элемент, ион, кислота*; в биологии – *жизнь, ген, организм*; в математике – *число, предел, множество, интеграл и дифференциал*; в истории – *государственность, нация* и т.п.

© О. А. Дольская, 2013

**Основная часть.** Процесс формирования междисциплинарных наук сопровождался оформлением ряда понятий, которые получили статус междисциплинарных, что свидетельствует об оформлении гносеологической ситуации как наличия понятий, имеющих довольно-таки большую частоту употребления, применимости в сравнении с другими понятиями. Они стали использоваться в самых различных областях знания, допускают возможность выражения в лоне логико-математических теорий, а также являются носителями специфических методов познания. На первое место выдвигается методологический статус общенаучных понятий. “Именно этот момент составляет, по нашему мнению, самую характерную черту общенаучных понятий, определяющую их ведущее место в языке современной науки, позволяющую им выполнять интегрирующую функцию в научном познании и разнообразные гносеологические функции, в том числе и метатеоретическую и сближающую их с методологией” [2, с. 9].

Сегодня исследователи насчитывают почти три десятка междисциплинарных понятий. В.С. Готт и А.Д. Урсул пишут о 29, среди которых – *алгоритм, вероятность, знак, инвариант, информация, структура, функции* и др. В.Г. Пушкин выделяет три – *информация, надежность* и *самоорганизация*. Такую ситуацию можно объяснить тем, что в современном научном знании эти понятия, как правило, используются на границе, на стыке наук. Естественным видится в таких условиях и неоднозначность их семантического содержания и, как следствие, понимания. Сегодня перед философией, стоят проблемы выяснения их систематизации, характера, функционального единства. Отдельно стоит проблема их методологической связи. Все эти аспекты свидетельствуют о необходимости изучения и соотношения этих понятий с философскими категориями, с одной стороны, и их связи с понятиями частных наук, с другой.

Интерес к изучению этих проблем имеет практическое значение не только в гносеологии, но и в философии образования, в философии преподавания. Каждое общество готовит людей определенных специальностей, что проявляется в формировании профессиональных знаний, в социальных установках, в гибкости и формировании мышления. Если обратиться к учебным программам, образовательно-квалификационным характеристикам (ОКХ), к требованиям образовательно-профессиональной подготовки (ОПП), которые разрабатываются по направлениям профессиональной подготовки с учетом образовательно-квалификационного уровня при Министерстве образования и науки Украины, то университет сегодня должен готовить специалиста, который владеет инструментальной, общенаучной и профессиональной компетентностью.

Проблема использования понятий в науке – это обязательно нормированная процедура, поэтому приобщение студентов к умению использовать понятия в виде формализованного языка науки является первостепенным заданием. Тем более, что в современном обществе акценты делаются на умении выпускника-специалиста формировать концептуальные подходы к решению задач различного характера. Для каждой специальности профессиональная подготовка требует разработки определенной научной терминологии. Коллектив кафедры философии Национального технического университета “Харьковский политехнический институт” провел анализ общенаучных и специально-научных понятий, которые выступают как основные в ОКХ и ОПП на технических, экономических, физических, химических, металлургических, электротехнических факультетах, факультете информатики и управления технического университета. Например, при подготовке специалистов, которых выпускает факультет

информатики и управления, активно используется следующий набор понятий. Система, автоматизированная система, интеллектуальная система, информация, информационная система, информационно-управляющая система, система обработки информации, информационные технологии, автоматизация, перцептивный образ, умственный образ, проект, управление проектом.

В основе каждой предметной области лежат различные области изучения и предметы исследования. Это и отличает одну предметную область от другой. То общее, что указывает только на сходство и не несет в себе никаких различий, является основой образования философских категорий. То, что имеет в своем содержании различие при изучении предметных областей, является основой формирования конкретно-научных понятий. Их, в свою очередь, можно разделить на понятия, которые выражают общность между отдельными областями, с одной стороны, и различия между ними, с другой. Это и является основой для формирования конкретного научного аппарата.

Однако необходимо отметить следующее. Проблема фундаментальности понятий зарождается в период формирования науки Нового времени. Отождествляя научность с научной рациональностью, сформировалось и требование к научности. Было сформировано следующее требование: насколько в том или ином направлении развития знания присутствует математика, настолько его можно рассматривать как науку. Неоценимый вклад в этот процесс внесли И. Ньютон, Р. Декарт, И. Кант. Разработка математических методов описания движения связана с именем Декарта. Именно благодаря его работам научная мысль получила возможность оперировать математическим аппаратом описания движения, органично соединяющим численные и геометрические методы. Более того, для мировоззрения Декарта характерно отождествление материи и пространства. Кант же математический язык описания рассматривал как необходимую и фундаментальную характеристику научной рациональности.

Но сегодня мы имеем дело с трансформацией фундаментальности в контексте междисциплинарных и трансдисциплинарных связей и, в частности, на “присутствие” в науке математизации. Примерами могут служить такие науки, как психология, история, литературоведение, социология, педагогика и т.п.

Если же обратиться к техническим наукам, то математизация становится недостаточным условием их развития. Огромное значение приобретают знания по философии, в частности эпистемологии, которые становятся основой для понимания и формирования понятий. Чаще всего процесс обучения подразумевает сравнительные операции над имеющимся знанием и вновь открываемым знанием. Ведь работа над любым проектом – это своеобразный процесс обучения использованию на практике понятий, которые специалист одновременно и проверяет, и пересматривает, опираясь на определенные предпочтения.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о своеобразном синтаксисе науки и философии, а актуализация этого аспекта науки заставляет нас обращать внимание на формирование смысла понятий, на семантическое содержание понятий. Ведь именно понятие играет решающую роль (в смысле конституирования и концептуализации) в вопросах о фактах и о ценностной составляющей данного научного факта в контексте развития науки.

Есть и еще одна существенная сторона современной науки. Чаще всего, современные научные проекты, которые разворачивают исследователи, прямо или косвенно затрагивают вопросы, которые невозможно решить без обращения к экологи-

ческим, экономическим, культурологическим, социальным и иными экспертизам. Ограничиваться сегодня только физико-технической экспертизой недостаточно. Отсюда и естественное требование к междисциплинарной и трансдисциплинарной направленности современного образования [3; 4]. Этот аспект развития образования предполагает формирование профессиональной рефлексивной компетентности. Что это означает в реальном образовательном процессе? В подготовке профильных специальностей должны принимать участие коллективы единомышленников, представленных разными дисциплинами, которые должны быть готовы обсуждать концептуальные положения / предположения, а также методологический “каркас” на одном, понятном для всех языке. Интересен тот факт, что одним из ведущих инструментов трансдисциплинарности выступает базовая метафора, т.е. обращение к метафорическим приемам – это один из инструментов и методологическая характеристика трансдисциплинарного подхода [4].

Вопрос о способе определения понятий опирается на ряд существенных трансформаций, имеющих место не только в науке, в эпистемологии, но и в самом обществе. Современные физические, технические науки имеют дело с оборудованием и, следовательно, с необходимостью использования операциональных определений, которые помогают конструировать объект исследования. В классической картине мира, в рамках классической рациональности способы конструирования объектов оставались неизменными. Чаще всего они отталкивались от нормативной концептуальной схемы классической механики. Сложилась определенная эпистемологическая ситуация: субъект наблюдает объект таким, каков он есть, с характерными для него атрибутивными свойствами. Для современной физики такая эпистемологическая ситуация не приемлема. Для нее все естественные события предстают как продукт функционирования современного оборудования, которое предназначено для экспериментов и наблюдений.

Использование математических моделей для понимания наблюдений стало необходимым условием развития науки. Причем многие исследователи (физики) отказались от предположения, что наблюдаемые объекты существуют независимо от приборов и понятий, которые используются для описания измерений. Естественным становится и то, что современная наука рассматривает объект исследования как человекоразмерную систему. Поэтому проблема использования определенного оборудования пересекается с проблемой определения понятий, которые носят операциональный характер. Ведь именно с помощью этих понятий исследователь и конструирует исследуемый им объект.

Классическая эпистемология предшествует вообще всем разделам философского знания, именно поэтому она независима от науки, так как обосновывает саму науку. Кант, который принципиально различал трансцендентальный анализ и эмпирическое познание, подчеркивал это. Э. Гуссерль, разделяя феноменологическую установку и естественную, также стоял на позиции независимости эпистемологии от науки. Представители аналитической философии делали акцент на анализе языка, с одной стороны, и формировании суждений о мире, с другой. Иначе говоря, классическая эпистемология основана на идее о том, что познающий субъект (индивидуальный или трансцендентальный) находится как бы “вне мира”, и что последний определяется (в сильном варианте конструируется) субъектом. Это представление идет от субъектоцентризма, впервые четко сформулированного Р. Декартом.

Неклассическая эпистемология переворачивает это представление, поскольку исходит из того, что познание осуществляется реальным человеческим существом,

действующим в мире и вступающим в коммуникацию с другими. Сознание, субъективность, язык могут быть поняты только на основе проектно-коммуникативной рациональности. Попытаемся разобраться, на чем базируется такая стратегически важная установка.

Новое понимание субъекта познания вырастает на основе двух поворотов в эпистемологии. Первый получает название “лингвистического”. В центре его внимания – проблематика смыслообразования. Это было связано с поворотом в естествознании от предметно ориентированного познания реальности (здесь акцент делался на познании законов реальности) к познанию реальности, которая конституируется в сознании. Отсюда и интерес к интерпретативной практике, которая укоренена в жизненном мире. Считалось, что процесс образования смыслов вносит в научное знание элементы гуманизации, активизирует нравственно-этический параметр научных открытий и построений.

Второй поворот получает название “натуралистического поворота”. Это было вызвано тем, что с середины XX в. все чаще стали рассматривать проблему познания с естественно-научных позиций. Стала оформляться эволюционная эпистемология, представленная именами К. Лоренца, Ж. Пиаже, К. Поппера, Ст. Тулмина, М. Полаки и др. Появляется натурализованная эпистемология У. Куайна, который активно вводит в эпистемологию открытия в когнитивной науке и когнитологических исследованиях. Наконец, поиски биологических корней познания как процесса представлены исследованиями чилийских биологов У. Матурана и Ф. Варелой, которые вносят свою лепту в понимание познавательных стратегий, введя термин “автопоэзис”.

В. А. Лекторский, отмечая наличие этих двух поворотов в эпистемологии, считает, что наблюдается смена трансцендентального и лингвистического поворота на реалистический и онтологический повороты. Он выдвинул и обосновал концепцию конструктивного реализма, опираясь на эволюционную эпистемологию и когнитивные науки. Его позиция сводится к снятию противостояния реализма и конструктивизма [5].

И.В. Черникова в продолжении и дополнении тезиса В.А. Лекторского отмечает, что “такое совмещение возможно и в случае эволюционного конструктивизма, если в основании мировидения лежит идея глобального эволюционизма” [6, с. 75]. Она считает, что в рамках эволюционной эпистемологии познание описывается как процесс конструирования. Но появляется вопрос о том, кто конструирует и по каким законам. В виде примера она фокусирует свое внимание на двух сторонах эволюционной эпистемологии. “Сторонники социального конструирования трактуют знание как функцию лингвистических конвенций, утвердившихся в культурных традициях и стандартах научного дискурса. Но это лишь одна сторона медали. Вторая сторона раскрывается в эволюционной эпистемологии и на основе онтологии, построенной на идеях глобального эволюционизма, системности. В этом ракурсе коммуникативный уровень взаимодействий понимается не как фундаментальный, а как эволюционно обусловленный. Познание трактуется как “проживание”, совместная деятельность” [6, с.75–76].

Опираясь на такое понимание поворота в эпистемологии, еще раз хотелось бы обратиться к В.А. Лекторскому. Переворот в неклассической эпистемологии означает следующее: “плодотворно обсуждать эпистемологические вопросы можно лишь в том случае, если мы учитываем реальные, эмпирически фиксируемые познавательные акты как в обычной жизни, так и в научной деятельности” [7, с. 22–23].

Это еще раз обращает наше внимание на одну из доминирующих функций философского знания – мировоззренческую. Принципиальная позиция нового видения и объекта, и субъекта научного познания заставляет нас перенести акцент на когнитивную практику конструктивизма, с одной стороны, и реализма, с другой.

Давайте теперь попытаемся соединить в единую схему требования к формированию языка современного выпускника университета. Он должен владеть частнонаучным словарем, умело им пользоваться в контексте физико-математических и операциональных понятий, отличать их от междисциплинарных и при этом еще и использовать метафорические образы-понятия. Несомненно, это достаточно сложный процесс, который предполагает и совершенно новую технику мышления. Носитель такой техники должен сочетать в себе умение использовать и нормативные требования использования формализованного научного языка, и умелое “вклинивание” в него совершенно не фиксированного жесткими требованиями формализации нового взгляда на исследуемый объект. Результатом является эпистемологическая ситуация конструирования совершенно новой для нас реальности, объекта, процесса и т.п.

Итак, проблема формирования научного языка специалиста и вообще проблема образования связана с проблемой, прежде всего, формирования творческой и критически мыслящей личности, способной не только находить решения в нестандартных ситуациях, а нести ответственность за преобразование мира, мира реальности. “Современная цивилизация – это цивилизация средств, а не целей” [7, с. 26], это цивилизация массовой культуры и, как следствие, манипуляции сознанием. Именно поэтому перед образованием на первый план выдвигается мировоззренческая задача, которая не может быть решена без учета формирования не просто личности, но личности познающей.

Представлять мир как мир своих профессиональных действий, как мир “сконструированный” для жизни себя самого и последующих поколений, – сложная задача. Профессиональные действия при такой организации реальности предстают как компетентностные знания. Компетенции опираются на четкое и ясное владение профессионального языка, представленного каркасом определенных понятий. В то же время компетенции – это и умение увидеть трансформации этого каркаса с учетом изменения познавательных отношений и открытостью когнитивного пространства. На вопросы: чем отличается познающий студент сегодня, каким субъектом познания предстает современный специалист в области профессиональной деятельности? Следует такой ответ: он живет и работает в новом когнитивном пространстве, в “котором саморазвивающиеся системы исследуются эволюционирующим субъектом” [6, с. 72].

Если в классической эпистемологии субъект расценивался как стоящий вне реальности, то в неклассической эпистемологии «объект конструируется в интеллектуальном и культурном пространстве деятельности человека. При этом субъективное в познании может не противоречить объективному. Важнейшим фактором, детерминирующим изменения научного познания, является обращение к так называемым “человекообразным” объектам. Адекватное теоретическое осмысление такой реальности неотделимо от ментальных и коммуникативных процессов, логицизму как научному методу противопоставляется воображение и творчество. Онтология мира таких объектов раскрывается через психологию человека. Мы учимся видеть мир не только через приборы, но и через человека, главное, мы учимся видеть человека» [6, с. 72–73]. Другими словами, познавательная ситуация характеризуется как автопоз-

зис или автопоэтический процесс. Философия обозначает его как конституирование бытия сознанием.

Следовательно, задача философии образования, философии преподавания сводится к формированию у студента умения не только владеть профессиональным понятийным аппаратом, но и учитывать трансформационные изменения в их содержании, опираясь на понимание познания как конструкционистскую и интерпретационную деятельность. Обращение к такой деятельности требует четкого и ясного понимания нового типа рациональности – постнеклассического. В.С. Швырев, подчеркивая ее отличие от классического и неклассического, пишет: «рациональность не является чисто познавательной рациональностью, претендующей на моделирование реальности “как она есть”, она выступает как форма социально-гуманитарной проектно-конструктивной рациональности» [8, с. 45]. На необходимости внедрения проектной рациональности в образование настаивал в свое время Г.П. Щедровицкий, а сегодня ее целесообразность отстаивают его последователи [9].

Итак, современное образование, нацеленное на междисциплинарность и трансдисциплинарность, обязательно должно обратить внимание на умение выпускника университета формировать понятия, давать им определения, выходить на их содержательно-смысловой аспект, учитывая тех трансформационные процессы, которые постоянно имеют место в его профессиональной практике. Поэтому одна из задач современного преподавателя сводится к умению научить студентов давать определения понятиям, выходить на критерии их различия, умению использовать их на практике в виде “каркаса” в своей специальности для выхода на концептуальное видение не только своего профессионального знания, но и видения мира. А это уже требует со стороны преподавателя разработок методологий нового поколения. Они должны отталкиваться прежде всего от умений:

- различать философские категории от общенаучных (междисциплинарных) и частнонаучных понятий;
- уяснения их онтологического и гносеологического значения;
- уяснения их семантики с условием возможных трансформационных процессов;
- фиксировать в содержании понятий наиболее общие связи и отношения объектов;
- рассматривать общенаучное (междисциплинарное) понятие в контексте эволюционирующего субъекта познания и т.п.

**Выводы.** Сегодня философия образования в своих рекомендациях должна не только опираться не только на достижения современных наук, но, и это первичное условие, разрабатывать методологические принципы и подходы с учетом достижений современной эпистемологии. Обращение к ней позволит не только усовершенствовать процедуру формирования понятийного научного аппарата, но и по-новому рассмотреть компетенцию будущих специалистов, предполагающую умение учитывать трансформационные процессы в познании, спроектированном на свою профессиональную деятельность.

Работа над умением формировать и работать с понятийным аппаратом приобретает комплексный характер: она включает не только каркас частнонаучных понятий, но и новые исследования в области эпистемологии, когнитивистики, психологии, социальной философии, философии науки, развития производства, информатизации общества. Учитывая, что в системе образования через обучение воспроизводится классическая парадигма научного мышления, необходимо формировать новую

методологію обучения с учетом проектно-коммуникативной и проектно-конструктивной рациональности.

**Список литературы:** 1. Готт В.С., Семенюк Э.П., Урсул А.Д. О категориях современной науки / В.С. Готт // *Философские науки*, 1980. – № 2. – С. 23–35. 2. Позднева С.П. Междисциплинарность как феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки // *Темы философии социальных и гуманитарных наук: Уч. издание по программе кандидатского минимума “История и философия науки. Философия социальных и гуманитарных наук”* / Ред. Мартынович С. Ф. – Саратов: Изд-во “Саратовский источник”, 2011. – С. 5–18. 3. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті / О. О. Дольська // *Теорія і практика управління соціальними системами*. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2012. – № 1. – С.16–22. 4. Дольська О.О. Трансдисциплінарність в контексті традиції філософського знання / О.О. Дольська // *Гілея: науковий вісник*. – К.: УАН, 2012. – № 59 (№ 4). 5. Лекторский В. А. Дискуссия антиреализма и реализма в современной эпистемологии / В. А. Лекторский // *Познание, понимание, конструирование*. Рос. акад. наук, Ин-т философии. Отв. ред. В.А. Лекторский. – М. : ИФРАН, 2007. – 167 с. 6. Черникова И.В. Типология науки в контексте современной философии науки / И.В. Черникова // *Вопросы философии*, 2011. – № 3. – С. 71–79. 7. О жизни и философии. Беседа Б.П. Пружинина с В.А. Лекторским // *Вопросы философии*, 2012. – № 87. – С. 5–32. 8. Швырев В.С. О соотношении познавательной и проектно-конструктивной функции в классической и современной науке / В.С. Швырев // *Познание, понимание, конструирование*. Рос. акад. наук, Ин-т философии. Отв. ред. В.А. Лекторский. – М. : ИФРАН, 2007. – 167 с. 9. Дольская О. Репрезентации рациональности в поле образования : монография / О. Дольская. – Харьков : ФОП Андреев К.В., 2009. – 264 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Gott V.S., Semenjuk Je.P., Ursul A.D. O kategorijah sovremennoj nauki / V.S. Gott // *Filosofskie nauki*, 1980. – № 2. – S. 23–35. 2. Pozdneva S.P. Mezhdisciplinarnost' kak fenomen poznaniya XXI veka: stanovlenie mezhdisciplinarnogo slovarja nauki // *Temy filosofii social'nyh i gumanitarnyh nauk: Uch. izdanie po programme kandidatskogo minimuma “Istorija i filosofija nauki. Filosofija social'nyh i gumanitarnyh nauk”* / Red. Martynovich S. F. – Saratov: Izd-vo “Saratovskij istochnik”, 2011. – S. 5–18. 3. Dol's'ka O. O. Epistemologichni osnovi transdisciplinarnogo pidhodu v suchasnij osviti / O. O. Dol's'ka // *Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami*. – Harkiv : NTU “HPI”, 2012. – № 1. – S. 16–22. 4. Dol's'ka O.O. Transdisciplinarnist' v konteksti tradicii filosofskogo znannja / O.O. Dol's'ka // *Gileja: naukovij visnik*. – K.: UAN, 2012. – № 59 (№ 4). 5. Lektorskij V.A. Diskussija antirealizma i realizma v sovremennoj jepistemologii / V. A. Lektorskij // *Poznanie, ponimanie, konstruirovanie*. Ros. akad. nauk, In-t filosofii. Otv. red. V.A. Lektorskij. – M. : IFRAN, 2007. – 167 s. 6. Chernikova I.V. Tipologija nauki v kontekste sovremennoj filosofii nauki / I.V. Chernikova // *Voprosy filosofii*, 2011. – № 3. – S. 71–79. 7. O zhizni i filosofii. Beseda B.P. Pruzhinina s V.A. Lektorskim // *Voprosy filosofii*, 2012. – № 87. – S. 5–32. 8. Shvyrev V.S. O sootnoshenii poznavatel'noj i proektno-konstruktivnoj funkcii v klassicheskoj i sovremennoj nauke / V.S. Shvyrev // *Poznanie, ponimanie, konstruirovanie*. Ros. akad. nauk, In-t filosofii. Otv. red. V.A. Lektorskij. – M. : IFRAN, 2007. – 167 s. 9. Dol'skaja O. Rerezentacii racional'nosti v pole obrazovanija : monografija / O. Dol'skaja. – Har'kov : FOP Andreev K.V., 2009. – 264 s.



УДК 37 : 1

О. О. Дольська

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ МОВИ В  
СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

*Стаття продовжує тему міждисциплінарності, розпочату на сторінках цього часопису. В центрі уваги знаходяться поняття, які одержали статус міждисциплінарних або загальнонаукових. Автор підкреслює необхідність глибокої філософської підготовки фахівця, магістра, аспіранта, яка сприяє формуванню наукової мови.*

**Ключові слова:** *філософська категорія, міждисциплінарне поняття, загальнонаукове поняття, суб'єкт, об'єкт, техніка мислення, компетенції.*

UDK 37 : 1

O. Dolskaya

**FEATURES OF SCIENTIFIC LANGUAGE FORMATION IN THE MODERN  
EDUCATIONAL PROCESS**

*The article continues the theme of interdisciplinary, begun on the pages of this magazine. In a spotlight the concepts, which got status of interdisciplinary or scientific. An author underlines the necessity of deep philosophical preparation of specialist, master's degree, graduate student, which is instrumental in forming of scientific language.*

**Key words:** *philosophical category, interdiscipline concept, scientific concept, subject, object, technique of thought, jurisdiction.*

*Стаття надійшла до редакційної колегії 28.05.2013*