

ПЕДАГОГІКА ЯК ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ І ПРАКТИКА МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.98 : 37.013

Фурман А. В.,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи,
Тернопільського національного економічного університету*

Педагогіка як витвір людського розуму, помноженого на енергетику практичного діяння, являє собою два неподільних виміри фактично одного соціокультурного явища: з одного боку, це *«теорія про шлях до ідеалу»* (М.М. Рубінштейн), тобто *наука* про мисленнєві конструкції того, як саме досягти найвищих зразків удосконалення людської природи в кожному громадянині, з другого – *особливе мистецтво*, тобто *унікальна практика* винятково вмілого застосування напрацьованого людством та самотужки здобутого кожним дорослим досвіду виховного впливу на навколишніх. Об'єднує ці два виміри те, що педагогіка, перш за все, за науковим змістом, є *прикладна психологія*, тобто важлива культурна форма компетентного психологічного практикування.

Укажемо принаймні на *дві фундаментальних проблеми*, котрі не спромоглися здолати уславлена працями найвидатніших достойників (Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоці, К.Д. Ушинський, Дж. Дьюї, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.) педагогіка.

Перша проблема. Сучасна педагогіка й донині не позбулася ілюзійного настановлення *егалітарної освітньої моделі* ведення шкільної справи, що сформульоване й практично аргументоване 370 років тому Я.А. Коменським: *створити в організованому груповому навчанні рівні можливості для всіх*. У такий спосіб ним не лише спроектована школа як соціальний інститут, що чітко регулює трансляцію знань і досвіду від покоління до покоління, а й створена своєрідна надбудова системи освіти – **педагогічна наука**. На пострадянських суспільних просторах остання й досі науково забезпечує егалітарно зорієнтовану середню і вищу школу, якій *не потрібна психологія як наука* (вона, як відомо, значуща для високоелітної освіти).

Друга проблема. Сучасна педагогіка, обслуговуючи егалітарну освітню модель із її неприйняттям теоретичної і прикладної психології, не стільки науково, скільки ідеологічно продовжує низьковартісне процвітання цієї моделі, обстоюючи її незмінність та безальтернативність. Безперечно, вітчизняна педагогіка – цілісна, й по-своєму найдосконаліша теоретична надбудова у сфері освіти тоталітарного суспільства, в якому здержавлення сягає не тільки усіх соціальних інститутів, а й кожної особистості, незважаючи на національність, вік, професію. Та й державі потрібна масова освіта, а не індивідуалізована і тим більше індивідуальна,

які є дороговитратними. У цьому, власне, прихована *нескінченність педагогіки*, котра вирізняється винятковою здатністю до адаптації і тотальної асиміляції.

Крім того, вивчаючи форми, методи, механізми і засоби педагогічної взаємодії, треба зважати на відомий емпіричний факт, що свого часу названий нами *«законом соленого огірка»*. Його сутність полягає у всеохватному взаємозв'язку, що фіксується твердженням: *який росіл – такий і огірок, яке довкілля та його реалії життя – така й особистість*. Тому психокультурне наповнення конкретного соціального часопростору (ментальність, мовлення, традиції, звичаї, норми, ціннісні орієнтації, вчинки та ін.), у якому від народження мешкає людина, визначає в кінцевому підсумку її розумовий, соціальний, екзистенційний та духовний розвиток.

Виняткове значення педагогічної мислєдїяльностї як фундаментальної наукової проблеми для сучасної педагогіки пояснюється тим, що остання є наукою практико зорїєнтованою, прикладною, тобто *наукою про мистецтво еталонного дїяння* дорослого (педагога) стосовно юної особи, котра ще не привласнила вироблених людством, серцевинних для її вітакультурного розвитку знань, умінь, норм, цінностей. А це означає, що, на відміну від точних (теоретичних) або законovidповідних наук, котрі досліджують буття як воно існує незалежно від людських цілей і бажань, педагогіка *«встановлює правила і норми нашої дїяльностї»*, є наукою не про суще, а про належне, вивчаючи не те, що є, а те, як ми маємо вчиняти. Її мета – «зробити наші беззвітні дїяння свідомими, невмілу роботу мистецькою, а відтак унести знання і мистецтво туди, де владарюють навички та рутини» [1, с. 23]. Звідси постає не тільки очевидна нормативність педагогіки як прикладної інтегральної дисципліни, скільки її нормотворчі спрямування, зміст, формовиявлення.

К.Д. Ушинський у зв'язку з цим пише, що педагогіка – «не наука, а мистецтво, – саме найширше, складне, найвище і найпотрібніше з усіх мистецтв...» [6, с. 32]. Педагогічна дїяльність, – вказує на інший аспект піднятої проблеми М.М. Рубінштейн, – має сприяти тому, «щоб індивід зростав не лише в напрямку пристосування до дійсностї, але щоб він був здатний пристосовувати її до себе у різних відношеннях та поглиблювати і творити її по-новому шляхом комбїнування і перетворення у її частинах, що стосується техніки, мистецтва, науки, суспільних форм тощо» [4, с. 14].

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

По-перше, педагогічне знання характеризується не абстрактністю та універсальністю, а *ситуативністю і конкретністю*. Це дає йому змогу бути практичним, буденно потрібним, життєйськи значущим, тому що воно створюється спеціально під певну ситуацію педагогічної дїяльностї

чи непересічний випадок. Власне цим воно відрізняється від суто теоретичного, котре максимально абстрагується від суспільних обставин і претендує на всезагальність. А оскільки педагогічне знання не спричинене універсальністю обставин і функціонує не як законовідповідне, то йому притаманна **відносність** стосовно цілей і завдань дослідника. Звідси, природно, походить його висока імовірність, зовнішня безпричинність. «Тому в один і той же історико-культурний час, – зауважує Ю.Б. Грязнова, – можуть існувати різні педагогічні концепції і системи знань, адже цілі їх творців і, відповідно, бачення ними ситуацій, проблем і перспектив педагогіки можуть бути різними» [2, с. 8–9]. Як не парадоксально, але саме наявність *багатоманіття педагогічних концепцій, методів та індивідуальних практик* є засадничою умовою розвитку педагогіки, який відбувається завдяки актуалізації різних форм комунікації – дискусії, спору, зіткненням, обговоренню, діалогу, конфліктної боротьби.

По-друге, педагогічне знання завжди утверджується як **інтегральне, міжпредметне**. Передусім свій основний масив воно черпає із психології, переорганізуючи психологічне знання у своїх – практико-ситуативних – предметних цілях. Взірцем наукового новаторства у цьому аспекті пізнавальної творчості є автор фундаментальної праці «*Людина як предмет виховання*» К.Д. Ушинський, котрий, звертаючись до вчителів, писав: «вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і вчиняйте, відповідно до цих законів і тих обставин, до яких ви хочете їх докласти» [6, с. 55]. Проте найяскравішим підтвердженням змістової єдності педагогіки і психології є відомі слова іншого національного генія – В.О. Сухомлинського: «Особливо сильним колективним інтересом наших педагогів, – писав він, – є психологія. Якщо педагогіку можна порівняти з майстернею, де створюються складні прилади, то психологія в цій майстерні – найскладніші інструменти. Не буде інструментів або вони стануть неточними – від майстерні залишаться самі стіни» [5, с. 611–612]. Мудрість цих слів – у проникливій очевидності, котра щоденно підтверджує або психологічну змістовність реальної педагогічної діяльності, або її беззмістовність, а відтак формальність, надуманість, негуманність.

Здавалося б очевидно, що саме людина є об'єктом педагогічної діяльності. Але, по-перше, саме поняття «людина» самодостатньо не існує, як і не існує людина сама собою, по-друге, людина живе і діє у світі, точніше у взаємодії з ним через просторово-часові ситуації своєї життєдіяльності. Тому людина – це рамкова умова для педагогіки як, до речі, й інших наук (передусім психології і соціології). Зважаючи на це, слідом за Ю.Б. Грязною [2], вважаємо, що **об'єктом педагогічної діяльності є людина у світі**, що підкреслює організуючу роль педагогіки стосовно соціуму. У зв'язку з цим слушно виокремити **чотири типи педагогічного ставлення до світу**, а відтак до людини і до певної спільності, що ґрунтуються на різних уявленнях про його базовий процес і

визначають відмінні поняття, форми, методи і засоби конкретної педагогічної діяльності. У підсумку одержимо чотири типи *ідеальних педагогік* – **збереження, відродження, розвитку і творення**, котрі більшою чи меншою мірою наявні за конкретних культурно-історичних умов, хоча в цілому існує тенденція переходу від двох базових (трансляційних) типів до двох наступних, інноваційних.

Доречно доповнити запропоновану типологію ще принаймні двома так званими виродженими типами педагогічних практик: а) «*безпредметною*» педагогікою, яка з тих чи інших причин втратила уявлення про світ узагалі та досліджує людину (дитину) самодостатньо (прикладом тут є ідеї «виховання вільної особистості», «підготовки гармонійно розвиненої людини» і т. ін.); б) «*беззмістовною*» педагогікою, котра нехтує людською складовою педагогічного об'єкта, переорієнтовує професійну діяльність із процесів формування особистостей на роздуми та розмірковування про облаштунок світу, перспективи його розвитку [порівняй з 2; 3; 8].

Якщо прийняти до уваги ідеали й завдання педагогіки, зорієнтованої на розвиток і творення, то ***предметом новітньої педагогіки має бути педагогічна мислєдіяльність як сфера утримання і добування нових зорганізованостей мислення і діяльності, відтворення і збагачення самого світу МД у формах практичного мислєдіяння, думки-комунікації і чистого педагогічного мислення*** (див детально [7]).

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

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

Список використаної літератури.

1. Гессен С.И. Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 248 с.
2. Грязнова Ю.Б. Введение в педагогическую мыследеятельность. – Тольятти: Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 1997. – 30 с.
3. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
4. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.-Л.: Моск. акц. изд. общ-во, 1927. – 176 с.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 640 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные труды: В 11 т. – Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
7. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
8. Фурман А.В. Педагогіка як сфера мислєдїяльності : [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2010. – 24 с.

ОСОБИСТІТЬ І ЧАС: ДІАЛЕКТИКА ВЗАЄМОДІЇ

УДК 114/115 : 159.922

Фурман О. Є.,

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету*

Час, як відомо, з одного боку, є філософською категорією чи однією із форм існування матерії, з іншого – присутній у бутті та свідомості усупільненого індивіда, оточує його і навіть змінює життя. Отож поза часом і без нього неможливо уявити будь-яку діяльність чи психічну активність людини. Окрім того, «...дослідження часу – це шлях до розуміння світогляду індивіда і його поведінки, але це також важливий дороговказ для осмислення низки суспільних процесів» [5, с. 7].

Також відомо, що «життя людини налічує в середньому 600 тисяч годин. Із них 400 тисяч витрачається на сон, їжу, обслуговування тіла, забезпечення здоров'я. На внутрішнє життя залишається 200 тисяч годин. Але з них ми втрачаємо майже два роки на те, щоб додзвонитись до знайомих, й один рік на пошук речей, які десь «запропастилися» вдома. І сенс нашого існування визначається тим, як ми заповнюємо ці 200 тисяч годин. Таке заповнення та його зміст і становить фундаментальну проблему духовності як проблему протистояння фізичній кінечності