

1. Гаврилко П.П., Староста В.І., Черленяк І.І. Розвиток рівнів та каналів пізнавальної суб'єкт-об'єктної взаємодії в сучасних педагогічних системах // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – 2011. – Випуск 211. Частина 1. – С. 19-27. ISSN 2076-586X.

УДК 37.013; 37.022

П.П.Гаврилко, В.І.Староста, І.І.Черленяк

РОЗВИТОК РІВНІВ ТА КАНАЛІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СУБ'ЄКТ-ОБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

Анотація.

Розглянуто можливості покращення навчально-пізнавальної взаємодії у форматі відкритої педагогічної системи. Запропоновано модифікувати схему рівнів суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної навчально-пізнавальної взаємодії у таку: суб'єкт-акторна, акторно-об'єктна та актор-акторна.

Ключові слова. Суб'єкт пізнання, об'єкт пізнання, актори навчально-пізнавальної взаємодії, відкрита педагогічна система.

Постановка проблеми. Розвиток складності завдань які виникають перед суспільством України внаслідок трансформації соціально-економічних відносин та внаслідок прогресу можливостей та технологічних потреб економіки сьогодні вимагають удосконалення принципів та змісту навчання усіх рівнів освітньої системи країни. За своїм змістом ця проблема не «абсолютно нова». Ще видатний радянський методолог науки та освіти Г.Щедровицький в 70 рр. минулого століття стосовно радянської системи освіти зауважив, що вона не здатна задовольняти вимоги виробництва, науки і всього процесу безперервного ускладнення соціального життя. І додав, що з цим згодні майже усі. Розходження починаються з обговорення сутності та найбільш характерних проявів цих невідповідностей, а також пошуків їх уникнення [7, с. 16]. Таким чином, проблема модернізації та модифікації освітньої системи є циклічно самовідновлювана проблема. Для часткового чи майже повного її вирішення необхідно провести оновлення відповідно до сучасних вимог та цілей змісту, структури, функцій як освітньої системи, так і її підсистем, рекурсивно з нею ж зв'язаних. Наприклад, зв'язаних через діючі концепції освітньої філософії та традиції діяльнісних практик як педагогів, так і «організаторів освітнього процесу». Необхідно виявити старі та нові «невідповідності» змісту, структури, функцій як освітньої системи, так і її рекурсивної підгрупи, як педагогічні системи. Одним із важливих факторів генерування згаданих «невідповідностей» є сам процес суттєвого росту складності об'єкту пізнання «в цілому» в інформаційну епоху. Це актуалізує пошук шляхів, методів та засобів удосконалення рівнів та каналів взаємодії між складним об'єктом пізнання та суб'єктами навчально-пізнавального процесу як спосіб удосконалення змісту і самих педагогічних систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що рівні пізнавальної взаємодії розглядалися у вітчизняній та світовій педагогічній науці в рамках різноманітних підходів. Наприклад, В.Беспалько [1, с. 55] представляє всю можливу структуру діяльності людини у вигляді чотирьох послідовних рівнів засвоєння як здатності розв'язувати різні задачі – учнівський, алгоритмічний, евристичний, творчий. Згідно [6, с. 122], у педагогіці та педагогічній психології задача і суб'єкт, що її розв'язує, розглядається як єдина система. Зрозуміло, що однією з умов належного функціонування такої системи є не тільки включення

різноманітних навчальних завдань, але й їх ефективне застосування, на що спрямовані дослідження багатьох авторів у галузі теорії задач (Г.Балл, В.Буряк, В.Гузєєв, І.Лернер, Ю.Машбиць, В.Паламарчук) [4 та ін.].

Загальнодидактичні підходи, які сьогодні використовує педагогічна наука відрізняються один від одного принципами, особливостями комбінування засобів пізнання та способів організації подачі навчального матеріалу, а також акцентом на певні компоненти методичної системи навчання, наприклад:

- група предметно-орієнтованих технологій побудована на основі дидактичного удосконалення і реконструювання навчального матеріалу (насамперед у підручниках).

- модульно-рейтингові технології (А.Алексюк, В.Бондар, І.Богданова, А.Фурман, П.Юцявічене та ін.) основний акцент зроблено на види та структуру модульних програм (укрупнення блоків теоретичного матеріалу з поступовим переходом циклів пізнання в цикли діяльності), рейтингові шкали оцінки засвоєння;

- технології диференційованого навчання (М.Гузик та ін.) і пов'язаних з ним групових технологіях (О.Ярошенко та ін.) основний акцент зроблено на диференціацію постановки цілей навчання, на групове навчання та його різні форми, що забезпечують спеціалізацію навчального процесу для різних груп учнів;

- технології розвивального навчання – дитині відводиться роль самостійного суб'єкта, що взаємодіє з навколишнім середовищем. Ця взаємодія включає всі етапи діяльності. Важливим при цьому є мотиваційний етап, за способом організації якого виділяються підгрупи технологій розвивального навчання, що спираються на: пізнавальний інтерес (Д.Ельконін, В.Давидов та ін.), індивідуальний досвід особистості (І.Якиманська та ін.), потреби самовдосконалення (Т.Селевко) і т.п. До цієї ж групи можна віднести так звані природовідповідні (природодоцільні) технології, наприклад, саморозвитку (М.Монтессорі);

- технології на основі особистісної орієнтації навчального процесу можна розглядати як інтегровані, оскільки до них відносять технологію розвивального навчання, педагогіку співробітництва, технологію індивідуалізації навчання (І.Унт, В.Шадриков та ін.); на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів - ігрові технології, проблемне навчання, програмоване навчання, використання схематичних і знакових моделей навчального матеріалу (В.Шаталов), комп'ютерні (нові інформаційні) технології та багато інших;

- так звані альтернативні технології - Вальдорфська педагогіка (Р.Штейнер), технологія вільної праці (С.Френе), технологія ймовірнісної освіти (О.Лобок) представляють собою альтернативу класно-урочної організації навчального процесу. Ці технології використовують педагогіку відносин (а не вимог), природовідповідний навчальний процес, всебічне виховання, навчання без жорстких програм і підручників, метод проектів та методи занурення, творчу діяльність учнів без виставлення оцінок. До них можна віднести і технологію інтеграції різних шкільних дисциплін з метою формування в учнів більш виразної єдиної картини світу та узагальненого світосприйняття;

- технології авторських (інноваційних) шкіл, які побудовані на оригінальних (авторських) ідеях тощо.

Технологізація навчання набула широко висвітлення і деталізована, зокрема, в працях В.Гузєєва [3, с. 165]. На нашу думку, найбільш загальноприйнятні визначення зазначеного поняття наводять Ю.Машбиць та С.Гончаренко, оскільки, згідно Ю.Машбиця, педагогічна технологія – це «система матеріальних та ідеальних (знання) засобів, що використовуються в навчанні, і способів функціонування цієї системи» [4, с. 56], або, згідно С.Гончаренка, – це «у загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з

урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [2, с. 331].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На сьогодні не повністю вирішеною проблемою є визначення потреб та можливостей зміни діапазону ролей учнів та студентів як суб'єктів навчально-пізнавального процесу у нових умовах розвитку нашої країни у контексті формування нових педагогічних технологій.

Метою статті є вивчення засобами конструктивної логіки потреби та можливостей модифікації рівнів та каналів навчально-пізнавальної взаємодії навчаючого суб'єкта та суб'єктів навчання з об'єктом пізнання як в контексті вдосконалення форм навчання, так і в контексті можливостей та потреб модифікації освітньої філософії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчально-пізнавальний процес можна представити як взаємодію суб'єкта з об'єктом пізнання. Аналіз такої взаємодії та психічного розвитку суб'єкта дав змогу Я.Пономарьову [8, с.32] зробити висновок, що вказані взаємодії і розвиток є нерозривні. Ми вважаємо, що із ростом складності пізнавальних та навчальних завдань повинна зростати і складність рівнів взаємодії суб'єкта та об'єкта навчання. Частково це завдання реалізується в технології розвивального навчання. Достатньо широко виділяє умови розвивального навчання Є.Кабанова-Меллер (щоб учні «вчилися розумно вчитися»): у кожному навчальному матеріалі необхідно виділяти систему основних прийомів навчальної роботи, якими повинні оволодіти учні; кожний прийом об'єктивно виразити в переліку складових його дій (не змішувати ці прийоми з алгоритмами); у програмах вказувати основні прийоми навчальної роботи (наприклад, прийоми спостереження, складання плану до тексту і т.п.); у методиках навчальних предметів розробити питання, як навчати прийомам навчальної роботи (в якому співвідношенні використовувати пояснення учителя і самостійне знаходження прийомів школярами і т.п.); виділити прийоми навчальної роботи (і прийоми розумової діяльності), які є загальними для різних навчальних предметів, і розробити методіку для підведення учнів до узагальнення і систематизації прийомів; розкривати в підручниках основні прийоми навчальної роботи з даного курсу [5, с. 264].

Подальші дослідження психологів (П.Гальперін, О.Леонтьєв, О.Матюшкін, Н.Тализіна та ін.) встановили, що найбільш активні мислительні процеси в учнів устанавлюються тоді, коли кожен школяр як суб'єкт пізнання безпосередньо взаємодіє з об'єктом навчання і в результаті цієї взаємодії отримує нові знання. Такі вчені А.Маркова, Н.Тализіна, Г.Щукіна та ін. аргументують доцільність проводити навчальний процес у формі діяльності (мета та мотив співпадають), а не окремих дій, оскільки пізнавальна діяльність озброює учнів знаннями, вміннями, навичками; сприяє вихованню світогляду, моральних, естетичних якостей учнів; розвиває їх пізнавальні сили, активність, самостійність, пізнавальний інтерес; виявляє і реалізує потенціальні можливості учнів; залучає до пошукової та творчої діяльності.

Ще В.Сухомлинський [9, с. 151] наголошував, що необхідно виховувати вміння мислити. На сучасному етапі поєднання особистісного підходу в навчанні та розвивальних технологій створило розуміння потреби **формування творчої особистості**, що найбільш гармонійно поєднує триєдине завдання пізнання – навчання, розвиток та виховання учня. «У процесі учіння в своїй пізнавальній діяльності школяр не може виступати тільки об'єктом, – зазначає Г.Щукіна [10, с. 38]. – Учіння повністю залежить від його діяльнісної, активної позиції, а навчальна діяльність в цілому, якщо вона будується на основі міжсуб'єктних відношень учителя і учнів, завжди дає більш плідні результати. Тому формування діяльнісної позиції учня в пізнанні – головна задача всього навчального процесу». Але діяльнісна позиція учнів досить тяжко

формується і скоріше є рідкісним, чим стандартним станом (явищем). У зв'язку з цим у процесі дослідження розвитку рівнів пізнавальної активності доцільно з'ясувати, які проблеми виникають на шляху формування діяльнійшої позиції учня в пізнанні і новаторській позиції учителя.

Дослідження і постановки «задач пізнання» в підручниках, і практики подачі матеріалу вчителем на уроках показує, що найчастіше методологічною основою процесу навчання є співвіднесення шляху вивчення «нового суб'єктивно непізнаного» як діяльності учня (студента), що є специфічним видом пізнання об'єктивного світу, і шляху пізнання «об'єктивно нового» створеного діями вченого. Цей момент у термінах «суб'єкт-об'єктної взаємодії» доцільно розглянути детально.

Вчений насамперед пізнає (або повинен пізнавати) об'єктивно нове. Це насамперед суб'єкт-об'єктна взаємодія між об'єктом пізнання та суб'єктом пізнання. Суб'єкт-суб'єктна складова тут присутня в формі комунікацій між ученими та у формі комунікацій вченого із собою, зі своїм «Его», співвідношення раціональне-емоційне-інтуїтивне тощо. Учень (студент) – пізнає насамперед суб'єктивно нове. Він не відкриває будь-яких наукових істин, а засвоює та впорядковує для себе вже накопичені наукою уявлення, поняття, закони, теорії, наукові факти. Шлях пізнання вченого пролягає через власноруч сформульований попередній аналіз змісту проблеми, експеримент, наукові роздуми, проби і помилки, порівняння варіантів та альтернатив із формально нескінченної множини, теоретичні прогнози і т.п. Пізнання учня (студента) протікає більш прискорено за рахунок зменшення кількості альтернатив і варіантів наближення до розв'язку, а також через копіювання пізнавально-діяльнійшої практики вченого на полегшеній модельній базі. Пізнання учня значно полегшується майстерністю вчителя та ефективністю обраної (суспільством, державою, керівником галузі, керівництвом закладу, педагогом) педагогічної системи.

Вчений пізнає нове в його первісному вигляді, тому воно може бути неповним, а учень пізнає спрощений, дидактично адаптований для учнів матеріал з урахуванням їх вікових особливостей та навчальних можливостей. Крім того, навчальне пізнання обов'язково передбачає безпосереднє або опосередкований вплив вчителя, а вчений часто не потребує міжособистісної взаємодії.

Незважаючи на ці досить суттєві відмінності в пізнанні учня і вченого, ці процеси подібні. Матеріалістична теорія пізнання вважає, що відображуване не залежить від нашої свідомості і визначається сходженням від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього - до практики. Саме пізнання без діалектики його розвитку - ніщо, і пізнанні виражають взаємозв'язок процесів, елементів усередині єдиного цілого. Проте сутність діалектики пізнання полягає в його суперечливості між суб'єктом та об'єктом пізнання. Вказані підходи і традиційні методи мають велику значущість та застосування, але на сучасному етапі потребують доповнення та модифікації.

Радянська педагогічна традиція та освітня філософія жорстко базувалася на матеріалістично-діалектичній теорії пізнання. Тому вона копіювала форму шляху пізнання вченого як суб'єкта пізнання об'єктивних (незалежних від дій вченого) закономірностей природи, і цю копію перетворювала в «універсальний код» педагогіки, який надалі концентрувала у якості ядра педагогічних та дидактичних систем усіх рівнів та форм. Починаючи від уроку, як основної навчальної форми пізнання, через навчальні програми, методичні вказівки та завершуючи розумінням змісту, цілей освітньої системи країни «готувати громадян майбутнього, здатних на основі пізнаних об'єктивних законів природи «будувати комунізм».

Зауважимо, що з однієї сторони, філософія цілеспрямованості у майбутнє була позитивом радянської освітньої філософії. Але мова там ішла тільки про колективне

спрямування «усіх без вибору» незалежно від мотивацій, уподобань та бажань учнів/студентів у визначене «Партією» майбутнє.

Перша важлива проблема, яка незалежно від волі педагога опосередковано виникає при навчанні «на досягненнях учених» при такому колективно-усередненому спрямуванні у майбутнє – це діяльнісна пасивність більшості учнів. Модельні ситуації «процесу здійснення» досягнень видатних учених минулого не зачіпляють основну частину учнів (крім особливо схильних до наукової діяльності), оскільки більшість не належить, і не повинна належати до психотипу «учений».

Вважаємо, що сьогодні і школа і ВУЗ повинні орієнтуватися не тільки на тип поведінки «вчений», але і на тип поведінки «інженер», «менеджер», «механік», «службовець», «технік», «технолог», «підприємець», «робітник». Тому діалектичне «протистояння» «непізнане-пізнане» в сучасних умовах не завжди є дієвим дидактичним методом. Потрібним є цілеспрямований широкоформатний діяльнісний підхід. В ньому цілеспрямування повинно задаватися як проблема узгодження цілей, діяльності та функцій, так і проблема цінностей, що з необхідністю присутня при формулюванні завдань та цілей педагогічних систем. Такий підхід є актуальним на всіх етапах розвитку країни, але особливо важливим – під час різних суспільних трансформацій.

Друга проблема, – закріплення та самоізоляція від суспільних потреб освітньої системи. В чому причина і в чому розв'язок цієї проблеми?

Освітню систему в лінійному наближенні можна розглядати як цілеспрямовану сукупність матеріальних та фінансових ресурсів, інтелектуальних та інформаційних надбань, освітньо-соціального капіталу та ієрархічної мережі педагогічних систем. Саме педагогічні системи є навчально-пізнавальними інструментами освітньої системи. Їх структуру можна наближено розглядати як сукупність ресурсів, рівнів та каналів суб'єктно-об'єктних та суб'єктно-суб'єктних взаємодій. Основним завданням педагогічної системи є організація результативної взаємодії між учителем та учнями для оволодіння учнями як суб'єктами пізнання та навчання об'єктивних знань, умінь на навичок.

Однією із важливих цінностей освітньої системи країни (макропедагогічної системи) є створення умов, при яких навчання та вдосконалення інтелектуального й навичко-діяльнісного рівня стає внутрішньою потребою. Ця ціннісна установка виникає в об'єктів педагогічної системи тоді, коли результати навчання потрібні суспільству, здатні бути оцінені суспільством та існує відчуття соціальної значущості інтелектуального та технологічного прогресу. Важливою проблемою українського суспільства в умовах постсоціалістичного соціально-економічного транзиту полягає в тому, що суспільство в цілому намагається на території власної країни просто вижити. А «новоявлена еліта» шукає для своїх нащадків перспективи поза межами території власної країни. Це блокує приток інвестицій в освітню систему, звужує освітні мотивації учнів та студентів до рівня суто статусного інтересу до майбутньої професії.

В умовах такої «діалектичної боротьби» між потребами та можливостями вітчизняної освітньої системи вихід полягає у розвитку змісту тих педагогічних систем, різноманіття яких може служити середовищем самоорганізації державницьких мотивацій та діялісно-орієнтованих підходів суб'єктів пізнання. Суб'єктів пізнання, які акмеологічно орієнтовані педагогічними системами, що їх навчають та виховують на різноманітність майбутніх своїх ролей в суспільному відтворенні.

Найперше для осучаснення змісту та форм освіти ми вбачаємо потребу залучення в освітню філософію концепції відкритої педагогічної системи. Відкритої до різноманіття у навчально-пізнавальному процесі акмеологічних ролей учнів

(студентів), необхідних для досягнення стратегічно важливих для держави згаданих акмеологічних ролей, причому для усіх видів обдарування: «аналітичний розум», «умілі руки», «комерційний хист», «підприємницький талант» тощо.

Педагогічна система розглядається нами і як структурно-функціональна персоналізовано-предметна педагогічна система деякого ВУЗу (коледжу, школи тощо), і як процес предметної, інструментальної, методологічної взаємодії складових комплексу на рівнях суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних взаємодій (вчитель-учні, учні-учні, учень-вчитель-учні, учень – об'єкт пізнання тощо).

Вивчення та запам'ятовування навчального матеріалу, який передає обсяг накопичених знань про навчальний предмет в межах окреслених навчальною програмою є необхідною складовою традиційного навчання та базовою компонентою педагогічної системи. Важливість цієї складової навчання не потрібно применшувати. Виконання різноманітних завдань для закріплення та розуміння змісту предмету – необхідна умова проведення навчально-виховного процесу. Формування у майбутніх спеціалістів вміння використовувати завдання під час навчання має важливе значення. Так формується тематичний елементарний модуль традиційного знання «знання-уміння-навички» («ЗУН»). Але такий комплекс елементарних модулів «ЗУНів» передає тільки зміст аналогового пізнання у межах закритої системи за такими параметрами: навчальна програма та традиції використання навчального часу, відношення та комунікації у системі «керівництво педагогічної установи – педагоги – педагог – учні – учень», «мода на професію», орієнтацією на минулий досвід.

Одна із умов «закритості» педагогічної системи це значний час між постановкою завдання та пошуком засобів її розв'язання. Відкрита педагогічна система передбачає майже одночасне: 1) розпізнавання проблеми; 2) діагностику умов, ресурсів, можливостей, засобів; 3) створення технології застосування існуючих засобів; 4) пошук нових засобів та можливостей; 5) розширення горизонту прогнозу суспільно затребуваних професій. У теперішній час вчитель та учні вже мають інформаційно-технічні та організаційно-технологічні можливості кооперуватися для вирішення пунктів №3-5.

Педагогічні системи України сьогодні ще знаходяться в полоні радянських педагогічних традицій і є закритими «за ідеологічною традицією». Методики розвивального навчання та інші зазначені вище педагогічні технології «зсередини» намагаються розірвати традиційну закритість вітчизняних педагогічних систем. Практика сучасного соціального життя та соціально-економічного розвитку вимагає сутнісного вдосконалення форм та змісту педагогічних систем, створення на такій модифікованій основі ефективних педагогічних технологій, розвиток рівня складності цивілізаційних завдань потребує створення педагогічних систем евристичного пізнання. Це можливо, коли педагогічну систему відкрити і «ззовні», тобто зі сторони суспільства через відповідну зміну освітньої філософії.

У межах окремої педагогічної системи на основі інтуїтивної особистої майстерності «Педагога-Майстра» можна ефективно використати комплекс розроблених педагогічних технологій (розвивальне навчання тощо), які розглянуті нами вище. Але для їх раціонального результативного масового застосування необхідна нова освітня філософія. До того ж «Педагоги-Майстри», як правило, особливо успішно працюють тільки із селективними групами на основі власного авторського інтуїтивно-емоціонального «Методу», а на такій основі важко побудувати сучасну раціональну педагогічну технологію.

Вважаємо, що для побудови сучасних педагогічних технологій слід врахувати одночасне існування поряд із кожною педагогічною системою певної психологічної та мікросоціальної системи, які утворюються на основі різноманітності предметних,

об'єктних, особистісних, мотиваційних комунікацій та зв'язків у педагогічній системі. Мікросоціальна система (колектив) створюється або утворюється особами - носіями мотивацій існування та діяльності педагогічної системи. Для формування, проектування, використання модулів сучасних педагогічних технологій доцільно залучити поняття «актор» (наголос на букві «а») пізнання, запропоноване в теорії соціальної дії Т.Парсонсом [11], згідно якої соціальні суб'єкти здійснюють два види дій, що важливі для навчання та пізнання. Якщо інструментальна діяльність, як сукупність дій, пов'язана з реалізацією функціональних цілей соціального суб'єкта (у педагогіці – прагнення і здатність для вчителя навчати, а для учня – навчатися), то комунікативна – з регулюванням його відносин з іншими соціальними суб'єктами та організаціями. У ході комунікації актор передає адресатові повідомлення або з метою його навчання, або для координації спільної діяльності, або для спонукання адресата до якихось дій, або для зміни його знань і думок. Результатом, відповідно, будуть «освіченість» адресата, оптимізація взаємодії суб'єктів, нова думка адресата про акторів і/або позитивні чи негативні для актора дії адресата. Вважаємо, що у відкритих педагогічних системах один із каналів розвитку повинен бути аналогово подібний до процесу описаного Т.Парсонсом.

З метою «практичного» формування відкритих педагогічних систем придатних для підготовки майбутніх фахівців до багатства рольових значень як в навчально-пізнавальному, так і в акмеологічному контексті пропонуємо розширити та модифікувати суб'єкт-об'єктну та суб'єкт-суб'єктну основу компонування педагогічних систем. У цій модифікованій відкритій педагогічній системі повинні працювати такі формати навчання та пізнання: суб'єкт-об'єктний, суб'єкт-суб'єктний, суб'єкт-акторний, акторно-об'єктний та актор-акторний. Одночасно має бути сформована мережа каналів взаємодій між цими форматами пізнання. При цьому основні якості актора пізнавальної системи повинні бути:

- 1) здатність сказати «я», визнання існування власних пізнавальних інтересів;
- 2) здатності до дії та певної свободи у виборі дій у даній пізнавальній ситуації;
- 3) належність до діяльнісно-пізнавальної групи.

Основні відмінності актора від суб'єкта полягають у тому, що перший завжди відноситься із деякою стратегією пізнання та навчання; не може існувати без комунікацій та інтерсуб'єктивності; завжди є в пошуках ідентичності та відмінності стосовно інших об'єктів, суб'єктів, акторів, а також – стратегій, цілей та мотивацій.

Введенням поняття «актор» як конструктивного «живого» елемента педагогічної системи ми «заперечуємо» одне із базових понять радянської матеріалістично-діалектичної філософії про «об'єктивну незворушність» об'єкту пізнання. Тобто, в нашій «освітній мікрофілософії» ми неявним чином постулюємо, що об'єкт пізнання може конструктивно змінюватися разом із конструктивно діяльнісним суб'єктом пізнання – «актором» пізнавальної діяльності.

Поняття (та діяльнісні ролі) гравець та актор пов'язані, але не тотожні. Учасники ділових ігор можуть розглядатися як актори. Це стосується і викладача як організатора та модератора ділових ігор, так і студентів (або учнів). Але це лише початок процесу. Для побудови акторного формату пізнання необхідно від оперативної актуальної гри перейти до активної діяльнісної парадигми самоідентифікації усіма учасниками навчально-пізнавального процесу. На нашу думку, доцільно розглядати відкриту педагогічну систему як акмеологічно та аксіологічно орієнтовану конфігурацію планованих та контингентних сценарно-акторних взаємодій між учителем та уроком (його сценарієм), та актор-акторних взаємодій між учителем та учнями. Такий підхід забезпечує, з одного боку, неперервність навчально-пізнавального процесу, а з іншого боку, – відкритість та неповторюваність, оскільки відбувається неперервна взаємодія

усіх учасників процесу навчання. Що, у свою чергу, створює нові можливості саморозвитку і самовдосконалення усіх суб'єктів навчального процесу, а також передумови формування технології навчання, яка орієнтована на стратегічні потреби країни.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показує, що гармонізація поточних і майбутніх суспільних інтересів та складових пізнавальної, виховної, комунікативної, креативної, аксіологічної, акмеологічної взаємодії суб'єктів та об'єктів освітньої системи може бути здійснена на основі концепції відкритих педагогічних систем. Застосування актор-акторного та актор-об'єктного форматів у процесі навчання можна розглядати як крок до створення таких систем. Воно передбачає подальший розвиток змісту рівнів та комбінативних можливостей пізнавальної суб'єкт-об'єктної взаємодії у навчально-пізнавальному циклі «суспільна практика-предмет-вчитель-учень-вчитель-учні-об'єкт-суспільна практика».

Метою формування стану відкритості педагогічної системи повинно бути розширення можливостей навчально-пізнавальної взаємодії в її рекурсивній підсистемі «вчитель-учень» («викладач-студент»). Принципи, засоби та зміст відкритих педагогічних систем повинні через «акторний» фактор її діяльності так адаптуватися до зміни потреб економіки та суспільства стосовно базових компонент знань, умінь та навичок, необхідних молодому поколінню, щоб це покоління і в цілому і конкретизовано по індивідам змогло знайти свою соціально значущу роль у процесах суспільного відтворення. Відкриті педагогічні системи «повинні перейти» від мети формування «творчої особистості» до мети формування «діяльній особистості орієнтованої на творчість».

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, з нашого погляду, доцільно спрямувати на вивчення мотивацій діяльності суб'єктів та акторів пізнавальної діяльності, шляхів ефективного зворотного зв'язку між ними тощо.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательные технологии / Вячеслав Валерьянович Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Ефим Израилевич Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
6. Педагогіка / За ред. М.Д.Ярмаченка / Микола Дмитрович Ярмаченко. – К.: Вища шк., 1986. – 543 с.
7. Педагогіка и логика / [Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н.И.]. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – 415 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Яков Александрович Пономарев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х томах / Сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1 – 560 с.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Галина Ивановна Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

11. Parsons T. The Action Frame of Reference and the General Theory of Action Systems/ Talcott Parsons. In: Hollander, Edwin P., and Raymond G. Hunt (eds.) *Classic Contribution to Social Psychology*. New York: Oxford University Press/London: Toronto, 1972. – P. 170 -171.