

Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку

Постановка проблеми: історико-педагогічний екскурс.

Питання методології є найважливішими для будь-якої науки. Не є це винятком і для науки педагогіки. Більше того, педагогіка як наука, що має безпосередні впливи на формування особистості, її розвиток і саморозвиток вимагає чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних засад її функціонування щоби бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення міжособистісних відносин у системі: педагог-учень (студент), педагог-педагог, учень-учень, педагог-батьки і т. ін.

Джерела засвідчують, що звернення вчених до методологічних проблем педагогіки розпочалося ще у минулій формації (1969 р.), коли був започаткований Всесоюзний семінар. Першим його керівником був видатний вчений, спеціаліст із дидактики М. Давидов. Значний внесок в його роботу здійснили: російські вчені-педагоги Ф. Корольов, О. Арсеньєв, М. Скаткін, І. Лернер, В. Краєвський, В. Гмурман, Г. Щедровицький та ін. Вітчизняні вчені: В. Сухомлинський, С. Чавдаров, П. Копнін, М. Грищенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Ярмаченко, Г. Костюк, А. Зільберштейн, М. Алексюк та ін. також брали активну участь у роботі семінару. Інтерес до питань, які обговорювалися на семінарі зумовлювався передусім зміною пріоритетів у розвитку суспільства й освіти, розривом між рівнем науки в цілому і станом педагогічних досліджень, якістю їх результатів. Накопичилось багато теоретичних і методологічних питань, які треба було спільно обговорити. Дискусії були досить “гарячими”: одні доводили, інші заперечували доцільність спеціального виокремлення конкретної науки, у даному випадку педагогічної, як спеціальної галузі. Пропонувалися різні визначення категорії – “методологія”. Виявилися різні підходи щодо зв’язку педагогіки з іншими науками, її право на власний понятійний апарат, випереджальна роль педагогічної науки стосовно практики і т. ін.

Мета статті – здійснити аналіз провідних методологічних напрямів у розвитку педагогічної науки та визначити їх роль щодо ефективності і специфіки процедур наукового пізнання.

Основний зміст викладу матеріалу.

Методологія педагогіки: минуле і сучасне. У минулій формації наскрізь панувала марксистсько-ленінська методологія, в основу якої поклалися ідеї діалектичного й історичного матеріалізму. З цих позицій розглядалися питання педагогічного експерименту, його природи, методики і ролі в дослідженні процесів виховання, навчання і розвитку учнів (студентів); обґрунтовувалися проблеми структурних досліджень педагогічних явищ і процесів; доводилася необхідність підвищення продуктивності педагогічних досліджень і реалізації досягнень науки у процесі навчання і виховання; здійснювався пошук прогнозування розвитку освіти і педагогічної науки; розв'язувалися питання ефективності теоретичних досліджень у педагогічній науці, а також вивчення і використання педагогічного досвіду тощо.

Про що би не йшла мова, але за своєю сутністю і змістом досліджувалися різні аспекти головного питання: як відображається освіта у науковій проблематиці педагогіки і як зробити педагогічне дослідження більш достовірним і результативним. Будучи об'єктивним не можна заперечувати той факт, що у царині методології минулого були значні досягнення, якими науковці й освітяни користуються і сьогодні у своїй праці. Якщо кваліфікувати мовою філософії засади тодішньої методології, то треба визнати, що це був *моністичний раціоналізм*. Для нього є характерною установка на розумність і природну упорядкованість світу, наявність у ньому внутрішньої логіки і гармонії, а також переконання в здатності розуму пізнати цей світ і організувати його на розумних началах. Але якщо класичний раціоналізм визнавав тотожність матерії і свідомості, то у марксистсько-ленінському трактуванні ця тотожність заперечується, і на перший план постає матеріальне. Поширення цього постулату на методологію призводить до того, що врешті-решт наука педагогіка стає бездуховною. Розумність дійсності оголошувалася

альфою і омегою буття, хоча це буття було далеко нерозумним, ірраціональним, оскільки знеособлювало особистість, принижувало її гідність, обмежувало реальну свободу. До цього слід додати, що непрофесіоналізм, служіння ідеологічним штампам, відсутність у багатьох випадках справді самостійного підходу до науки і практики в дослідницькій і навчальній діяльності з боку тих, хто займався науковою роботою в галузі педагогіки, все більш ставало гальмом на шляху її розвитку.

Тут доречним буде висловити думку про те, що лише одиниці серед філософів, педагогів, психологів висловлювали критичний погляд щодо панівної на той час методології. Наприклад, серед філософів слід назвати О. Лосева, В. Асмуса, Є. Ільєнкова, І. Ільїна, В. Юринця, П. Копніна та ін. Саме Є. Ільєнков повертається до ідеї тотожності мислення і буття, й наголошує на тому, що надто матеріалістичне сприйняття всього, розуміння лише поверхні нових моральних норм, бездушність нового світогляду призводить до того, що поза духовно-практичним життям людини і людства залишаються цілі пласти гуманітарного знання. На думку вченого, методологія педагогічної науки повинна всебічно обґрунтовувати ідею формування й розвитку вільної людини, непідпорядкованої всеціло суспільству. Наголошуючи на неповторності особистості Є. Ільєнков писав: “Неповторність справжньої особистості полягає саме в тому, що вона по-своєму відкриває щось нове для всіх, краще інших і повніше за інших виражаючи “сутність” всіх інших людей, своїми справами розширюючи рамки наявних можливостей, відкриваючи для всіх те, чого вони ще не знають, не вміють, не розуміють. Її неповторність не в тому, щоби завжди виставляти свою індивідуальну особливість, свою “неподібність” на інших, свою “дурну індивідуальність”, а в тому, і лише в тому, що, вперше створюючи (відкриваючи) нове загальне, вона виступає як індивідуально виражене всезагальне” [5, с. 413]. Ці та інші переконання Є. Ільєнкова на той час каралися і вартували йому самого життя.

Ще більш радикально стосовно методології, наповнення її духовним змістом був налаштований І. Ільїн. Вчений доводив, що абсолютно

неприродно й негуманно формувати людей як сліпих виконавців, “гвинтиків” у державній машині, а слід створювати умови, у тому числі й педагогічні, для її всебічного розвитку. Людина – це не лише біологічна, психічна, соціальна, а й духовна істота. Отже, наголошував І. Ільїн, потрібна методологія духовного оновлення людини. “Людина покликана оволодіти своєю душею і її недосконалістю, вивільнити себе із стану духовної сліпоти і творчо будувати свою нову долю перед лицем Божим” [6, с. 290]. За свої ідеї, які суперечили марксистсько-ленінській методології вченому чотири рази виголошували смертні вирoki, яких він уник завдяки еміграції.

П. Копнін (директор Інституту філософії АН України 1962-1968 рр.) обґрунтовуючи питання методології доводив, що діалектика вивчає не саму матерію, так само як і не саму свідомість, вона вивчає їх взаємодію. Тому процес пізнання тлумачиться як момент, функція практичної взаємодії суб’єкта з об’єктом. Тим самим реалізується “вихід” на тематику *філософського гуманізму* – таку співзвучну українській ментальності. Проголошення такої позиції означало фактично початок полеміки з організаційним діалектичним матеріалізмом. Цей філософський напрям ще з 30-х років “відторгав” будь-який натяк на гуманістичну орієнтацію, оскільки, мовляв вона “розмиває” чіткість класових позицій.

У 1964 р. професор П. Копнін робить спробу створити творчий колектив на базі розробки спільної наукової теми. Проте остаточно перше коло учнів і однодумців П. Копніна визначається при написанні колективної монографії “Логіка наукового дослідження” (1965). Її авторський колектив: П. Копнін, А. Артюх, І. Бичко, Є. Жаріков, П. Йолан, В. Косолапов, С. Кримський, М. Попович, В. Чорноволенко. З цього почалось нове відродження української світоглядної культури, розробка нових підходів щодо методологічних контекстів філософської і педагогічної наук. Проте постійні утиски призвели до того, що П. Копнін не дожив навіть до свого п’ятдесятиліття.

З великими труднощами нові методологічні ідеї знаходили реалізацію в працях Г. Щедровицького. Достатньо сказати, що набір вже готової до видання

книжки “Педагогіка і логіка”(1968), співавтором якої був видатний вчений, виявилася розсипаною і побачило світ лише через 25 років потому, отже після розвалу Радянського Союзу.

Г. Щедровицький ще в кінці 60-х років сформулював основні методологічні позиції у контексті науки педагогіки й освіти. В основному вони зводяться до таких положень:

1. Сьогодні діяльність у царині навчання і виховання підростаючих поколінь вже стає, а ближчим часом цілковито стане *головною* галуззю суспільного виробництва; вона буде забирати на себе значну частину сил будь-якої нації; безпосередньо в ній і в сферах її обслуговування будуть заняті десятки мільйонів людей. Виробництво засобів навчання і виховання становитиме значну складову від усього промислового виробництва.

Але не лише витратами сил народу визначається значення і “вага” цієї сфери суспільного виробництва. Ще більш сутнісним є те, що від якості системи освіти, від рівня інтенсивності навчання і виховання залежить майбутнє будь-якої держави, її доля. Проте сама діяльність навчання і виховання майже не аналізується науковими методами, хоча вона має надзвичайно велику кількість нерозв’язаних проблем.

2. Теоретичне обґрунтування удосконалення освітніх процесів набуває все-таки свого розвитку. Його дійсну основу становлять грубі “матеріальні” процеси: динамічний розвиток виробництва і науки в останні шістдесят років унеможливило збереження існуючої системи освіти.

3. Головною проблемою і тим стрижнем, який має спрямовувати всю роботу щодо перебудови існуючої системи освіти, є проблема *змісту* навчання і виховання. Справа в тому, що перебудова змісту освіти не може бути виконана засобами і методами *існуючої* нині педагогіки. Більше того, ця перебудова не може обмежитися рамками одних лише навчальних предметів, а повинна охопити зміст і форми організації всієї системи людських знань.

4. Розв’язати задачу перебудови змісту освіти можливо у випадку застосування законів і механізмів процесів навчання і врахування тих змін, які

відбуваються у розвитку особистості, залежність цих законів і механізмів від змісту освіти і його зворотного впливу на нього тощо.

5. Ситуація, за якої психологія претендує бути єдиною науковою основою педагогіки є сумнівною. Така методологічна позиція є недоречною тому, що втрачається зв'язок педагогіки з іншими науками: логікою, соціологією, етикою та ін. Сьогодні можна вважати установленим те, що один лише психологічний аналіз не здатний науково розв'язувати ті проблеми, які стоять перед педагогікою.

6. Побудова науки педагогіки – одне із основних завдань нашого часу. Педагогіка виступає як комплексна наука, яка повинна, з одного боку, об'єднати, а з іншого – зняти з себе знання і методи всіх вказаних наук – і соціології, і логіки, і психології, – оскільки вони стосуються процесів навчання і виховання.

7. Побудова сучасної педагогіки можлива на засадах методології. Методологічні дослідження виступають як перший етап всієї роботи з побудови педагогічної науки, вони повинні дати нам загальний проект педагогічної науки і план-карту всіх майбутніх теоретичних досліджень, відповідно до яких будуть встановлюватися порядок і темпи всіх часткових розробок.

8. Вже на перших своїх етапах методологічні дослідження засвідчують виключно важливе значення для системи педагогіки логічних проблем, знань і методів. Зокрема, при визначенні змісту освіти саме логічний аналіз є висхідним і вирішальним, а психологічний, навпаки, залежним і вторинним. Чи йде мова про аналіз діяльностей, які повинні здійснювати навчені і виховані індивіди, чи про аналіз структури навчальних предметів, які мають бути задані учням, – всюди єдино “працюючими” і ефективними на сьогодні є не психологічні або соціологічні і спеціально-предметні (математичні, фізичні, хімічні і т. ін.), а лише логічні засоби і методи [16, с. 3-11].

Г. Щедровицький вважав, що наука повинна виконувати свої функції стосовно методики і практики всередині методології. В систему наукових основ сучасної методології входять п'ять основних дисциплін: 1) загальна онтологія

системно-структурного аналізу; 2) теорія діяльності; 3) теорія мислення; 4) теорія науки; 5) семіотика. Разом вони задають систему засобів, необхідну і для проектування будь-якої науки і складання загального плану її розробки, у тому числі для проектування і розробки науки педагогіки [17, с. 67].

Отже, із викладеного випливає, що починаючи з кінця 60-х років ХХ століття відбувається активний пошук нових напрямів, нових методологічних засад педагогіки. Причому цей пошук відбувається у руслі плюралізму, а не монізму. Одним із таких напрямів став екзистенціалізм. *Методологія педагогічного екзистенціалізму* вибудовується на його філософських ідеях. Біля джерел екзистенціалізму стояли Сьорен К'єркегор (1813-1855 рр.) – датський мислитель і письменник (основні твори: “Або-або”, “Страх і трепет”, “Поняття страху”, “Стадії життєвого шляху”, “Хвороба до смерті”) та Едмунд Гуссерль (1859-1938 рр.) – німецький філософ, засновник феноменології (твори: “Логічні дослідження”, “Криза Європейських наук і трансцендентальна феноменологія”).

У наш час екзистенціалізм є найбільш впливовим напрямом гуманістичної думки, поширеної у всьому світі. Серед провідних представників цієї духовної течії є: Мартін Хайдеггер, Карл Ясперс, Жан-Поль Сартр, Альберт Камю, Габріель Марсель та багато інших.

Основні положення екзистенціалізму:

а) для людського існування характерне “зnelюднення” людини в сучасному світі, що спричинене антигуманною суттю техногенної ситуації;

б) людське існування є подвійним буттям:

- “буття у світі” неповторної й унікальної особистості, яка потрапила в чужий для неї світ;

- “співбуття” як співіснування людської особистості з іншими людськими особистостями та речами чужого для людини світу;

в) свобода – універсальна характеристика людського існування – формується за схемою:

Момент втрати свободи:

- матеріальний світ є постійною загрозою людського існування;
- людина, щоб протистояти вродженому довікллю (матеріальному світові), змушена пристосовувати (уподібнювати) своє буття “буттю речей”;
- таке уподібнення призводить до втрати людиною своєї індивідуальності, перетворює її “в річ серед речей”.

Момент здобуття свободи:

- людина повертає собі унікальність через визначення і реалізацію унікальних, неповторних цілей;
- реалізація цілей надає людині множину можливостей (набір варіантів, з яких можна вибирати потрібний при здійсненні задуманої програми);
- множина можливостей ставить людину в ситуацію вибору, який є суттю свободи [1, с. 185].

У класичній українській філософії обґрунтування екзистенційного сенсу буття, гуманних стосунків, утвердження ідеї добра, милосердя, любові посилюється у працях Григорія Сковороди. Філософ формулює думку таким чином: основною проблемою людського існування є щастя конкретної людини. Ця проблема розв’язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється “внутрішня”, “сердечна”, “єдина” людина. “Блаженна натура” – Бог створила потрібне людині легким, а важке у досягненні – непотрібним, бо існує відповідність між справжніми потребами і засобами їх задоволення. Так оригінально розв’язується головна екзистенційна проблема – збіжність сутності та існування, або ж людського щастя.

Виокремлені головні екзистенційні положення мають надзвичайно важливе методологічне значення для педагогічної науки.

По-перше, згідно з гуманістичними поглядами екзистенціалістів, чим більше педагог вільний духовно і забезпечений матеріально, тим більше він відповідальний за свою професійну діяльність, навчання і виховання учнів (студентів). Бути вільним – означає для екзистенціаліста не діяти і не думати так, як “діють і думають всі”, бо саме такий стан речей призведе до тотальної безвідповідальності. Єдиний спосіб для педагога подолати такий стан речей –

самому стати особистістю, перестати жити відповідно із зовнішніми принципами.

По-друге, з погляду представників екзистенціалізму, людина, яка глибоко шанує свій власний вибір, буде ставити собі за найвищу мету самовіддане служіння істині, співвітчизникам і людству. Вона запобігатиме примітивному кар'єризму, кон'юктурщині, аморальних засобів самоствердження в спільноті й досягнення успіху будь-якою ціною. Особистість з такою життєсмісловою орієнтацією буде не лише залишатися чесною перед самою собою та іншими людьми за будь-яких обставин, а й невтомно, не шкодуючи своїх сил і таланту буде духовно зростати, тим самим слугувати людству.

По-третьє, однією із головних ідей в екзистенціалізмі є ідея співробітництва, співпраці між суб'єктами навчально-виховного процесу. “Я” та “Інші” повинні бути у гармонії. Але це можливо за тієї умови, якщо Інший є істинним для себе поза його буттям для мене і, якщо ми існуємо один для одного, отже, “Я” та “Інший” визначаються ситуацією і не вільні від будь-якої приналежності. Ми обидва повинні зовнішньо проявлятися і, окрім “перспективи себе” – мого погляду на себе та інших на себе – мати перспективу інших – свій погляд на інших і їх погляд на мене [10, с. 121].

По-четверте – всупереч усім зовнішнім впливам і факторам, індивід повинен виявити свій власний неповторний проект, що реалізується в трансцендентному творчому акті. У цьому, з погляду екзистенціалізму, вища свобода людини, за що вона повинна бути відповідальна. Вважати індивіда морально відповідальним за існуючий груповий проект – означає недооцінювати індивідуальну активність, умирати сенс існування.

По-п'яте, потужне методологічне значення має й обґрунтування екзистенціалізмом положення щодо людської комунікації. З погляду цієї теорії, спілкування в суспільстві, колективі, має більш кількісний, ніж якісний характер, тому сфера, в якій перебуває індивід, спонукає останнього до “закриття” душі. Отже, індивід – це анонім, на свідомість якого тисне і

соціальне, і власне, тим самим не дає можливості йому розкрити себе у повну людську силу. Звідси випливає висновок, що спілкування стає формалізованим, несправжнім, йому притаманні лукавство, фальшивість, нещирість тощо. Така ситуація знецінює сенс життя, людське існування набуває абсурдності.

Якщо абстрагуватися від абсолютизації цієї думки, що отримала всебічне обґрунтування у А. Камю, то можна визнати, що сьогодні це справді одна з нагальних проблем для педагогічного дослідження. Адже очевидно, що якість спілкування у студентських колективах, спілкування між педагогами, педагогами і студентами безпосередньо впливає на їх буття, на здобуття майбутньої професії, врешті на становлення цілісної особистості.

По-шосте, екзистенціалістський підхід орієнтує на індивідуалізацію навчально-виховного процесу, розвиток емоційної сфери учнів (студентів).

Отже, можна зробити висновок, що філософія екзистенціалізму своєрідно створює гуманну парадигму педагогічної методології, її творче застосування у наукових дослідженнях може принести значну користь для науки й освітньої практики.

Людина реалізує себе не лише екзистенціально, а й в якості біологічного виду. Оскільки в недавньому минулому методологія абсолютизації пріоритетності соціального над біологічним помітно деформувала проблему виховання, є необхідність звернутися до *антропологічної філософії і педагогіки*, які створюють своєрідну парадигму формування особистості педагога.

Вітчизняна традиція антропологічного підходу започаткована К. Ушинським, Б. Грінченком, С. Васильченком та ін. Наприклад, у відомій праці “Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології” К. Ушинський називає педагогіку першим із мистецтв виховання, завданням якої є вивчення явищ природи й душі людської. Відповідальність за пізнання душі вихованця передусім покладається на вчителів, вихователів. “...Вихователям ми ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо нашу душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни” [11, с. 200].

Сила процесу виховання, стверджував К. Ушинський виявиться не лише тим, наскільки воно відповідає природі людини, її справжнім потребам, а й тим, якою мірою педагог володіє необхідною сумою антропологічних знань. Тому вчений наполягав на створенні у вищому педагогічному закладі антропологічного факультету, адже “сприяти розвиткові мистецтва виховання можна лише взагалі поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших антропологічних знань, на яких воно ґрунтується” [11, с. 205].

Сучасні дослідження свідчать, що природа людини може змінюватися радикально, вона не є статичною величиною. Знайти в кожному конкретному випадку взаємодію соціального й біологічного в людині і здійснювати відповідний вплив у її динамічному розвитку – нагальна потреба виховання. Проте і нині деякі дослідники цієї проблеми зосереджують увагу на тому, що антропологія поглиблює розрив між філософією і конкретними науками про людину, зводить соціальне до індивідуального, ігнорує соціальну сутність людини тощо. Один із видатних представників філософської антропології М. Шелер формулює завдання цього вчення у такий спосіб: “Завдання філософської антропології – правильно вказати, як з основної структури людського буття... впливають всі специфічні монополії, звершення та справи людини: мета, совість, інструменти, зброя, ідеї праведного і неправедного, держава, керівництво, образотворчі функції мистецтва, міф, релігія, наука, історичність та соціальність” [14, с. 152]. Виходячи з цього завдання, філософ наголошує на тому, що надзвичайно важливо з’ясувати, як людина, що залежить від природного середовища, гуманізує це середовище, або ж, навпаки, чому і як вона його дегуманізує.

Отже, методологія філософсько-педагогічної антропології у науковому дослідженні може бути вартісною з таких позицій:

По-перше, усвідомлення амбівалентності людини, її діяльності. Будь-який акт свідомості є інтенціональним, спрямованим на предмети, але самі ці предмети можуть бути як “практичними”, що презентують людську тілесність, так й “ідеальними”, що презентують смисловий компонент людського буття.

Людина потенційно (через причетність до Бога) здатна безмежно “прориватися” до цінностей, проте в силу своєї “світоглядної ущербності” й обмежень, які обтяжені сучасним “практицизмом” цивілізації. Її можливості у цьому сенсі різко обмежуються структурними утвореннями переживання цінностей (але при цьому, чим повноціннішою, духовно-моральнішою є особистість, тим ціннішими є для неї інші люди і весь навколишній світ, а не навпаки). Особистість має постійно перебувати у самопроектуванні себе в духовних актах, щоби залишатися на високому рівні людяності, гуманності.

По-друге, вивчення окремих педагогічних явищ повинно передувати спробі узагальнення.

По-третьє, у дослідженні важливо враховувати, що людина вільна від вітальної залежності і “відкрита світові”, у кожної людини є “свій світ”. Одвічно надані їй центри “опори” та реакції навколишнього світу, в якому екстатично розчиняється тваринне, вона здатна досягнути власне “так-буття” через вітальну систему потягів та її чуттєвих функцій та органів чуття. Кожна людина має створити своє власне “Я”, але допомогти цьому повинен педагог, сім’я.

По-четверте, методологія педагогічної антропології дає можливість усвідомити, що “центри” нашої особистості, нашого “Я” не можуть існувати окремо. Щоб зробити крок у майбутнє, індивід повинен йти у напрямі конвергенції з усіма іншими. Водночас, синтез “центрів”, свідомої діяльності, не може відбуватися будь-яким способом. Це може відбуватися завдяки зламу перепон людського егоїзму, надбання спільної культури, створення Духа землі. У людства немає майбутнього без об’єднання зусиль всіх народів, діалогу культур.

По-п’яте, сучасна методологія педагогічної антропології акцентує увагу на тому, що освічена людина – це не стільки “людина яка знає”, навіть із сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, котра орієнтується у складних проблемах культури, здатна усвідомлювати своє місце в світі, серед інших людей.

По-шосте, сучасна педагогічна антропологія приходить до висновку, про те, що будь-яке складне утворення особистості та індивідуальності формується на основі певного ансамблю природних властивостей людини як індивіда. Саме тому вона вчить враховувати у формоутворювальному процесі конституціональні, нейродинамічні, білатеральні властивості у їх сукупності. Одним із сучасних філософсько-педагогічних напрямів є *герменевтика* (грець. *hermeneutike* – тлумачення). Центральною категорією цього вчення є “розуміння”. Воно покладається в основу осмислення соціального й індивідуального буття людини. У вузькому сенсі герменевтика – це сукупність правил і технік тлумачення тексту у різних галузях знань (філологія, юриспруденція, богослов’я та ін.). Філософський аспект герменевтики полягає в обґрунтуванні ідеї нескінченності, що реалізується в принципі герменевтичного кола (кола розуміння). Цей принцип був сформульований Ф. Шлейєрмахером. Метою праці герменевта, згідно з поглядами філософа, є вживання у внутрішній світ автора. Це дає можливість цілісно віддзеркалити й зрозуміти історико-соціальні події, які висвітлює автор. Рамки цього вчення розширили Г. Гадамер, П. Рікер та ін.

Методологія педагогічної герменевтики є ціннісною у таких головних аспектах:

По-перше, дозволяє ґрунтовно аналізувати проблему взаєморозуміння у системі педагог-учень (студент), педагог-педагог, учень (студент) – учень (студент), учень (студент) – батьки та ін. З іншого боку, уможлиблює знаходження причин міжособистісного непорозуміння та оптимальні шляхи його усунення.

По-друге, адекватно досліджувати у поведінці особистості взаємозв’язок інтелектуальних, почуттєвих і вольових чинників. Контекст волі і безвольності, іденферентності у цьому вченні набуває особливого значення. Для подолання соціального тиску, прагнення до самореалізації особистість повинна виробляти в собі сильну волю, мужність, характер. Безвольна людина знімає з себе відповідальність за скоєні вчинки.

По-третьє, продуктивно вивчити сутність вчинку людини. У цьому, вченні вчинок пов'язується не лише із певною ситуацією, а передусім із сформованим, або несформованим “Я” особистості.

По-четверте, здійснювати аналіз рефлексивної діяльності особистості, встановлювати наскільки особистість розуміє саму себе. Рефлексія – це той акт повернення до себе, яким суб'єкт опановує в інтелектуальній якості та духовно-моральному бутті об'єднувальний принцип операцій, серед яких він розпочинається як суб'єкт.

По-п'яте, педагогічна герменевтика утверджує акт розуміння, як методу наук про людський дух, а не лише про його природу.

По-шосте, ця теорія дозволяє особистості розуміти (себе) як характеристику буття, без якого це розуміння впадає в позицію несправжності.

По-сьоме, дає можливість зрозуміти яким чином набуваються і діють нові смисли в діалозі традицій, звичаїв, культурних надбань різних народів (полікультурність).

Останнім часом привертає увагу і такий варіант методології, яким є *феноменологічна педагогіка* [12, с. 21-29]. Власне кажучи, цей напрям безпосередньо взаємопов'язаний з неокантіанством. Його провідною ідеєю є така: наука відрізняється не предметом або сферою досліджувальної дійсності, а методом, що визначає інші чинники пізнання, і принципами його вибору і реалізації. Феноменологічна педагогіка – неоднорідна у виборі проблем дослідження. Інтерпретація поняття “феномен” пов'язана з двома напрямками:

– перший є близьким до позицій І. Канта і його послідовників. Використовується цей термін для характеристики всього, що може бути предметом потенційного досвіду;

– другий взаємопов'язаний із розумінням феномену як наслідком акту інтелектуального споглядання. Нині поняття “феномен” вживається як таке, що визначає будь-яку емпіричну даність, що вивчається. Феномен – це джерело теоретичної конструкції. Це – щось безпосередньо наочне, дане.

Педагогічно значущим феноменом є фундаментальні онтологічні поняття: контакт, страх, турбота, гра, вихованість, вимога, надія, послух, зустріч, вчення, захищеність тощо.

Феноменологічне вчення значною мірою базується на засадах І. Канта і Г. Гегеля, але прямо не входить в жодне з цих вчень. Не задовольняючись його розумінням як “користі”, “пояснення” і “відповідності”, основоположник феноменології Е. Гуссерль (1859-1938) обирає новий підхід щодо розуміння істини [7, с. 1130]”. Послідовність усвідомлення первісного значення феномена була охарактеризована Е. Гуссерлем терміном “феноменологічний метод”, стрижнем якого стала операція “редукції” – повного визволення від вторинних значень, суб’єктивних установок у свідомості дослідника. Ця процедура усовувала, на думку теоретика, протилежність між реальним буттям феномена і його ідеальним віддзеркаленням в уявленнях суб’єкта, що займається дослідженням.

Загальний підхід мислення до дослідження змісту предметів, процесів, смислів, що постають перед людською свідомістю був сприйнятий послідовниками Е. Гуссерля – німецькими педагогами. Феноменологічні ідеї були своєрідним чином проінтерпретовані ними і спроектовані на галузь педагогічної теорії і практики. Першим найбільш ортодоксальним послідовником Е. Гуссерля став відомий теоретик А. Фішер (1880-1937). В “Дескриптивній педагогіці”, яка вийшла у 1914 р., вчений запропонував власний підхід до використання процедур феноменологічного методу для розробки педагогічної проблематики. Його концепція базується на одному із ранніх підходів Е. Гуссерля щодо розуміння послідовності дослідницьких операцій – методології фіксації феноменів, які самовиявляються (опису або дескрипції) – і повною мірою відповідає висунутому ним методологічному регулятивну (принципу) – “До самих речей!”.

Основи дескриптивної педагогіки у викладі А. Фішера віддзеркалюють особливості його гносеологічної позиції. Її особливість полягає в *запереченні внутрішньої єдності між педагогічною теорією і практикою*, яка мислилася як

головна, споконвічна даність людського існування. Вся педагогічна діяльність розглядається як реалізація “дидактичного інституту”. Відповідно А. Фішеру, теоретичне пізнання властиве лише теоретику-досліднику, а той, “хто навчає і викладає, виховує й удосконалює, той не пізнає” [19, с. 83].

Предметом дескриптивної педагогіки є вивчення факту виховання в цілому і окремих фактів в їх історичній і сучасній послідовності, тобто максимального і повного опису окремих фактів педагогічної практики. Неможливість повторного відтворення більшості педагогічно значущих феноменів-потягів, афектів, вияву симпатій і антипатій – диктує особливу методологічну вимогу до їх фіксації. Тут важливо враховувати такі кроки:

1. На *першому “кроці”* феноменологічного методу вони повинні бути *описані* (das Beschreiben) “як такі”, “в природній дотеоретичній даності”.

2. *Другий “крок”* повинен полягати у “підведенні себе до даності феномена” [17, с. 91] й одночасному дистанціюванню як від усього сьогочасного, так і заснованого на попередньому досвіді. Висловлюючи цю думку А. Фішер вперше ламає традицію німецької гуманітарної педагогіки, яка розглядає як єдині процеси *опису і розуміння*. Конкретним проведенням процедури визначається ним лише із дотриманням нових смислів з боку того, хто сприймає і використання сталих наукових термінів.

3. *Третій операціональний “крок”* методу описаний теоретиком доволі розпливчато. На противагу А. Гуссерлю, А. Фішер переносить акцент з проблеми очищення свідомості дослідника на проблему смислового очищення змісту самого феномена і намагається осмислити механізм його дії як елементу реальності.

4. *Четвертий “крок”* – фіксація “чистого феномену” терміном, повернення всього відкинутого є вільна інтерпретація зв'язків феноменів з іншими фактами, досвідом, традиціями, що отримала назву “дескриптивний аналіз”. Цей вид аналізу, на противагу конструктивному, дозволяє, на думку теоретика, співставляти мінімізований зміст феномену з його представленістю в свідомості “переживаючого Я” без зміни його онтологічної характеристики.

“Таким чином стає можливим передусім виявити, а потім передати сутнісні ознаки повністю й систематично” [19, с. 94].

5. П'ятий “крок” спрямований А. Фішером на створення основ феноменологічного напрямку педагогіки. Але він є досить слабким в логіко-теоретичному відношенні.

У концепції феноменологічної педагогіки А. Фішера найбільш змістовним і методологічно відрефлексованими є проблеми, пов'язані із визначенням операціональних кроків дослідження, із смислопродукованою активністю свідомості. Водночас не зовсім зрозумілою є можливість їх практичного застосування в реальній пізнавальній діяльності.

Ідеї А. Фішера здійснили значний вплив на німецьких педагогів початку ХХ ст., зробивши своєю “методологічною домінантою” дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді, в якому вони себе виявляють. Виходячи із гуссерлівської установки про те, *що найбільш досконалою ознакою істини є очевидність* П. Петерсен (1884-1952) розробляє оригінальну систему протоколювання явищ, яка оформилася в теорію, що отримала символічну назву “дослідження педагогічних фактів”. У подальшому Р. Лохнер, О. Шульце, В. Флітнер, О. Больнов, Ф. Канніг, Ю. Хеннінгсен, М. Лангефельд продовжують розробляти методологію феноменальної педагогіки, приділяючи особливу увагу питанням феноменологічного поля виховання. Наприклад, О. Больнов феноменологічним полем вважає внутрішній світ особистості. Ю. Хеннінгсен вводить і розкриває сутність поняття “педагогічна дійсність”. Він користується і такими поняттями як “дисципліна”, “авторитет”, “успіх”, “штраф”.

Сутнісний внесок у розвиток основ феноменологічної педагогіки вніс М. Лангефельд, праці якого надають імпульс дискусії про місце і роль феноменологічного методу у побудові педагогічної теорії є хрестоматійним для сучасних педагогів Німеччини. Дотримуючись класичної установки феноменологів він виходить не із загального поняття або аксіоми, а із представленої свідомості реальності, і поєднуючи в пізнанні прийоми опису,

відлучення і редукції, педагог також відкидає другорядні деталі феномена до граничних “сутнісних” параметрів. Проте останні характеризують не біопсихічні, як у О. Больнова, а соціальні відносини і виражають в логічній формі не поняття, а судження, що сприяє формуванню ключової думки теоретика про сутність виховання як представленого всім універсального феномена. Вона зводиться до розуміння того, що “виховання є спілкуванням (Umgang) дорослих з дитиною” [20, с. 101], і стає висхідною в його теорії “систематичної педагогіки”.

Феноменологічний напрям педагогіки вніс в теорію низку методологічно важливих позицій: визнання наявності специфічного досвіду, відмінного від емпіричного; проблему наявності установок свідомості дослідника; виокремлення специфічної ознаки, знаходження “межі”, яка визначає охоплені традиційним педагогічним поняттям предмети; інтерес до конкретної багатоманітності чуттєвого світу; переважну орієнтацію на матеріально-речовий аспект дійсності.

Цей напрям становить значний інтерес для вітчизняних дослідників, що звертаються до вивчення різноманітних педагогічно значущих феноменів, як нетрадиційне намагання поєднання психологізму й емпіризму, один із шляхів осягнення реальності через окремий опис об’єктів, представлених свідомістю, і процесів їх ідеальної побудови [12, с. 29].

Трансдисциплінарним напрямом в сучасній філософії і педагогіці є *синергетика*, яка здійснює пошук універсальних закономірностей й алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) нерівноважних систем, що досліджуються у контексті різноманітних технологій. Іншими словами: синергетика є науковим знанням про системи, які саморозвиваються. Дослідники цього напрямку: В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, М. Дрюк, А. Євдюк, І. Єйген, У. Єшбі, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Прігожин, І. Стенгерс, В. Стьопін, М. Фейгенбаум, І. Хакен, С. Тарнавський, С. Цюра та ін. обґрунтовують думку, згідно з якою перехід від хаосу до порядку в різних системах (від фізичних до соціальних) підпорядковується одним і тим самим

фундаментальним принципам. Нестійкість і нестабільність – це два протилежні за змістом, що доповнюють один одного в режимах розвитку процесів самоорганізації. У соціальному, зокрема освітньому плані, вони ніби урівноважують одна одну. Нестійкість нелінійних систем – це головні режими надзвичайного росту та ймовірний характер розпаду складно-організованих структур поблизу моментів загострення. Тому, на думку Є. Князевої і С. Курдюмова, природа хаосу амбівалентна [8, с. 4]. Яким чином ці методологічні положення можуть бути використані в аспекті педагогічних досліджень і навчально-виховного процесу? Нестійкість – як базова якість усіх нелінійних саморганізованих систем, на перший погляд, суперечить суті поняття “взаємодія”, “узгодженість”, “співпраця”: Але, як слушно зазначає С. Цюра, самоорганізація у системі “викладач-студент”, ґрунтується не лише на готовності обох суб’єктів до діалогу і співпраці, відповідних потребах, вміннях і середовищі, але і на: а) відсутності впевненості у викладача і студента у тому, що абсолютно на всі питання є готові відповіді – однозначні аксіоми та істини; б) баченні власних і чужих стереотипів та установок; в) здатності сумніватися у поглядах і переконаннях, готовності до уточнення і зміни власних бачень; г) навичок творчого і критичного мислення; звичних до самоаналізу, саморефлексії, що само по собі уже вводить у стан нестабільності, “забираючи від результату і наново вводячи в процес”; д) здатності до самокритики й адекватної самооцінки [14, с. 59-60].

З такого підходу логічно постає проблема взаємодії між суб’єктами навчально-виховного процесу, обопільного розв’язання тих завдань, що виникають у взаємній діяльності. А вже якими будуть результати цієї взаємодії засвідчать дані, отримані в ході експериментальних досліджень. Крім того, на думку дослідників проблем синергетики (Я. Свирський, Д. Чернавський), значний вплив на вияв рівня культури, вихованості особистості здійснюють інформаційні системи, які нині є невід’ємною складовою навчально-виховного процесу. Вони сприяють, або ж гальмують процес пізнання й діяльності людини, удосконалюють чи деформують світоглядні орієнтації й цінності

індивіда. Питання полягає в тому, що нелінійними інформаційними системами практично неможливо ефективно управляти лінійними засобами, формами, методами. Тому втручання у внутрішній світ людини стає надто проблематичним.

Отже, синергетичний підхід у педагогіці дає можливість:

- 1) аналізувати педагогічні явища у процесі їх самоорганізації;
- 2) забезпечити інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності;

- 3) обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем. До критеріальних ознак відносяться: принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи у педагогічній діяльності; атракторність та гомеостатичність педагогічної системи; принцип нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності; самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу та ін. [1, с. 186].

Прагматизм (грець. прагма – діло, дія) – філософське вчення, яке розглядає дію, цілепокладальну діяльність в якості центральної, визначальної властивості людської сутності. Головними представниками прагматизму були Ч. Пірс (1839-1914), В. Джеймс (1842-1910), Д. Дьюї (1859-1952) та ін. Прагматизм як методологічний напрям педагогічної науки практично став застосовуватися з перших років його започаткування і сьогодні оперує категоріями, поняттями і фактами, адекватними реальній педагогічній діяльності. Якими ж основними поняттями і фактами оперує методологія прагматизму?

По-перше, поняттям “мислення”. Ще Платон наголошував, що мислення – це першооснова знання, це чиста діяльність розуму, душі, вільної від будь-

яких впливів чуттєвості усього того, що черпається зі світу речей і людського досвіду. Мислення є крилами душі.

Ч. Пірс (автор терміну “прагматизм”) наголошував, що мислення – це засіб пристосування організму до навколишнього середовища з метою успішної дії. Цінність мислення полягає у його дієвості, продуктивності, можливості розв’язання життєвих задач. Лише активний, творчий розум здатний розвивати мислення особистості, допомагає їй усвідомлювати сенс буття у цьому світі.

По-друге, поняттям “знання”, яке, на думку представників прагматизму має бути інтегрованим, достовірним. Зміст знання визначається його практичними наслідками. Знання повинні бути тісно пов’язані з досвідом, практикою людини і людства. Ч. Пірс трансформував дискусії про знання у проблематику віри – готовності до дії тим чи іншим шляхом. Акцент процесу світорозуміння філософ зміщував від моделі “незнання - знання” до схеми “сумнірколективна або соціальна віра”. Якщо дослідник знає, які практичні наслідки в стані продукувати об’єкт поняття, то поняття про них всіх і буде повним поняттям об’єкта.

По-третьє, термін “досвід”, який у Д. Дьюї охоплює як сферу свідомого, так і несвідомого. Досвід включає в себе також звички людей, їх сні, схильності. Мислитель стверджував, що досвід виступає у двох вимірах: перший – це оволодіння ним, другий – для більш переконливого оволодіння ним. На думку Д. Дьюї, будь-яке дослідження включає п’ять етапів: почуття труднощів; їх визначення й усвідомлення меж; уявлення про можливе розв’язання; експлікацію з допомогою міркування про це уявлення; подальше спостереження, що пояснює домінування у завершенні цього процесу “впевненість” або “невпевненість”. Досліджуючи цей світ, людина повинна знаходити розумний інструментарій для його перетворення. Людина здатна існувати у цьому світі, лише надаючи йому смисл.

По-четверте, дефініцією “факт”. Прагматичний напрям у філософії, психології, педагогіці спрямований на конкретність і адекватність фактів і вчинків людини. Розуміння факту є синонімічним істині, події, результату.

Факт може бути емпіричним і науковим. Педагогічний процес потребує глибинного аналізу появи різноманітних фактів, їх причин і наслідків. Введення в науково-педагогічний обіг нових фактів виступає як об'єктивна необхідність пізнання, імпульс розвитку педагогічної теорії.

По-н'яте, поняттям “діяльність”. Педагог має постійно працювати над “проектом” своєї діяльності, послідовно удосконалювати його, наповнювати новим змістом. Діяльність педагога тоді набуває справжньої цінності, коли вона є вільною, творчою, активною.

По-шосте, терміном “освіта”. На думку представників прагматизму, освіта повинна мати “прогресуючий” характер. Школа не є місцем підготовки до життя, а суть власне життя в його особливій формі. Такий підхід давав можливість стверджувати, що діти потребують активного формування навичок вироблення прийняття конкретних рішень. Освіта, що базується не на авторитаризмі, а гуманізмі й самоорганізації є більш життєздатною.

Сучасному прагматизму як напряму в педагогіці притаманні два основні принципи:

- 1) системі дій, відносно яких формується, визначається поняття і встановлюються факти, повинні бути характерні для педагогічної діяльності;
- 2) набір умов, відносно яких об'єкт розглядається як функція, повинен бути максимально наближеним до набору умов, повністю характерних для педагогічної діяльності [3, с. 6-7].

Сучасний *неопрагматизм* пов'язується головним чином із вченням Р. Форті (р. у 1931), який доводить, що саме історично зумовлені трансформації мови дозволяють людині з достатнім ступенем ефективності взаємодіяти із навколишньою дійсністю. Оскільки будь-який окремо взятий тип мови є результатом випадкової фіксації деяких характеристик конкретного історичного часу, оскільки зазвичай у суспільстві паралельно співіснують різні типи дискурсів. В результаті толерантного спілкування є реальна можливість пізнавати істину.

Інтуїтивізм – філософсько-педагогічний напрям, який є різновидом ірраціоналізму. Головні його представники Ф. Шеллінг, Е. Гартман, А. Бергсон, Е. Гуссерль, М. Лоський, Дж. Мур та ін. доводили, що інтуїція є основою і джерелом будь-якого знання.

Методологія педагогічного інтуїтивізму спрямовується на розв'язання таких важливих проблем:

По-перше, пізнавальні процеси, які відбуваються під час навчання мають доповнюватися теорією життя. Важливо, щоб між педагогічною теорією, поняттями і живою педагогічною дійсністю не було розбіжності, розриву. Отже, інтуїтивізм усовує неузгодженість між суб'єктом і об'єктом пізнання. Для представників інтуїтивізму людський суб'єкт і його тіло, сприйняття і їх об'єкти, матерія і свідомість в своїй основі є єдиним. Наприклад, А. Бергсон писав: “Я називаю матерією сукупність образів, а сприйняттям матерії – ті ж самі образи в їх відношенні до можливої дії одного конкретного образу, мого тіла” [2, с. 10].

По-друге, застосування положень інтуїтивізму у навчальному процесі може відбуватися на рівні методу. Правилами методу є: а) постановка і творче розв'язання проблеми; б) вияв справжніх відмінностей згідно природи; в) відчуття (схоплення реального часу). У пізнанні важливо бачити де є справжня, а де удавана педагогічна проблема. Причому, визначення і поділ проблем на більші і менші є умовними, ілюзорними.

По-третьє, інтуїтивізм уможливорює усвідомлення того, що пам'ять і мова приводять людину в стихію смислу. З допомогою пам'яті і мови відбувається адаптація минулого до сучасного і майбутнього, отже, здійснюється “життєвий порив”. Цей “життєвий порив” актуалізує поведінку людини, її самосвідомість і самовияв.

По-четверте, методологія педагогічного інтуїтивізму обґрунтовує ідею, згідно з якою знання містить в собі елемент незнання. Весь зміст знання утворюється із самої світової дійсності. Пізнавальна діяльність лише піддає її зовнішній обробці шляхом порівняння, не вносячи до неї нових за змістом

елементів. Інтуїтивізм не абсолютизує у пізнанні ні роль почуттів, ні розуму, ні волі, всі вони однаково необхідні і знаходяться у синтетичній єдності і необхідності. “Реальна синтетична необхідність є першим критерієм істини. Ми здійснюємо *відкриття* саме тоді, коли керуємося нею, оскільки бачити реальну необхідність це означає йти за потоком реального життя самої природи, яка розкриває все нові і нові форми буття. Мало того, ми розуміємо відкрити нами дійсність саме тому, що реальна присутність її у процесі знання дає нам можливість йти за реальним потоком життя” [9, с. 329].

По-п'яте, педагогічний інтуїтивізм доводить, що *загальне* певною мірою є *індивідуальним і одиничним*, що загальні поняття і наочні уявлення зовсім не протилежні одне одному і що немає жодного дуалізму між загальними і частковими судженнями ні в логічній цінності їх, ні в шляхах виникнення їх. Отже, зникає будь-яка протилежність між описом і поясненням, між так званими описовими і пояснювальними науками: будь-яке пояснення є не щось інше, як опис, що дає в диференційованій формі ланцюг підстав і наслідків.

По-шосте, методологія педагогічного інтуїтивізму уможливорює бачення відмінності між розумом і здатністю пізнання. Знання є лише одним із знарядь розуму у процесі здійснення його цілей. З іншого боку, вищі форми знання опираються на ту властивість світу, яка лежить також і в основі розуму: цією властивістю світу є абсолютна єдність його, завдяки якій стає можливим і те, щоб індивідуум ставив світові цілі, і те, щоб він інтуїтивно бачив зміст не лише свого, але будь-якого іншого життя у світі. Ця єдність є можливою тоді, коли в основу світу покладається зверхіндивідуальний світовий розум, який координує один одному усі сторони світового життя [9, с. 333].

По-сьоме, методологія педагогічного інтуїтивізму допомагає усвідомити проблему неперервного розвитку особистості і людства. Ця ідея особливо виразно викладена у праці “Творча еволюція” (1907), де М. Лоський стверджує, що для людини найбільш характерними є інтелект, а для тварини – інстинкт. Проте і людина у своєму житті часто-густо послуговується інстинктом. Наприклад, звичай підпорядковує поведінку індивіда вимогам життєдіяльності

соціума так само, як клітина організму підпорядкована його загальному життєвому ритму. А. Бергсон вважав, що в людській, соціальній поведінці, десть “позаду” розуму прихована велика природна сила, “віртуальний інстинкт”, який стежить за розумом, знімає його спротив тисячами різних засобів, які існують в формі звичаїв. Джерелом інстинктивної поведінки людини є загальна біологічна природа. Отже, інтуїтивізм схильний до того, щоб у виховній діяльності більш широко опиратися на дані науки генетики.

Конструктивізм – (від лат. *constructio* – побудова) філософсько-педагогічний напрям, який доводить, що дослідження обмежується конструктивними об’єктами і проводиться в рамках абстракції потенційної здійсненності без застосування абстракції актуальної нескінченності. Головні представники напряму – Е. Гласерфельд, Г. Сіберт, Я. Пягет, Б. Крапф, Г. Бернер, Е. Тергарт, О. Марков, М. Шанін та ін. Центральним у конструктивізмі є положення: Бог творець світу, а людина – Бог людських творінь. Людина творить на основі власної пізнавальної діяльності. Отже, людський світ є таким, яким є, яким його зробили люди. До основних засад конструктивізму Г. Сіберт відносить такі:

1. Мозок людини є операційно замкненою системою.
2. Критерієм нашого пізнання є корисність.
3. Конструкції дійсності мають спільну й індивідуальну історію, які залежать від біографії.
4. Пізнання є самореференцією (самопрезентацією), що означає консервативність структури.
5. Зміни призводять до реконструкції навчання і мислення.
6. Усвідомлення стає можливим як самоусвідомлення (автономія і відповідальність за власне мислення і дії).
7. Непорозуміння виникає з того факту, що індивідуальні системи є операційно замкненими, люди залишаються для себе “непрозорими”.
8. Кінцева зміна перспективи від “що” (продукту) до “як?” (конструкції дійсності).

9. Навчання розуміється як розширення можливості через розширення наших спостережень й установленні відмінностей.

10. Розуміння відмінностей замість передчасного прагнення до компромісу (необхідність толерантності і визнання плюралізму) [18, с.241].

Г. Сіберт застерігає: якщо світ залишиться недоступним для пізнання, то людина буде утворювати замкнену систему. У цьому випадку, по-перше, програмне навчання, зміст освіти під час проведення лекцій можуть представляти світ таким, яким він дійсно є; по-друге, наука буде віддзеркаленням навчання.

Педагогіка конструктивізму піддає новій інтерпретації педагогічні поняття: а) виховання розуміється як самокерованість і відповідальність самої особистості; б) навчання виступає як спостереження другого порядку конструкції дійсності; в) учіння стає необхідним для усвідомлення відмінностей; г) навчання постає як інсценізація продуктивних змін; д) знання є ціннісним, коли у процесі оволодіння ним набувається життєвий досвід.

Методологія сучасного педагогічного конструктивізму орієнтує процес навчання на перехід від: нормативності до інтерпретації і рефлексійності; переказу знань до інсценізації й спостереження; віддзеркалення світу до творення дійсності; стандартизації до творчої реконструкції змісту освіти; дидактики повчання до дидактики уможливлення самореалізації [18, с. 243]. (Там само).

Важливим аспектом методології педагогічного конструктивізму є положення про вільний спосіб навчання і виховання особистості. У своїй основі він зводиться до самонавчання і самовиховання, до створення належних умов для цього процесу.

Критичне ставлення до методології педагогічного конструктивізму у сучасній педагогічній науці зводиться в основному до таких положень:

1) з позицій конструктивізму важко побачити відмінність між науковими й емпіричними, основами творення знання і здійснення пізнання;

2) конструктивістське бачення освітніх, педагогічних проблем залишається поза політичними, економічними, культурними чинниками;

3) чисто суб'єктивне розуміння перспектив освітнього процесу і розвитку особистості в аспекті: “Будь тим, ким ти є”, може призвести до цинізму в житті і діяльності окремих індивідів;

4) дидактичний консерватизм відкриває шлях до формалізму в організації навчально-виховного процесу.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Вітчизняна педагогічна методологія розвивалась у зв'язку із розвитком політичних, соціально-економічних, освітньо-культурних умов, які існували в суспільстві.

2. Педагогічна методологія у своєму розвитку еволюціонувала від моністичної до плюралістичної системи, що безпосередньо позначалося на організації наукових досліджень, забезпеченні навчально-виховного процесу, вихованні особистості.

3. Плюралізм педагогічної методології останнім часом представлений такими напрямками: екзистенціалізм, антропологія, феноменологія, синергетика, герменевтика, раціоналізм, прагматизм, конструктивізм та ін. Кожен із них має право на існування і може бути творчо використаний у наукових дослідженнях.

До подальших напрямів аналізу відносимо:

а) роль і значення структуралізму у педагогічних дослідженнях; б) позитивні і негативні контексти психоаналізу у педагогічному дослідженні; в) взаємозв'язок методологічних напрямів для комплексного розв'язання освітніх проблем тощо.

Література

1. Багнюк А. Філософія : Навчальний посібник / А. Багнюк. — Рівне: Кременецький педагогічний коледж, 1997. — ч. 1. — 280 с.
2. Бергсон А. Материя и память / А. Бергсон // Собр. соч. в 5-ти т. т.1. — Спб.; 1913. — 340 с.
3. Боровских А. В. Прагматизм как методологический принцип / А. В. Боровских, Н. Х. Розов. — Педагогика. — 2008. — № 8. — С. 3–8.
4. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) / Олександр Васильович Вознюк // Дис...канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомирський державний університет імені Івана Франка. — Житомир, 2008. — 189 с.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура / Эвальд Васильевич Ильенков. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
6. Ильин И. А. Путь к очевидности / Иван Александрович Ильин. — М. : Республика, 1993. — 431 с.
7. История философии : Энциклопедия. — Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. — 1376 с.
8. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. — 1992. — № 12. — С. 2—9.
9. Лосский Н. О. Обоснование интуитивизма / Н. О. Лосский / Избранное. — М.: Изд-во “Правда”, 1991. — С.13-336.
10. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / Понті М. Мерло // Читанка з історії філософії: У 6 кн. кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ століття / Під ред. Г. І. Волинки. — К. : Довіра, 1993. — С. 114—131.
11. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання : Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський / Вибрані педагогічні твори : У 2т. Т. 1. — К. : Рад. школа, 1983. — 488 с.

12. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика / О. Д. Федотова // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 21—29.
13. Филиппович А. В. Феноменология / А. В. Филиппович, О. Н. Шпарага. История философии. Энциклопедия. Сост. и главный научный редактор А. А. Грицанов. — Минск : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. — С. 1130—1132.
14. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізована / С. Б. Цюра // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. Вип. 19. — т.1. — 2005. — С. 51—64.
15. Шелер М. Положення людини в космосі / М. Шелер / Читанка з історії філософії: У 6 кн. кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ століття / За ред. Г. І. Волинки. — К. : Політвидав., 1993. — С. 146—152.
16. Щедровицкий Г. П. Предисловие / Георгий Щедровицкий / Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Непомнящая Н. И., Алексеев Н. Г. Педагогика и логика. — Москва : Кисталь, 1993. — С. 3—15.
17. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Георгий Щедровицкий / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Нелли Непомнящая, Никита Алексеев. Педагогика и логика. — Москва: Кисталь, 1993. — С. 16—200.
18. Berner Hans. Współczesne kierunki pedagogiczne / Hans Berner // Pedagogika. W 3 t. T. 1. Podstawy nauk o Wychowaniu. Redakcja naukowa – Bogusław Śliwerski. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. – S. 195-275.
19. Fischer A. Deskriptive Pädagogik / A. Fischer // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. — München : 1966. — S. 94
20. Laugefeld M. Der Ansatzpunkt der Systematischen Pädagogik / M. Laugefeld // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. — München : Ehrenwith, 1966. — Bd. 1. — S. 101.

У статті аналізуються провідні методологічні напрями розвитку педагогічної науки. Головна увага зосереджена на сутності і змісті моністичного раціоналізму, педагогічного екзистенціалізму, антропологічної педагогіки, герменевтики, феноменологічної педагогіки, синергетики. На основі дослідження цих напрямів визначається їх роль щодо ефективності їх застосування у теоретико-педагогічній і практичній діяльності вченого, педагога.

Ключові слова: педагогічна наука, методологія педагогіки, особистість, педагог, моністичний раціоналізм, педагогічний екзистенціалізм, педагогічна антропологія, герменевтика, синергетика.

The article analyzes the major methodological directions of pedagogy development. The main attention is paid to the essence and content of monistic rationalism, pedagogical existentialism, anthropological pedagogy, hermeneutics, phenomenological pedagogy, and synergetics. Basing on these approaches research the author defines their role concerning the effectiveness of their use in theoretical pedagogical and practical activity of a scientist or a teacher.

Key words: pedagogy, methodology of pedagogy, personality, teacher, monistic rationalism, pedagogical existentialism, educational anthropology, hermeneutics, synergetics.