



Семен ГОНЧАРЕНКО, Василь КУШНІР,
Григорій КУШНІР

Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя

В «Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» (2002) серед пріоритетів професійної підготовки сучасних спеціалістів чільне місце займає методологічна підготовка, яка відображає проблему «методологічних і теоретичних засад фундаменталізації професійної освіти». Для сучасного спеціаліста важливі не тільки знання певних методів, підходів, засобів професійної діяльності та уміння і навички ними користуватися, а й знання про їх особливості, переваги та обмеження, про галузі можливих їх застосувань, знання типових ситуацій діяльності спеціаліста й відповідних форм застосування того чи іншого методу й відповідного виду діяльності. Особливо важливим у нових методологічних підходах до формування майбутнього спеціаліста є те, що центром професійної діяльності дедалі більше стає людина. Тому нова методологія і стратегія підготовки сучасного спеціаліста орієнтуються на гуманізм, духовність людини, загальнолюдські цінності. Основні ідеї та принципи фундаменталізації освіти неодноразово висвітлювалися в наукових публікаціях, що свідчить про важливість цієї проблеми.

У статті здійснюється спроба розкрити зміст методологічних знань учителя у вигляді «моментів методологічних знань» («методологічних положень», «методологічних розпоряджень», «методологічних приписів»), дослідити деякі аспекти змісту методологічної підготовки вчителя, що є частиною більш загальної проблеми — професійної підготовки вчителя. У статті розвиваються ідеї, які висвітлювалися авторами у ряді попередніх публікацій (Гончаренко С. У. І насамперед прикладна наука. — 2003. — 20 с.; Гончаренко С. У. Методика як наука. — 2000. — 30 с.; Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. — Кіровоград: КДПУ, 2001. — 348 с.; Кушнір В. А., Кушнір Г. А. Особливості підготовки сучасного спеціаліста у вищій школі // Наук. записки. — Вип. 63. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград, 2005). Завдання статті полягає в аналізі змісту методологічних знань учителя, виділенні деяких його моментів та у значенні методологічних знань для практичної діяльності вчителя.

Формування в майбутнього вчителя методологічних знань розпочинається із формування поняття методології. Як і багато складних понять визначення поняття методології дається в наукових джерелах неоднозначно, що саме по собі є проблемою і потребує самостійного дослідження. Однак ядро поняття методології виокремлюється у всіх означеннях, що здебільшого і приймається за його зміст і застосовується на практиці.

У філософському енциклопедичному словнику поняття методології тлумачиться так: «Методологія (від *метод* і гр. *λογος* — слово,

поняття, вчення) — система принципів і засобів організації побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему» (М.: Сов. Енциклопедія, 1983. — С. 840). «Методологія педагогіки — вчення про структуру, логічну організацію методів і засобів педагогічної діяльності, принципи побудови, форми і способи наукового пізнання в педагогіці» — таке визначення наводиться в словнику з освіти і педагогіки за редакцією В. М. Полянського (М., 2004. — С. 20). Можна навести приклади й інших визначень цього поняття. Для нашого дослідження важливим є те, що методологія вивчає методи, принципи, підходи, положення як окремо, так і в сукупності; як у філософському плані загалом, так і у плані конкретної науки; як у теоретичному плані, так і в плані практичної діяльності.

Методологія певного дослідження не дає конкретних знань про його предмет, як зазначав відомий російський методолог В. Щедровицький (Філософія. Наука. Методологія. М, 1997. — 656 с.). Однак вибір методу дослідження (чи сукупності методів) залежить від методологічних позицій дослідника. Важливо, що методологія допомагає не тільки «абстрактним теоретичним роздумам», а й у практичній діяльності фахівця тієї чи іншої галузі. Вибір методологічної позиції вчителя, економіста, інженера, управлінця, політолога розпочинається із розуміння й чіткої постановки мети практичної діяльності; розуміння й визначення системи проблем при досягненні цілі (формування системи цілей); осмислення й вибору підходів, шляхів, методів досягнення цілей у практичній діяльності. Водночас система цілей у процесі їх досягнення змінюватиметься в плані уточнення їх змісту, а то й появи нових та зникнення старих.

Методологічні знання вчите-



ля відображають у своїй складній структурі предметні знання, знання з методик викладання, знання про методи й форми діяльності вчителя. Діяльність учителя можна розглядати як предметну, методичну, організаційну, естетичну тощо. Серед видів діяльності вчителя чільне місце має посісти і методологічна діяльність, яка охоплює пізнавальну діяльність, критику, схематизацію, програмування, моделювання, конструювання, проектування, онтологічний і системний аналіз тощо. Основна функція методології — обслуговувати весь універсум людської діяльності (Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Систем. исследования. Методол. проблемы. Ежегодник. — М., 1981. — С. 202). Методологія має виробити правила, які стосувалися б і предметної, і методичної, і організаційної діяльності вчителя (як і інших видів діяльності). Отже, методологічні знання є знаннями вищого рівня, вищою абстракцією порівняно із знаннями з фаху, психолого-педагогічними чи методичними. Тому ці знання не стосуються конкретного предмета дослідження, а є надпредметними знаннями. Методологічні знання становлять евристичний бік діяльності вчителя, створюють і певною мірою структурують смислово-семантичний простір його діяльності як можливий, де він «вибирає себе», свої види діяльності, реалізуючи власні переваги. Результатом методологічної діяльності вчителя є створення, конструювання, вибір певних педагогічних програм, схем, проектів на вибраних педагогічних засадах. Методологія вчителя є формою організації мислення і діяльності, що охоплює різні типи мислення й різні види діяльності.

Методологічне мислення педагога поєднує критику, кон-

струювання, моделювання, проектування з існуючими нормами і стандартами освіти, з пізнанням і дослідженням. Отже, методологічна діяльність учителя спонукає до наукового дослідження, наукового мислення, системного моделювання власної педагогічної діяльності.

Методологічні знання педагога покликані допомогти йому створити складні композиції з різних знань — методичних, фахових, психолого-педагогічних, філософських тощо — у вигляді схем, проектів, конструкцій, планів, програм з подальшою їхньою реалізацією на практиці. Ці знання дають йому змогу, з одного боку, розрізнити типи знань і відповідні жанри мислення (з приводу жанрів мислення див.: Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. — М., 1986. — 543 с.; Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры. — М., 1991. — 176 с.; Кушнір В. А. Гуманитарное мислення вчителя // Соц. психологія. — 2004. — № 4. — С. 81—95), а з іншого — створювати складніші структури знань, які пов'язували б різні типи знань і формували б не часткове, а загальне діалогічне мислення вчителя. Методологія усвідомлює й постійно аналізує власні знання, структури знань, без чого неможлива побудова й реалізація педагогічних програм, проектів, схем, створених на основі методологічних знань.

Методологічні знання вчителя повинні відображати знання про діяльність і об'єкт цієї діяльності. У протилежному разі методологічні знання будуть знаннями досить високого рівня — філософської методології згідно з класифікацією І. Блауберга і Е. Юдіна, що віддалило б методологічні знання вчителя від його практичної діяльності. Методологічне знання поєднує різні знання, будучи водночас єдиним і цілісним знанням. Методологічна діяльність учи-

теля передбачає знання, які поєднують у собі його уявлення про педагогічну діяльність водночас з уявленнями про об'єкт цієї діяльності для організації практичної діяльності вчителя.

Методологічні знання педагога передбачають розуміння ним відмінностей і множинності різних позицій, підходів, методів, засобів і форм стосовно об'єкта діяльності. Звідси його професійна діяльність стосовно одного й того самого об'єкта діяльності можлива з різних позицій, уявлень, підходів, парадигм, причому факт множинності останніх розглядається як «об'єктивний момент мислєдіяльнісної ситуації» (Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. — С. 205). Класична наука виходила з можливості тільки одного істинного знання, що при аналізі нескінченноможливої педагогічної реальності давало досить обмежені уявлення про неї. Сучасні методологічні уявлення про педагогічну реальність виходять із того, що одному й тому самому об'єкту діяльності вчителя відповідають багато різномірних уявлень і знань, які немає потреби порівнювати на істинність одного відносно іншого, вони просто різні. Різні знання про педагогічне явище допомагають учителю більш всебічно сформулювати уявлення про нього чи педагогічний процес загалом, що, в свою чергу, допоможе сформулювати уявлення про педагогічне явище як цілісне утворення. Методологічні знання вчителя розпочинаються з формування уявлення про певне педагогічне явище у вигляді множинності уявлень про нього, після чого відбувається процес реконструкції цих уявлень у напрямі перетворення від диз'юнктивної множини знань у недиз'юнктивну неоднорідну цілісність. Суб'єктивність знань тут тлумачиться не як «довільність



поглядів суб'єкта діяльності» (вчителя), а як модель певного аспекту нескінченно можливої реальності педагогічного процесу, що виражає суть цього аспекту з певних методологічних позицій і неповноту побудованої моделі, схеми, теорії. Тому методологічні знання завжди пов'язують «знання про знання» певного педагогічного явища із знаннями про дане явище.

Зв'язки й поєднання різних знань про педагогічне явище відбуваються в процесі самої діяльності, реконструкції об'єкта діяльності на основі мислєдіяльності тих, хто розглядав явище з відповідних точок (своїх переваг) зору і формував відповідні знання про нього. Так виникає уявлення про складну кооперативну діяльність, котра виступає як засіб, що пов'язує різні уявлення про об'єкт цієї діяльності.

Щоб навчитися працювати зі складними комплексними структурами знань, які поєднують різні знання про певне педагогічне явище, потрібна особлива логіка мислення — логічна рефлексія, тобто ще один тип знань — методологічна рефлексія, котру можна розглядати як знання про самі методологічні знання, їх оцінку в структурі методологічних знань. Таким чином, методологічні знання володіють саморефлексією.

Розкривши певні базові аспекти методологічних знань учителя, перейдемо до більш конкретного їхнього змісту у вигляді окремих моментів методологічних знань, що повніше й конкретніше розкриє зміст і суть наведених аспектів методологічних знань педагога.

На нашу думку, теперішній чи майбутній учитель насамперед повинен зрозуміти, що педагогічний процес є, по-перше, нескінченно можливою реальністю (термін В. Біблера (От наукоучения — к логике культуры. — М., 1991. — 413 с.)). Це, з одного боку, сприяє виникненню в педагогічному процесі будь-якої си-

туації з невідомими до цього часу шляхами, методами й відповідними труднощами її подолання, а з іншого — для діяльності педагога відкривається нескінченне поле можливостей, що дає змогу «відшукати ніші для виявлення власних переваг, бажань, поглядів учителя і впроваджувати їх у педагогічний процес. Постійне виникнення нових ситуацій у педагогічному процесі спонукає вчителя до постійних творчих пошуків, підвищення професійного рівня як у теоретичному плані, так і в плані практичного досвіду. По суті вчитель постійно перебуває в стані виникнення нових ситуацій з невизначеними шляхами й методами їх подолання, і він має цю невизначеність постійно долати на основі знань, умінь, навичок, життєвого й педагогічного досвіду. Водночас нескінченне поле можливостей педагога створює оптимістичну ситуацію «знайти себе» в океані цих можливостей, що знову-таки спонукатиме вчителя до творчих пошуків, підвищення власного професійного рівня.

Другим моментом методологічних знань учителя є розуміння того, що всі педагогічні теорії, методи навчання й виховання в широкому розумінні — це тільки моделі (див.: Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. — М., 1981. — 432 с.; Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. — М., 1998. — 506 с.) нескінченно можливої реальності (процесів навчання й виховання), що в певному розумінні подібні тільки до відповідних аспектів цієї реальності й відображають істотні риси цих аспектів. Звідси випливає, що ніяка педагогічна теорія чи сукупність теорій не може бути «ізоморфною» всьому педагогічному процесу, повністю адекватною йому, а, отже, досконалою і кінцевою. Тому науковий процес пізнання педагогічної реальності є нескінченним і потребує постійного розвитку.

Те, що наукою не описано досить повно (не входить в уже створені теорії, схеми, педагогічні технології як моделі), «довизначається» педагогічною практикою вчителя, його педагогічною майстерністю, життєвим і педагогічним досвідом. З нескінченною різноманітністю педагогічного процесу як складної системи може «впоратися» тільки інша нескінченноможлива система, якою є особистість учителя. Тут спрацьовує відомий закон кібернетики про те, що «з розмаїттям може впоратися тільки інше розмаїття» (Эшби У. Р., 1959). Тому часто вирішальну роль у педагогічній діяльності вчителя відіграє не довершена система знань, а педагогічний і життєвий досвід. Це є *третім моментом* методологічних знань учителя.

Четвертим моментом методологічних знань педагога вважаємо розуміння того, що нескінченноможлива природа педагогічного процесу визначає його як складну неоднорідність, що дає змогу виділяти різні неоднорідності, визначати різні зв'язки між ними, створювати системні моделі окремих аспектів чи педагогічного процесу загалом. Причому такі моделі можуть бути як ієрархічними (Месарович М., Мако Д., Тахакара И. Теория иерархических многоуровневых систем. — М., 1973. — 344 с.), так і мережевими (Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология и вызовы «постмодернизма» // Вопр. психологии. — 2002. — № 3. — С. 131). Ієрархічні моделі передбачають підпорядкування одних складових системи (одних неоднорідностей) іншим (більш загальним неоднорідностям). Мережеві моделі педагогічного процесу виражають координатні зв'язки між складовими (неоднорідностями).

За *п'ятим моментом* методологічних знань учителя можна взяти розуміння того, що зв'язки між складовими педагогічно-



го процесу як системи недиз'юнктивні (див.: Брушлинський А. В. Мышление и прогнозирование. — М., 1979. — 230 с.). Тому «чистих» складових (у просторі й часі) у реальному педагогічному процесі немає. Вони виділяються тільки в системних моделях педагогічного процесу. Завдяки нескінченно-можливій і недиз'юнктивній природі педагогічного процесу виділення його неоднорідностей як складових системи дослідження є неоднозначним, що уможливило створення різних систем дослідження й відповідно різних підходів, теорій, методів.

Шостим моментом методологічних знань учителя ми вважаємо розуміння того, що недиз'юнктивна природа педагогічних явищ накладає певні обмеження на побудову якнайточнішої системної моделі педагогічних явищ у вигляді більш широкої і глибокої ієрархії чи більш широкої мережі або їхніх можливих комбінацій. Чим «менша» неоднорідність педагогічного явища виділяється в складову системи дослідження, тим менш чітко вона виокремлюється із більш загальної неоднорідності, менш чітко виявляються її властивості, тим більше «схожості» вона має з іншими складовими, тим менше відрізняється від останніх. Отже, побудова якнайточнішої моделі педагогічного процесу має якісні та кількісні об'єктивні обмеження, що повинен знати дослідник педагогічного процесу та враховувати це на практиці.

Із шостого моменту безпосередньо впливає *сьомий момент* методологічних знань учителя, який передбачає розуміння того, що завдяки недиз'юнктивній природі педагогічних явищ, педагогічного процесу загалом їх визначеність, наприклад, у вигляді чітких алгоритмів, також має свої обмеження. Тому алгоритмічність навчання й тим більше виховання матиме позитивні результати тільки до певної межі «уточнення», а неви-

значеність є природною характеристикою педагогічних явищ і «боротися» з нею потрібно тільки до певних меж. Звідси визначеність-невизначеність у педагогічному явищі взагалі й педагогічному процесі зокрема є парою характеристик, які існують у педагогічному процесі на основі взаємної доповнювальності, а не виключення, на основі принципу «ні злиття, ні розділеності». Їх оптимальне співвідношення є не постійним, а ситуативним і багато в чому визначається педагогічною майстерністю вчителя.

Восьмий момент методологічних знань учителя полягає у розумінні певних обмежень на кількісне оцінювання окремих показників педагогічних явищ. Таке обмеження впливає із законів Вебера-Фехнера (Человеческий фактор: В 6 т. Т. 1. Эргономика — комплексная научнотехническая дисциплина: Пер. с англ. — М., 1991. — 599 с.) про обмеженість людських можливостей в оцінці певної характеристики (показника). «Подрібнення» неоднорідностей педагогічного явища, тобто намагання створити якомога «точнішу» модель вимірювання, призводить до виникнення ситуації «ледве помітної відмінності» однієї однорідності від іншої, коли подальше «подрібнення» призведе до неможливості оцінювання відмінностей. Тому оцінювання знань учнів у школі за дванадцятибальною системою є складнішим порівняно з п'ятибальною і вимагає від учителя вищого рівня професійної підготовки, більшого досвіду. На нашу думку оцінка за шкалою більш як дванадцять балів взагалі проблематична для людини.

Дев'ятим моментом методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що будь-який метод, форма, прийом навчання чи виховання як моделі певних аспектів нескінченно-можливого мають певні обмеження. Тому в принципі

одними й тими самими методами чи формами навчання та виховання можна досягнути тільки певного рівня результатів. З часом у застосуванні певного методу чи форми навчання або виховання настає їх «вичерпаність». Вона означає, що майже все в людині вже охоплено за допомогою цих методів. Нових сутнісних сил і можливостей ці методи вже «охопити» не можуть. Отже, чим більшим різноманіттям методів, форм і прийомів навчання та виховання володіє вчитель, тим більше в нього можливостей досягти вищих результатів.

До *десятого моменту* методологічних знань учителя ми відносимо розуміння ним того, що методи й форми навчання та виховання з розвитком суспільства, системи освіти змінюють свої змісти і навіть смисли. Можуть змінюватися ті завдання, яких потрібно досягти в освіті й відповідно порядок з виникненням методів і форм навчання та виховання на нових засадах розвиватимуться і змінюватимуться «старі». Прикладом цього може бути виникнення нині інформаційного суспільства з відповідною зміною змісту освіти, що вимагає як створення нових методів і форм педагогічної діяльності вчителя, так і розвитку уже відомих.

Одинадцятим моментом методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що зберігається наступність методів і форм навчання та виховання. Кожна педагогічна теорія, кожний метод навчання чи виховання свого часу були затребуваними в педагогічній науці й успішно застосовувалися на практиці, тому вони залишили свій слід у педагогіці й так чи інакше, явно чи неявно діють в педагогічних теоріях, методах і формах діяльності вчителя, які розроблені після них чи будуть ще розроблені. У науці взагалі й педагогіці зокрема не можна дивитися на «старі» методи й теорії як помилки, а як на діалог



минулого й майбутнього в теперішньому. Так здійснюється зв'язок різних часів.

Дванадцятим моментом методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що кожна педагогічна теорія, кожний метод чи форма діяльності вчителя мають свої переваги та обмеження. Дуже бажано, щоб учитель знав (умів виділяти) як ці переваги, так і обмеження. Адже з часом обмеження методу або форми навчання чи виховання можуть перетворитися у недоліки у вигляді заокстеніlosti, стереотипності, скутості, авторитарності тощо. Вчитель це повинен розуміти й у своїй діяльності вчасно вносити корективи у змісти методів та форм навчання й виховання.

Тринадцятим моментом методологічних знань учителя може бути розуміння того, що вибір певних елементів у педагогічному явищі (якісь неоднорідності як базові) має відносний характер. По суті мова йде про вибір аналогу системі координат у нескінченноможливому просторі існування педагогічного процесу. Вибір «координат» залежатиме від підходів до створення системної структури педагогічного явища, цілей і методів дослідження, переваг дослідника, тощо. Вибравши певні положення як базові, ми намагатимемося спочатку якимось чином визначати «інші» положення через базові. Однак з розвитком дослідження, зростанням його широти і глибини, «інші» ставатимуть дедалі іншими стосовно базових і зрештою самі можуть зрівнятися за значущістю з базовими. Із цього методологічного знання можна зробити висновок, що становлення молодого вчителя може розпочатися із будь-якої «базис», а потім поступово розвинуться інші аспекти педагогічної діяльності й «вихідна база» втратить свою початкову значущість у діяльності вчителя.

З тринадцятим можна пов'язати *чотирнадцятим мо-*

мент методологічних знань учителя, який полягає в тому, що потрібно розуміти принципіву незвідності нескінченноможливого педагогічного процесу до основних «начал», кажучи мовою математики, до аксіом, з яких усе можна вивести, що є вираженням принципу незведеності педагогічного процесу. Тому «базовість» у педагогічному процесі багато в чому має відносний і ситуативний характер.

Самі по собі методи й форми як теоретичні моделі навчання ще не можуть навчати й виховувати, вони реалізуються в конкретних умовах, ситуаціях, з конкретними учителями і учнями, у конкретних видах діяльності. Тому їх зміст і навіть суть великою мірою залежать від того, як учитель впливає на учнів, як взаємодіють педагог і учні, як спілкуються. З цього питання написано багато наукових праць. Ми розглядаємо спілкування й управління педагогічним процесом з погляду трьох парадигм: об'єктної, суб'єктної і діалогічної, які вперше вжив Г. Ковальов (Три парадигми в психології — три стратегії психологического воздействия // *Вопр. психології.* — 1983. — С. 42). Це буде *п'ятнадцятим моментом* методологічних знань учителя. Стосунки між учителем і учнями можуть бути суб'єктно-об'єктними, суб'єктно-суб'єктними та діалогічними. У першому випадку педагог є активним суб'єктом, учні — пасивними об'єктами; у другому — і вчитель, і учні активні суб'єкти, у третьому — стосунки стають діалогічними. Діалог тут розглядається у розумінні М. Бахтіна, М. Бубера, С. Франка, В. Біблера. Не можна визначити, який з трьох підходів кращий щодо результативності навчання чи виховання, тобто досягнення поставлених педагогічних цілей. Вчитель повинен розуміти переваги й недоліки кожного з них. Так, суб'єктно-об'єктний підхід до органі-

зації процесу навчання допомагає педагогові утримувати належну дисципліну, зрозумілу логіку навчання, послідовність викладання та ін. Водночас такий підхід затримує формування вільної всебічно і гармонійно розвиненої особистості учня.

Шістнадцятим моментом методологічних знань можна назвати розуміння вчителем того, що наведені в п'ятнадцятому моменті методологічні підходи спілкування і взаємодії між учасниками педагогічного процесу потребуватимуть і відповідних методів та форм навчання і виховання. Наприклад, не можна використовувати під час діалогічного спілкування методи навчання, що ґрунтуються на об'єктній парадигмі.

Сімнадцятим моментом методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що теоретична і практична педагогіка розвивається в конкретний історичний період розвитку науки та суспільства загалом. Тому на педагогічну науку свого часу проектувалися ідеї сцієнцизму, позитивізму, релятивізму, модерну, постмодерну, матеріалізму, кібернетики, синергетики, діалогу, тощо. Так, позитивізм полягав у тому, що науковими знаннями вважалися тільки ті, які можна перевірити експериментальним шляхом; модерн — що наука може розробити такі методи й форми навчання, які дадуть змогу досягти будь-якого рівня навченості та вихованості; постмодерн відкидає можливість створення таких методів і виступає за їхній плюралізм; синергетика «узаконила» хаос у педагогічному процесі нарівні із закономірностями його розвитку, показала, що для педагогічного процесу важливі як стійкий, так і нестійкий стани і що управління педагогічним процесом у нестійкому стані здійснюється малими, але точно спрямованими зусиллями, що у нестійких станах педагогічна ситуація може розвивати-



ся різними, зокрема й непередбаченими шляхами, вибір яких здійснюється і під впливом випадків; діалог розширює контекст розуміння педагогічного процесу аж до сприймання його як самого буття, як частини людського життя. У ході реалізації методи і форми навчання та виховання в конкретній ситуації проявлятимуть як свої позитивні риси, так і негативні.

Вісімнадцятим моментом методологічних знань учителя буде розуміння того, що методи і форми навчання та виховання, педагогічні теорії, які діють у межах певної парадигми (у розумінні Т. Куна), у результаті власних обмежень з часом «виробляють» свій ресурс і вже не можуть повною мірою задовольнити педагогічну науку і практику, розв'язувати ті проблеми, що ставить перед освітою життя. Їх «нормальний» розвиток у межах однієї парадигми себе вичерпав. Тоді на зміну старої парадигми приходить нова, у якій створюються нові педагогічні теорії та набувають нових змістів і смислів старі. Нова парадигма виникає як заперечення старої, як революційний стрибок (за Т. Куном) розвитку науки, як «ненормальний» розвиток науки. «Сліди» старої парадигми завжди матимуть місце в розвитку педагогічної науки і практики в умовах нової парадигми. Просто нова парадигма як науковий підхід більш адекватно відображає реалії педагогічного життя.

Будь-які педагогічні принципи, теорії, методичні розробки реалізуються як моделі в конкретних ситуаціях, що виникають у педагогічному процесі як результат цілеспрямованих дій учителя, так і непередбачуваним чином. Оскільки все «написане на папері» (у тому числі й методичні рекомендації) не може охопити всю нескінченноможливу реальність педагогічного процесу, а ситуації, що виникають, є моментами такої реальності, то «пряме застосу-

вання» (один до одного) в нових конкретних ситуаціях навіть уже апробованих за певних умов методичних розробок на практиці сумнівне. Ідеї, методи, алгоритми, форми й види діяльності вчителя, викладені на папері, віддзеркалюють загальне, типове, закономірне, статистично усереднене, безособистісне, «не живе», кожна ж конкретна життєва ситуація в педагогічному процесі є окремою, особливою, індивідуальною, неповторною, унікальною. Тому загальне, типове, закономірне, статистично усереднене, безособистісне вчитель реалізовує в конкретній визначеній ситуації через «творчу діяльність». Така «творча діяльність» є необхідною ланкою реалізації вчителем у педагогічному процесі того, що хтось написав на папері, і *обійти її вчитель не може*. У цьому полягає суть *дев'ятнадцятого моменту* методологічних знань педагога.

Усе написане на папері (ідеї, принципи, положення педагогічних теорій, конкретні методичні рекомендації) у ході реалізації наповнюється «діяльним» змістом, тобто втілюється в різних видах діяльності вчителя й учнів; «особистісно-індивідуальним», «емоційним» змістом, тобто виявленням цілого спектру різноманітних емоційних станів певних людей; «моральним» змістом, тобто виявленням морального аспекту ситуації. Цей список можна продовжити. З методологічного погляду викладене вище є одним із виявлень розуміння того, що все створене науковцями про педагогічний процес і відображене на папері у вигляді наукових теорій, принципів, підходів, моделей, методичних рекомендацій та засвоєне вчителем у практичній реалізації набуває життєвих смислів, наповнюється «життєвим» змістом, виявляється у нових вимірах людської життєдіяльності. Це можна назвати *двадцятим*

моментом методологічних знань учителя.

Як уже згадувалося, в педагогічному процесі постійно виникають різні ситуації, які повинен розв'язувати вчитель і які «не вписуються» в типові, середньостатистичні, закономірні, що кимось описані на папері. Щоб протистояти таким ситуаціям, педагог повинен володіти певним рівнем «професійної готовності». Готовність учителя до професійної діяльності має важливе значення. Готовність до професійної діяльності насамперед пов'язана зі здатністю виконувати певні професійні дії для подолання ситуації. При цьому повною мірою виявляється здатність учителя застосовувати теоретичні знання на практиці, що є одним із проявів його компетенції. Це можна назвати *двадцять першим моментом* методологічних знань учителя.

Формування системи знань, умінь і навичок з певного предмета, певних якостей особистості відбувається як взаємодія зовнішніх впливів, які створює система навчання чи виховання (через діяльність учителя), і внутрішнього світу особистості учня. У цьому суть *двадцять другого моменту методологічних знань учителя*. Побудова конкретних оптимізаційних форм такої взаємодії в конкретних умовах, конкретних педагогічних ситуаціях у вигляді системи різних видів діяльності є одним із проявів педагогічної майстерності вчителя.

Намагання «технологізувати» систему навчання «до кінця», тобто звести процес навчання до створення якогось досконалого технологічного механізму, що навчав би й виховував, призводить до «уявлень про якісь універсальні педагогічні засоби, що ось-ось буде знайдено, і відсутності розуміння того, що чудо-технології (для всіх учителів і дітей) в принципі бути не може» (Гончаренко С. У. Методика як наука. — Хмельницький:



ХГПК, 2000. — С. 23). Це положення можна вважати *двадцять третім моментом методологічних знань учителя*.

Із методологічних позицій системний підхід до дослідження педагогічних явищ є специфічним методологічним підходом дослідження. Системний підхід виник як відповідь на необхідність дослідження складних об'єктів (до яких належить і педагогічний процес, особистість, свідомість тощо), що самі є складними сукупностями інших різнорідних об'єктів-складників і знання про ці складники є частковими знаннями різних наук. Такі складні об'єкти назвали системами, зміст яких розкривають методологічні положення про їхню структуру. Система — це:

- неоднорідна цілісність, що дає змогу виділяти неоднорідності як складові системи;

- складові системи перебувають у взаємозв'язках і взаємодіях одна з одною і з системою в цілому;

- взаємодії і взаємозв'язки між складовими системи приводять до системного ефекту, коли результат функціонування системи загалом не відповідає простій сумі результатів функціонування складових. Звідси випливає, що оптимальне

функціонування складових ще не гарантує оптимальності функціонування системи в цілому;

- складові системи й система загалом взаємодіють з навколишнім середовищем, різні можливості такої взаємодії в ідеалі виокремлюють відкриті й закриті системи;

- функціонування складової системи залежить від функціонування інших складових та системи загалом;

- характер взаємозв'язків і взаємодії між складовими системами та кількість таких складових багато в чому визначають складність системи як її загальної характеристики;

- складність системи залежить також від сталості, стійкості й мінливості складових системи та зв'язків між ними.

Отже, системний підхід не є «панацеєю» розв'язання проблем досліджень складних об'єктів, тим більше проблем діяльності вчителя, а є тільки специфічним методологічним підходом до розв'язання складних проблем, які стосуються складних об'єктів дослідження. Зміст цього абзацу виражає *двадцять четвертий* момент методологічних знань учителя.

На нашу думку важливим з методологічних позицій є розу-

міння того, що викладати навчальні предмети в школі чи ВНЗ за одним і тим самим навчальним планом можна на різних рівнях, по суті, надавати навчальним предметам різних змістів, що може зробити вчитель чи викладач відповідного предмета. Це буде *двадцять п'ятим* моментом методологічних знань учителя чи викладача ВНЗ.

Підбиваючи підсумок, потрібно зазначити, що в межах однієї статті не можна досить повно висвітлити всі аспекти проблеми змісту методологічних знань учителя, проблеми, яка на сьогодні наповнюється новим змістом і набуває нових смислів, є досить актуальною й потребує широкого і глибокого дослідження. Ми прагнули показати деякі важливі, на наш погляд, *моменти методологічних знань учителя*, знань, які допоможуть йому піднятися на вищий щабель професійної підготовки, зорієнтуватися в «навалі» науково-педагогічних публікацій, «виловити» із цієї навали корисні для своєї діяльності моменти, ідеї, положення, практичні розробки, допоможуть визначити свої професійні переваги, погляди, бажання, загалом — «знайти себе» у педагогічній діяльності.

Євгенія БІЛЬЧЕНКО

Проблема тексту культури в змісті освіти

Розвиток освіти в Україні відбувається в умовах поступового переходу нашої держави до інформаційного суспільства, яке характеризується зростанням впливу духовного чинника на перебіг соціально-економічних, політичних та культурно-освітніх процесів. Перетворення культури (інформації, знання, «know how») у провідний аксіологічний орієнтир розвитку суспільства посилює значення інформаційного обміну, трансляції соціокультурного досвіду, що втілюється у феномені діалогу культур. Останній з форми теоретичної рефлексії, зафіксованої у відповідній науковій

метафорі, перетворюється у визначальний чинник суспільного прогресу й провідну установку постмодерної картини світу.

Сучасні соціокультурні трансформації, пов'язані з діалоговими реаліями, виявляються в посиленні інтеграційних процесів у науці, мистецтві, філософії, релігії, в активізації контактів між рідними традиціями й формами культурного життя. Своєрідно виявляються міжкультурні комунікації і в системі освіти, що постає як засіб збереження й поширення наявного типу культури, а тому най-