



Семен ГОНЧАРЕНКО

Методологічні засади побудови педагогічної теорії

Підвищення ефективності педагогічної науки, як правило, пов'язується зі збільшенням кількості й поліпшенням якості проведення наукових досліджень актуальної проблематики, з пошуками шляхів і засобів упровадження результатів досліджень у практичну діяльність педагогів. Що ж стосується співвідношення результатів педагогічних досліджень і стану педагогічної теорії, то це питання, зазвичай, не цікавить теоретиків педагогіки. Турбота про педагогіку як систему знань проявляється лише у зв'язку із завданнями її викладання, тобто при перегляді програм і курсів вищої школи, обговоренні підручників, курсів лекцій тощо. В результаті педагогічна теорія, не перебуваючи у фокусі творчих зусиль і наукових пошуків теоретиків, розвивається повільно й нецілеспрямовано. Вона не завжди виконує свою фундаментальну функцію стосовно досліджень, а дослідження у свою чергу не впливають перетворююче на теорію.

Нечіткість у визначенні статусу педагогіки, конкретних характеристик і специфіки досліджень, що проводяться в цій сфері науки, породжує непорозуміння не лише методологічного, а й організаційно-наукового та навіть фінансового порядку. Таке непорозуміння сталося нещодавно в ході однієї з перевірок діяльності АПН України. Виявилось, що бюджетному фінансуванню підлягають лише фундаментальні академічні дослідження. А оскільки академію весь час закликають посилити зв'язки із середньою і вищою школами, допомогу в розбудові національної системи освіти, опрацювання змісту й навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, то більшість її тематики досліджень носить переважно прикладний характер. Очевидно, в дослідженнях мають розумно поєднуватися фундаментальні дослідження з прикладними. Але яким має бути співвідношення фундаментального й прикладного в педагогіці? Яка педагогічна наука — фундаментальна чи прикладна — по кишені Україні? Яким має бути її соціально-економічний статус і інвестиційна частка? Єдиної точки зору щодо цього немає, і, на жаль, схоже на те, що ніхто її і не збирається шукати. Одні вважають фундаментальні дослідження надмірною розкішшю для України і пропонують обмежитися невеликим обсягом українських необхідних фундаментальних досліджень, а всіляко розвивати «практично орієнтовані», тобто рецептурні дослідження. Інші вважають, що оптимальне співвідношення має складатися стихійно.

Існує й така точка зору, згідно з якою ділити педагогічні дослідження на суто фундаментальні й прикладні не варто. Обґрунтовують це характером об'єкта педагогічного дослідження — особливої, соціально й особистісно детермінованої, що характеризується педагогічним цілепокладанням і педагогічним керівництвом, діяльності із залучення людини до життя в суспільстві. Тому пропонують говорити про те, що в більшості педагогічних досліджень є й фундаментальне, і прикладне. Звичайно, тут відразу постає проблема встановлення співвідношення фундаментального і приклад-

ного в конкретному дослідженні. А це не так просто, оскільки таке співвідношення визначається багатьма факторами: специфікою теми, глибиною її дослідження, рівнем підготовки дослідника, колом його наукових інтересів тощо.

Однак не лише фінансування визначає співвідношення прикладних і фундаментальних досліджень. Важливо позбутися нечіткості в уявленнях термінологічного і змістового порядку. Актуальною є потреба досягти більш-менш однозначного розуміння фундаментальних і прикладних досліджень у науці взагалі і в педагогічній зокрема. Без цього міркувати, обмінюватися інформацією, дискутувати і просто спілкуватися стає складною справою. У повсякденному побуті, та й у науковій практиці, про «фундаментальність» дослідження судять, як правило, за обсягом опублікованої монографії. Чим товща монографія, тим «фундаментальнішою» вона вважається, навіть коли в ній немає будь-якої педагогічної теорії.

Традиційно мета фундаментальної науки полягає в одержанні й теоретичному систематизуванні об'єктивного знання про дійсність. Кінцевою метою прикладної науки прийнято вважати припис для якоїсь корисної, найчастіше виробничої діяльності, тобто точний, дієвий рецепт чи вказівку. Пошук справжнього знання виступає як самодостатня мета фундаментального дослідження, для прикладного — важливим є інструментальне знання, а головна його цінність — ефективність.

Парадоксальна й тривожна ситуація склалася з теорією в педагогічній науці України. З одного боку, формальні показники — сотні захищених за роки незалежності кандидатських і докторських дисертацій з педагогічних наук, сотні товстих монографій і десятки нових підручників з педагогіки, вини-



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

кнення нових наукових і навчальних підрозділів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах — свідчать про поступальний розвиток педагогічного знання. Але з другого боку, діє зовсім інша тенденція. Із загальним підвищенням середнього рівня освіченості, із зростанням кількості досліджень явно знижуються культура наукового мислення, методологічній і теоретичній рівень роботи дослідників.

Ситуація, що склалась у педагогічній науці України, зумовлена економічними, соціальними, психологічними причинами. Не останню роль відіграє зміна статусу вченого, його невизначене становище в сучасному українському суспільстві. Проте, відкидаючи, хоч і дуже впливові, але все-таки побічні фактори, доводиться констатувати, що найважливішою іманентною причиною того, що відбувається, є трансформації в самій педагогічній науці, істотні зрушення в її структурі і змісті, які дуже часто не знаходять свого відображення на теоретичному рівні. Нерідко серйозні сучасні педагогічні проблеми (філософія освіти, її неперервність, демократизація, фундаменталізація, гуманізація, стандартизація, інформатизація, технологізація, «підручникотворення» тощо) розглядаються на прагматичному, а іноді побутовому рівні. В результаті вчені потрапляють у ситуацію методологічного й теоретичного виклику, не відповівши на який, не усвідомивши глибинних змін наукового поля, вони опиняються на узбіччі сучасної методологічної культури досліджень, не дають відповідей на багато запитів педагогічної практики, не допомагають у модернізації вітчизняної освіти. Тим часом спостережувані тенденції в модернізації системи освіти в бік прагматизму, технологізації й інформатизації процесу навчання загрожують внутрішній єдності й цілісності педагогічної науки, мо-

жуть призвести до помилкового поділу її на ізольовану, відірвану від живої педагогічної практики теорію навчання й рецептурну методику вивчення основ наук.

Недостатнє розуміння багатьма науковими й освітянськими чиновниками важливості педагогічної теорії для практики веде до перебільшення ролі емпірично спостережуваного досвіду, узагальнення якого не може бути кінцевою метою наукового пізнання в галузі педагогіки. Ігнорування всього того, що виходить за межі спостережуваного, поспіх в оголошенні теоретичних побудов «схоластикою» є згубними для теорії і позбавляють міцної наукової основи практику. Ускладнюють ситуацію прагнення здобути з педагогічної науки негайні практичні результати й заклики творити «практично-орієнтовану» педагогіку. При цьому забувають стару істину про те, що немає нічого більш практичного за хорошу теорію.

Тут слід сказати й про те, що значна частина учителів досить іронічно ставиться до педагогічної теорії. Таке ставлення є виправданим, однак лише частково. Будь-яка діяльність, а тим більше педагогічна, без наукового осмислення вироджується в ремісництво. Але наш учитель не повинен бути ремісником і навіть не технологом на виробництві, яким його конструювала радянська педагогічна наука. Водночас негативне ставлення вчителів до теорії зумовлене вкрай суперечливою ситуацією, що склалась між педагогічною наукою та освітньою практикою. Таких суперечностей можна виділити принаймні три.

Перша суперечність визначається тим, що ще зовсім недавно радянська теорія виховання забезпечувала школу випробуваними століттями наборами простих вимог і методів впливу на учнів, які вели свій родовід від східних деспотів. А вони, як відомо, наукового обґрунтування не потребували. Пояснення

необхідності їх застосування, способи адаптації до умов життя, які дещо змінилися за тисячоліття, становили власне наукову частину основних освітніх теорій. Цей підхід до організації досліджень значною мірою зберігається й досі, дещо прихований словесним камуфляжем про особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи тощо. Тому ще в кінці 80-х років ХХ ст. філософи, психологи й багато вчених-педагогів дійшли висновку, що педагогічна наука в СРСР, особливо в частині фундаментальних обґрунтувань і теоретичних розробок виховної діяльності, втратила свій науковий статус.

Виникнення другої суперечності пов'язане з тим, що всі прийняті в 90-ті роки ХХ ст. закони й нормативні акти про освіту об'єднувалися вимогою концептуалізації насамперед педагогічної діяльності вчителя. Але ця діяльність і досі продовжує залишатися не концептуальною, а рецептурною. Залишається не розв'язаним і завдання, поставлене на початку 90-х років: науково організований перехід від рецептурної до концептуальної педагогіки.

Нарешті, третя суперечність визначається різним розумінням смислу педагогічної творчості. До педагогічної творчості в нас закликають з найвищих трибун. І цей заклик є виправданим. Без нього наша система освіти втратить свій найважливіший компонент, тобто особистісну складову неповторної привабливості, неоднаковості дій, чим він і западає в душу й пам'ять учнів. Однак позанаукове оволодіння педагогічною творчістю характеризується й зовнішніми недоліками стихійної самоорганізації. Внутрішня потреба у творчості непомітно в процесі підготовки вчителя коригується виробленими зовнішніми спокусами. Розбещені зі студентської лави спокусою науково обґрунтованого безглуздя, учителі вимагають від



педагогічної науки конкретних методів, указівок, технологій, прийомів, сценаріїв уроку, заходів — чекають нових рецептів, які в сучасних умовах може виписати лише сам учитель, який володіє не тільки технікою їх побудови, а й високою педагогічною культурою розуміння особистісних цінностей своїх учнів. Сучасний учитель опинився в ситуації, коли йому доводиться робити власний вибір. Традиційно такий вибір зводився до того, щоб віддати перевагу деяким із жорстко встановлених (оптимально дібраних) методів. Нині цього не досить. Педагог змушений навчитися не стільки обирати метод, скільки міркувати над тим, чому саме цей метод потрібний. Для цього вчитель повинен знати концептуальні основи реально гуманістичної освіти.

Розвиток педагогіки спирається в минулому й нині спирається на узагальнення досвіду практичної роботи, і найбільш значні педагогічні системи створювалися на дослідно-теоретичній основі. Зв'язок теорії з практикою — це наріжний камінь у фундаменті наукової методології. Але характер зв'язку теорії з практикою змінюється, і це слід враховувати. Був час, коли практика випереджала теорію і педагогічна наука головним чином займалася узагальненням досвіду. Нині вона не лише узагальнює те, що є, а в ряді випадків на основі науки створюється новий вид практики, про який раніше взагалі не йшлося. Не применшуючи значення узагальнення досвіду, ми повинні мати на увазі дві функції педагогічної науки: узагальнювати те, що є, і створювати те, чого немає, спираючись на теорію. Тому не слід надто перебільшувати значення узагальнення досвіду й розглядати його як єдино правильний шлях розвитку педагогічної науки.

Емпіричний рівень є повноцінним науковим дослідженням, до нього не можна стави-

тися зневажливо, але педагогічні дослідження не можна обмежувати лише цим рівнем. Педагогіка впритул підійшла до того, щоб посилити власне теоретичні фундаментальні дослідження. Традиційне уявлення про те, що педагогіка за своєю природою — це виключно емпірична і практична за своїм призначенням наука, є помилковим. Потрібна боротьба з різними формами зневажливого ставлення до теорії. Співвідношення емпіричного і теоретичного рівня в науковому пізнанні рухливе, діалектичне. Ці рівні взаємопов'язані, і їх не можна протиставляти один одному.

Суто емпірична, рецептурна наука відходить у минуле. Нині наука — це сфера людської діяльності, спрямована передусім на одержання й теоретичне узагальнення об'єктивних законів природи і суспільства, на опис, пояснення й передбачення процесів і явищ дійсності на основі відкритих законів і закономірностей; здобуття нових знань, які формують сучасну наукову картину світу. Це повною мірою стосується й педагогічної науки, якій за своєю суттю мають бути притаманними науково-теоретична й конструктивно-технічна функції. Педагогічна наука нині повинна виступати як теоретична, фундаментальна наука, так і прикладна, практично орієнтована. Вона покликана пояснювати педагогічну реальність, з'ясувати глибинні основи педагогічної діяльності, описувати, систематизувати й тлумачити множину даних емпіричного рівня. Водночас вона має обґрунтовувати загальні принципи навчання і виховання, принципи вивчення основ наук, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо. Цікаво, що теоретичний статус педагогіки обґрунтував понад 150 років тому К. Ушинський.

Особливо гостро сьогодні стоїть проблема методологічних досліджень у галузі педагогіки.

Вони мають розкривати специфіку педагогіки, її зв'язки з іншими науками, умови формування педагогічної теорії, проблеми педагогічного факту, логіку педагогічного дослідження, межі й умови застосування формалізації в педагогічних дослідженнях, знання про предмет і об'єкт педагогіки в цілому й окремо взятого педагогічного дослідження. В таких дослідженнях повинні конкретизуватися знання про методи науки стосовно сфери освіти. Завдання цих досліджень — виявляти закономірності й тенденції розвитку педагогічної науки в її зв'язку з практикою, принципи підвищення ефективності і якості педагогічних досліджень, а також аналізувати понятійний склад і методи пізнання в педагогіці. Методологічні педагогічні знання повинні бути орієнтиром для проведення спеціально- (конкретно-) наукових досліджень, завдання яких — виявлення закономірностей і конструювання систем практичної педагогічної діяльності, наукове обґрунтування принципів навчання або методів виховання, проблеми цілісності навчально-виховного процесу, визначення елементів змісту освіти, методологічний аналіз причин недоліків у навчанні й вихованні дітей та молоді.

І ще одне дуже важливе. Звичайно, процес здобуття в педагогіці знань, які відображають дійсність, принципово не відрізняється від того, що відбувається в природничих науках, або, наприклад, в історії чи географії. Однак педагогічна наука не може обмежитися лише об'єктивним відображенням того, що вивчається, навіть найвіріднішим. Вона має впливати на педагогічну дійсність, перетворювати, вдосконалювати її. Тому в ній поєднується дві функції, які в інших наукових галузях звичайно поділені між різними дисциплінами: науково-теоретична і конструктивно-технічна (нормативна, регулятивна).



Реалізуючи науково-теоретичну функцію, дослідник відображає педагогічну дійсність такою, якою вона є. В результаті одержуються знання про успішність чи неуспішність роботи вчителів за новими підручниками, про труднощі, яких зазнають учні в процесі вивчення навчальних матеріалів певного типу, про склад, функції і структуру змісту освіти, можливості застосування інформаційних технологій тощо.

Здійснюючи конструктивно-технічну функцію, дослідник відображає педагогічну дійсність такою, якою вона має бути. Це знання про те, як треба планувати, здійснювати й удосконалювати педагогічну діяльність відповідно до мети навчально-виховного процесу й умов, у яких він реалізується. Сюди належать загальні принципи навчання й виховання, принципи вивчення деяких предметів, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо.

В сучасних умовах особливо актуальним є питання про предмет у завданнях загальної педагогіки. Не можна погодитися з тими, хто тлумачить загальну педагогіку як «суму» теорій виховання й дидактики. До компетенції загальної педагогіки слід віднести предмет педагогіки, систему педагогічних наук, взаємозв'язок педагогіки з іншими науками, методи педагогічного дослідження, загальні закономірності навчально-виховного процесу, оскільки ці проблеми не можуть бути розв'язані в межах теорій виховання, дидактики, часткових методик,

Педагогічна наука охоплює всі види знань і процедур, що існують у науковому пізнанні, в їх співвіднесеності з практичною діяльністю людини. У сфері педагогіки є ті самі структурні ланки, якими характеризується співвідношення «наука-техніка-виробнича діяльність». Це такі ланки: 1) методологічні дослідження (наприклад, спів-

відношення теорії і практики); 2) фундаментальні дослідження (наприклад, суті процесу навчання); 3) прикладні дослідження (наприклад, створення методик навчання конкретних розділів навчальної програми); 4) дослідно-конструкторські розробки (програми, підручники, їх випробування на практиці); 5) винахідницька й раціоналізаторська діяльність (робота передових педагогів-практиків, які пропонують нові методи навчання і виховання); 6) власна виробнича діяльність (безпосередня робота вчителів і вихователів) — завершальна структурна ланка ланцюга, що пов'язує науку й виробництво.

Перед сучасною педагогікою як теорією навчання і виховання стоять чотири основні завдання: збереження «культурної спадщини» традиційної педагогіки; зведення нової будівлі педагогіки (педагогічних практик і педагогічної науки), що відповідала б сучасним реаліям і вимогам до освіти; конституювання сучасного органона педагогічних знань (філософії освіти, орієнтовані на педагогіку вчення і теорії, освітні й навчальні предмети, педагогічні технології тощо); вихід на більш реалістичні й ефективні стратегії реформування і модернізації освіти.

Науковий статус і соціальний престиж тієї чи іншої науки багато в чому залежать від рівня відображення в ній теорії як вищої, найбільш розвинутої організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки певної галузі дійсності — об'єкта теорії. Суть її для педагогічної практики подана в означенні: теорія — це система узагальнених знань, які орієнтовані на пояснення тих чи інших сторін педагогічної дійсності і становлять основу практичних дій.

Цілісне уявлення про навчально-виховний процес, що дає педагогічна теорія, є необхідним орієнтиром для нау-

кової і практичної роботи. Теорія, яка розглядає педагогічну дійсність цілісно, в єдності всіх її компонентів — це основа проектування і перетворення навчально-виховного процесу, що реально відбувається на практиці. Тому розвиток і поглиблення знання є важливими для підвищення наукового рівня педагогіки та її впливу на освітню практику, особливо в період перетворення й модернізації. Теорія — це еталон для оцінки як позитивних педагогічних інновацій, так і негативних. Удосконалення педагогом-практиком своєї діяльності вимагає її осмислення з теоретичних позицій. Педагогічна теорія дає йому матеріал для роздумів, самоаналізу, отже, може вплинути на практику не тільки опосередковано.

Теорія — це система знань, що має логічну структуру, в якій у поняттях, закономірностях руху й переходу з одного стану в інший відображається певна галузь об'єктивної дійсності. Теорія розвивається складним шляхом, причому важлива роль належить виявленню нових фактів і ідей, їх розкриттю й побудові на їх основі нових концепцій. Теорія, як і наука в цілому, поповнюється, поглиблюється й перетворюється під впливом наукових відкриттів, узагальнення практики.

У теорії як системі знань кожне нове знання має знаходити своє певне місце. Воно може виступати або в ролі фундаментальних принципів, які допускають виведення нових одиниць знання, або в ролі різних форм вивідного знання. Поняття теорії не вичерпується сказаним. Теорія — це не лише система відомих знань, а й метод здобуття нових знань у тій самій предметній галузі. Будь-яка галузь наукового знання може плідно розвиватися за умови, що її теорії є методом здобуття нового знання і практичного перетворення дійсності. Нове знання як вірогідний результат



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

дослідження входить, згідно зі своєю природою, до складу теорії.

Структура «розвинутої» теорії охоплює системи, які визначають зв'язок між фундаментальними величинами, самі фундаментальні поняття й величини, сукупність принципів симетрії, фундаментальні сталі, ідеалізовані об'єкти, а також компоненти процесуального характеру: процедури вимірювання, передбачення невідомих явищ, загальну інтеграцію основного змісту теорії. У структурі педагогіки нині ще не можна знайти всі ці компоненти, однак дослідники широко використовують термін «принципи». На сьогодні виділено величезну кількість принципів (понад сто); поряд з традиційними принципами навчання та виховання існують нові, які відображають сучасні тенденції розвитку суспільства й розуміння освіти (інтеграції, доповнювальності, глобального еволюціонізму, особистісно-індивідуального підходу тощо), по новому тлумачаться класичні принципи, виділяються спеціальні психологічні принципи, класифікація принципів здійснюється за різними основами. Все це відображає складність і багатомірність сучасного педагогічного знання і, звичайно, несформованість категоріального й понятійно-концептуального апаратів нинішньої педагогіки.

За ступенем розвиненості теорії поділяються на емпіричні (описові) і математизовані. Очевидно, що сучасна педагогіка належить до перших, оскільки це теорія, яка використовує в основному якісну мову. Вона містить велику кількість емпіричних даних, і основні положення є узагальненням цих даних та результатами їх інтерпретації. Емпірична (описова) теорія дуже важко піддається аналізу на предмет логічної коректності. Це спричинено тим, що навіть багато систем основоположних принципів педагогі-

ки не мають чіткої основи класифікації, не кажучи вже про «малі» фрагменти педагогічного знання. Це пов'язано з тим, що педагогіка поки що не має повноцінного механізму аналізу різних факторів на характер перебігу досліджуваного явища чи процесу. Навіть знаючи їх, дослідникові все-таки складно хоча б наближено оцінити за якоюсь шкалою конкретний ступінь значущості їхнього впливу. Інколи в педагогіці дуже важко довести перевагу одного методу, підходу чи способу розв'язання задачі над іншим. Тому і дратує представників природничо-наукових дисциплін «можливість» педагогічного знання довести все, що завгодно, «науково» обґрунтувати актуальність і значущість будь-якого нововведення або «науково» спростувати щось.

Педагогіка в її сучасному стані є впорядкованою сукупністю знань, що відображає процеси виховання, навчання та розвитку і дає можливість успішно спрямовувати їхній рух. Однак ця можливість ще не повною мірою реалізована. Одна з причин полягає в тому, що сучасна теорія педагогіки в розгорнутому змісті ще не представлена в систематичному науковому викладі. Результати великої кількості виконаних науково-педагогічних досліджень повільно й непослідовно вводяться в педагогічну теорію, і, що особливо тривожно, теоретичні питання цього введення не привертають уваги вчених.

Добре відомо, що справжня цінність результатів наукового дослідження полягає в тому, наскільки вони є істинними, тобто наскільки правильно виражають закономірності розвитку об'єктів, які вивчаються, і наскільки корисні для практики. Важливо, щоб вони містили нове для даної теорії знання. Ці якості результатів досліджень чітко виступають лише в розвинутих, логічно обґрунтованих системах знань. Доводиться

визнати, що педагогіка далеко не повністю характеризується такими якостями. Категоріальний її склад не виділяється чіткістю й опрацьовується вкрай слабо, принципи й закономірності в кращому випадку лише постулюються. В цих умовах розпізнати нове не завжди легко. І ще одне принципове питання, пов'язане з потенціалом педагогічної науки, її теоріями. В розвитку педагогіки можна виділити два напрями: перспективне й ретроспективне. Обидва взаємопов'язані й не можуть існувати ізольовано один від одного. Перший орієнтується на здобуття нових знань, опрацювання інноваційних технологій в освіті, другий націлений на систематизацію та аналіз уже напрацьованого матеріалу, зводить свою споруду на фундаменті знань, нагромаджених попередніми поколіннями вчених і практиків.

Найбільш загальною формою втілення теоретичного знання є закономірності. Тому на першому місці серед пізнавальних завдань, що розв'язує педагогіка, є пошук і виявлення об'єктивних закономірностей освітнього процесу. Важливо знайти глибинні засади педагогічної діяльності й виявити її суть, розкрити закономірності, які діють у ній.

Наукова теорія пізнання передбачає, що об'єктивні закони діють незалежно від того, відомі вони людям чи ні. Закон — це певний інваріант, який існує поза волею від діяльності конкретних людей; керувати явищем можна лише через управління умовами дії цього закону. Ці положення мають вирішальне значення для розуміння суті закономірностей педагогічного процесу і їх відображення в педагогічній науці у вигляді законів педагогіки. Нам здається, що, хоча ці вихідні положення визнаються всіма педагогами-дослідниками, проте занадто часто лише декларуються, а в разі конкретних спроб підійти до розв'язання проблеми ігноруються.



Немає сумнівів у тому, що закони педагогіки є соціальними й тому їм притаманні всі особливості соціальних законів. Одного цього положення не досить, щоб розкрити специфіку законів педагогіки. Просте перенесення законів розвитку суспільства на явища, які вивчає педагогіка, нині нічого не дає ні науці, ні педагогічній практиці.

Є всі підстави твердити, що існують єдині закони виховання, які не виводяться ні із законів розвитку суспільства, ні із законів лише психологічного розвитку дитини. Вони є їх спільними продуктами, мають характер законів педагогічного процесу, який являє собою єдність соціально-історичного й індивідуально-психологічного у функціонуванні виховання як самокерованої системи.

Сучасна педагогічна наука, мабуть, ще не готова до розкриття таких загальних законів педагогічного процесу і, отже, до побудови загальної теорії. Історія науки свідчить, що опрацювання повноцінної теорії можливе лише на основі великого емпіричного наукового матеріалу. Незважаючи на істотний «масив» науково-педагогічної інформації, нагромаджений у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів, арсенал виявлених емпіричних закономірностей педагогічного процесу не є таким великим, як це здається на перший погляд. Емпірична база для формулювання законів педагогічного процесу ще недостатня.

Проблема співвідношення причинних і функціональних зв'язків — стара методологічна проблема наукового пізнання. У вітчизняній філософській літературі один час недооцінювалося значення виявлення функціональних зв'язків і висувалась обов'язкова вимога з'ясування причинної детермінованості явищ. На думку ряду дослідників, функціональні зв'язки не зводяться до каузальних, не відображають генетичного зв'яз-

ку між явищами, не встановлюють сторін, які визначають і які визначаються, а відображають лише відношення координованої зміни, за якої зміна однієї сторони супроводиться певною зміною другої.

Інші філософи не погоджуються з такою крайньою позицією і твердять, що за певних обставин устанавлення функціональної залежності означає, що виявлено і каузальну залежність. Питання в тому, як розрізнити, одержаний лише функціональний зв'язок чи його можна розглядати як каузальний. Педагог-дослідник з цією метою звертається до змістового аналізу явищ. Але, мабуть, потрібні й деякі формальні способи, що дають більш строгий аналіз характеру досліджуваних емпіричних зв'язків.

Виявлення закономірностей освітнього процесу тісно пов'язане з другим важливим завданням педагогічної науки — обґрунтуванням сучасних педагогічних систем. Створення науково обґрунтованих систем навчання й виховання, нових методів і навчальних матеріалів можливе на основі пізнання суті педагогічних явищ у ході теоретичних досліджень. Лише на цій основі можна здійснити впереджальне відображення педагогічної дійсності, забезпечити вплив на практику.

Одна з основних причин повільного розвитку педагогічної науки полягає в тому, що вона, як це не парадоксально, недостатньо «консервативна», слабо використовує метод ретроспективного аналізу діяльності своїх учених. Тут не йдеться про історію педагогіки (з вивченням педагогічної спадщини все в порядку). Йдеться про наукознавчий підхід, про врахування напрацьованого матеріалу з позиції методології науки. Нині в розвитку педагогіки домінує перспективний напрям — погляд у майбутнє. Але шлях у майбутнє неможливий без освоєння та розвитку наявних

здобутків, без наступності. На даному етапі важливо систематизувати вже здобуті знання, осмислити й узагальнити багатющий досвід попередників і лише після цього рухатися далі. Поки що ця робота ведеться від випадку до випадку за особистою ініціативою окремих наукових співробітників. Але в наші дні обсяг нагромаджених знань є настільки великим, що традиційні методи їх опису вже недостатні. Успіх такої діяльності визначає велика попередня робота, пов'язана з аналізом і систематизацією наявних знань для їх уведення до змісту педагогічної науки.

Усі педагогічні дослідження покликані кінець кінцем удосконалити практику. Але результати дослідження мають подвійний шлях у практику: а) безпосередній, коли здобуті висновки окремо адресуються вчителю, вихователю; б) опосередкований, коли результати вводяться в тому чи іншому вигляді в теорію, збагачують або перебудовують її і, вже ставши частиною цієї теорії, разом з нею впливають на практику. Якщо перший шлях має переваги швидкого використання результатів дослідження, то другий — глибини й ґрунтовності.

Для розвитку педагогічної науки величезне значення має процес строгого, сучасного, змістовного введення до неї результатів фундаментальних педагогічних досліджень. При цьому треба мати на увазі дослідження в галузі загальної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології, вікової фізіології, методик вивчення окремих навчальних предметів.

Не можна розраховувати на те, що результати дослідження можна ввести в педагогіку відразу. Потрібне попереднє опрацювання критеріїв, за допомогою яких устанавлюється істинність і надійність результатів дослідження. Педагогіка може взяти на своє озброєння лише такі результати дослідження,



які збагачують або перебудовують систему знань, яка склалася, підвищують її евристичну могутність, практичну дійовість і здатність передбачати розвиток процесів і явищ, що вивчаються. Вищим критерієм істинності будь-якого наукового висновку є практика.

Своєрідність педагогічної науки полягає в тому, що цей критерій можна використати лише після того, як нове знання і заснована на ньому педагогічна рекомендація витримують перевірку, які передують практичному застосуванню нового в безпосередній роботі з учнями чи студентами. Крім опрацювання критеріїв істинності, надійності й дієвості результатів всякого дослідження слід з'ясувати умови й способи введення нових результатів до педагогічної теорії, зокрема логічну відповідність нового знання теорії, що вже склалася. Складність цих завдань полягає в слабкій логічній означеності категорій і положень педагогіки.

Турботу про безперервний розвиток педагогічної теорії, її збагачення результатами найновіших досліджень, що розкривають більш глибокі закономірності навчання й виховання підростаючих поколінь, слід поєднувати з дбайливим ставленням до всього того, що досягнуто педагогікою на попередніх етапах її розвитку і зберігає своє дійове значення для теорії і практики навчально-виховної роботи.

Необхідною умовою підвищення теоретичного рівня педагогічних досліджень і їх впливу на практику є розведення понять практичного завдання і наукової проблеми. На цьому варто наголосити, оскільки в планах наукових досліджень занадто часто замість проблем, які треба розв'язувати, ідеться про суто практичні завдання, які не потребують теоретичних досліджень. Все зводиться до опрацювання рецептурних рекомендацій. Працюючи над підвищенням ефективності теоретичних

досліджень, важливо не плутати ефективність з утилітарністю. Урешті-решт розв'язання будь-якої наукової проблеми має сприяти поліпшенню практичної діяльності. Однак радикальна відмінність між продуктом науки і продуктом практики полягає в тому, що наука виробляє нове знання, а практична діяльність — речі або процеси. Розв'язати практичне завдання засобами науки — означає визначити її кореляцію з галуззю невідомого в самому науковому знанні й у результаті наукового дослідження виробити знання, що потім можуть лягти в основу практичної діяльності, спрямованої на розв'язання даного завдання.

Завершальною структурною ланкою ланцюга «наука-практика» є робота педагога, вихователя, учителя. У ній сходяться всі нитки, які йдуть від педагогічної науки і педагогічної практики. Реалізуючи проект, учитель в той же час діє самостійно, застосовуючи нові чи старі засоби, але в новому поєднанні. Щоб досвід такої діяльності відтворити знову або передати іншим, він має бути теоретично осмисленим (самим учителем або педагогом-дослідником) у поняттях і термінах педагогічної науки, в якій реалізується науково-теоретична функція педагогіки. Так, у діяльності вчителя замикаються обидві функції педагогічної науки: пояснююча і диктуюча, і тим самим конкретно проявляється єдність педагогічної теорії і педагогічної практики.

Проблема поєднання фундаментальних і прикладних досліджень у педагогіці є дуже серйозною і заслуговує детального розгляду. Ми ж розглянемо її лише частково, у зв'язку з поширенням серед сучасних педагогів хибної думки про те, що педагогіка є виключно прикладною наукою, завдання якої нібито полягають не в самостійному дослідженні, а в «прикладанні» знань, запозичених з інших наук — психології, філософії, соціології тощо, до розв'язання

завдань сфери освіти. Цим самим заперечується й право на власне теоретичне і взагалі наукове знання. Жодна із суміжних з педагогікою наук не вивчає педагогічну дійсність цілісно і спеціально, в єдності всіх її компонентів. Тому за такого підходу не може бути цілісної фундаментальної основи для удосконалення практики (сучасний стан освіти це підтверджує)

Педагогіка є відносно самостійною наукою, що поєднує фундаментальну і прикладну (науково-теоретичну й конструктивно-технічну) функції. Вона з усіма її галузями і проблемами сама проводить фундаментальні дослідження педагогічної діяльності. Такі дослідження мають на меті розкрити суть педагогічних явищ, знайти глибинні, приховані основи педагогічної дійсності, дати їй наукове тлумачення. В результаті цього створюється теорія змісту освіти, теорія методів і організаційних форм тощо.

Для прогнозування й науково обґрунтованого конструювання нових ефективних педагогічних систем потрібне пізнання суті педагогічних явищ, яке здійснюється в ході фундаментальних досліджень; їх результати не потребують якихось педагогічних дій, але розкривають і пояснюють зв'язок та взаємодію різних факторів і явищ усередині педагогічного процесу.

З метою поділу педагогічних знань на теоретичні й прикладні використовується найпростіший критерій — застосування на практиці. Знання, які не мають безпосереднього практичного застосування, можна віднести до теоретичних, а знання, спрямовані на розв'язання практичних завдань, — до прикладних. Якщо прийняти цей критерій, то в основному всі педагогічні науки виявляються прикладними. Однак такий підхід є помилковим. Історія науки показала, що можливості використання наукових даних на практиці з часом змінюються.



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

Науки можна розрізнити за тією ознакою, що одні встановлюють закономірність розвитку явищ, а другі, виходячи з цих закономірностей, дають рекомендації практиці. Враховуючи цю відмінність, можна твердити, що педагогіка включає теоретичні і прикладні знання та дослідження.

Багато вчених вважали і вважають нині, що педагогічні рекомендації можна вивести безпосередньо з даних інших наук. Згідно з цим педагогіку розглядають як прикладну філософію, прикладну етику, прикладну психологію, прикладну соціологію тощо. Критикуючи спроби вивести теорію виховання з даних інших наук, А.С. Макаренко твердив, що психологія і біологія «повинні мати величезне значення у виховній роботі, але зовсім не як передумова для виведення, а як контрольні положення для перевірки наших практичних досягнень». Це твердження потребує уточнення і заслуговує подальшого опрацювання.

Методологічні й фундаментальні дослідження в педагогіці повинні визначати напрям і характер прикладних досліджень та дослідно-конструкторських розробок, а через них — ефективність практики навчання і виховання. Взаємозв'язок зазначених ланок не виключає, а передбачає наявність притаманних кожній ланці відмінних особливостей, недостатнє врахування яких може призвести до несприятливих наслідків.

Можна виділити такі види практики у сфері педагогічної діяльності: 1) навчання і виховання як об'єкт педагогічної науки; 2) систематичні наукові спостереження та вплив на об'єкт у педагогічному експерименті; 3) широка суспільна практика, яка є кінцевим критерієм істинності пізнання в галузі педагогіки, що пов'язано з реалізацією функції виховання в цілому.

Слід також розрізнити педагогічну практику як об'єкт вивчення і як об'єкт конструюван-

ня. В останньому випадку створюється проект існуючої в уяві, в ідеалі педагогічної діяльності. В міру того, як проект реалізується, практична діяльність, що виникає згідно з ним, сама стає об'єктом дослідження, результати якого кладуться в основу конструювання нової, поліпшеної практичної педагогічної діяльності тощо. Таким чином, цикл замикається. При цьому перехід від науково-теоретичної функції педагогічної науки до конструктивно-технічної здійснюється на досить високому рівні абстрагування.

Спостережуване нині нехтування методологією педагогіки, її теоріями й закономірностями фактично веде до заперечення статусу педагогіки як науки. Представники природничо-математичних і технічних наук вважають педагогіку мистецтвом, а іноді й ремеслом, і тим самим прирівнюють її до практики, до набору практичних рекомендацій і рецептів.

Іноді під педагогікою розуміють систему діяльності, яка проектується в навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, установках. Педагогікою почали називати уявлення про ті чи інші підходи до навчання, про його методи й організаційні форми. В умовах плюралізму думок багато педагогів захоплюються створенням нових педагогічних напрямів (найчастіше лише «ніби нових»). Так, у педагогічній науці з'явилося безліч нових педагогик: «антипедагогіка», «вітагенна», «гендерна», «пренатальна» (або ембріональна), «мігрантська» та ін. — десятки варіантів, аж до «педагогіки любові». Природно, виключити необхідність таких пошуків не можна. Але треба розуміти, що при цьому розмивається тіло наукових педагогічних теорій, педагогічна наука починає рости «в кущ», а не в «стовбур». Якщо «педагогік» багато, то це означає, що вони не є науковими в точному значенні цього слова.

Тут виникає ще одна важлива проблема дещо іншого плану, але знову пов'язана з науковим статусом педагогіки. Як відомо, освітою, навчанням і вихованням цікавляться не лише педагоги. Їх вивчають і представники інших наук — філософи, соціологи, психологи тощо. Тому іноді лунають заклики «національно свідомих» учених повністю засудити й відкинути «більшовицьку педагогіку» як «реакційну псевдонауку», а замінити її філософією чи соціологією освіти, педагогічною психологією тощо. Звичайно, інші науки вивчають і ряд сторін освітньої діяльності зі своїх специфічних позицій. Однак педагогіка — єдина спеціальна наука про освіту в ряді інших наук, які можуть вивчати лише окремі сторони освітньої діяльності. Лише ця наукова дисципліна вивчає освіту в єдності всіх її складових частин. Освіта і тільки освіта є для педагогіки власним об'єктом. До того ж інші науки вивчають проблеми освіти в руслі своїх теорій.

Так, соціологи вважають, що навчання є специфічним цілеспрямованим процесом передавання дитині певного комплексу знань, необхідного людині для різних видів діяльності в суспільстві. Виховання — спрямований процес засвоєння соціального досвіду, певних соціальних якостей і властивостей, що реалізуються в структурі особистості та її поведінці. Цей процес вивчають і філософи, і соціологи, і психологи, і педагоги. Філософський ракурс дослідження полягає в тому, що суспільна детермінація поведінки індивідуума розглядається з точки зору соціальних і природних процесів. Соціологи досліджують соціальні закони, згідно з якими особистість засвоює суспільні знання, норми й цінності, потрібні для її діяльності й поведінки в певній суспільній системі, певній соціальній формації. Але процес становлення людини як представника роду і



процес формування індивіда, даної конкретної людини, повністю не збігаються, хоч мають загальні закономірності. В соціології особистість розглядається як персоніфікація певних соціальних систем. Соціологи практично не доходять до людської індивідуальності. Вони навіть не мають понятійного апарату й засобів для вивчення індивідуальності. Педагогіці знань загальних законів, за якими формується суспільно-соціальний тип, недостатньо. Вона повинна знати специфічний механізм, який пояснить, чому дана конкретна індивідуальність засвоює чи не засвоює нормативи суспільства, сприймає їх чи не сприймає. Соціологія чи філософія не вивчає загального процесу засвоєння соціального досвіду конкретними індивідами. Це робить педагогіка.

Особливо важливу роль у розвитку методології і теорії педагогіки відіграє розумне, зважене використання досягнень інших наук: філософії, теорії інформації, синергетики, соціології, психології тощо. Воно допомагає глибше зрозуміти, точніше пояснити й передбачити розвиток тих чи інших педагогічних процесів, оптимізувати навчання й виховання молодого покоління.

Відомо, що сучасний розвиток науки характеризується вза-

ємопов'язаними процесами диференціації та інтеграції наукового знання. Процес зближення наук, застосування комплексного підходу спричинили появу спільних для багатьох наук понять. Широко застосовуються такі поняття і в педагогіці, однією з функцій якої є інтегративна, що передбачає поєднання зусиль різних наукових дисциплін у науковому обґрунтуванні педагогічної практики. Коректне використання досягнень інших наук у педагогіці веде до збагачення власне педагогічної термінології. Однак у розв'язанні цих проблем педагогіка тупіє на місці. Таким станом справ користуються представники суміжних наук, які пов'язали свою діяльність з педагогічною практикою. Вони підмінюють наукові педагогічні поняття своїми, знайомими їм термінами і категоріями. Тому академік Б. Лихачов зазначив, що в педагогіці, у власне науковому середовищі свавілля й суб'єктивізм мають дрімучий характер, оскільки підкріплюються псевдонауковими, доморощеними, амбіційними міркуваннями, доказами, аргументами.

Сучасний розвиток педагогіки не можна відгородити від впливу нових теорій, таких, як теорія інформації, синергетика, акмеологія, антропологія, синектика тощо. І все-таки не можна

погодитися із спробами прямого перенесення їх у педагогіку, механічного застосування відповідної термінології. Тим більше неприпустимо в погоні за модними ідеями й методами відсувати на задній план власні педагогічні дослідження. Звичайні посилення на те, що застосування тієї чи іншої теорії виявляється ефективним у фізиці, хімії, біології і навіть лінгвістиці, не є достатньою підставою для визнання доцільності її використання в педагогіці. Треба завжди мати на увазі той факт, що об'єкт педагогіки — виховання — надзвичайно специфічний і складний. Методологія педагогіки, звичайно, має спільні риси з методологією інших наук. Але не можна не бачити, що методологія педагогіки є основою науки, об'єкт якої надзвичайно тонкий і відповідальний. Це пов'язано з тим, що в ньому завжди закладаються реальні задатки, сили й можливості подальшого розвитку суспільства.

Знання методології педагогіки, знання про фундаментальні й прикладні дослідження потрібні для інтенсивного розвитку наукових досліджень. Особливо актуальною є проблема визначення методологічних засад побудови педагогічних теорій як основи для розгортання наукових досліджень прикладного характеру.

Петро САУХ

Освіта як підсистема культури

Уходження України в систему відносин та цінностей так званого розвинутого світу передбачає й певні трансформації в системі освіти. З таким висновком важко не погодитись. Проте, якщо в політичній, соціальній та економічній сферах орієнтири подібних трансформацій добре відомі, то стосовно освіти цього не скажеш. Справа в тому, що той самий розвинутий світ також перебу-

ває в стані освітянської кризи. Якщо в нас та в цілому в пострадянських країнах за орієнтир прагнуть брати американську систему освіти, то в тих же США наполегливо твердять, що їхня освіта далека від досконалості, що її потрібно докорінно змінити. Те саме можна прочитати стосовно освіти і в британській літературі. Та й взагалі важко знайти країну, яка була б задоволена власною системою освіти, особливо шкільною. В тій же Америці вона далека від досконалості. У 1987 р. було