

УДК 159.9.37

*Семен Гончаренко,
Василь Кушнір,
Григорій Кушнір*

ФУНДАМЕНТАЛЬНІСТЬ ЗНАНЬ УЧИТЕЛЯ ЯК НОВИЙ ВИКЛИК РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

На сьогодні в різних наукових публікаціях, засобах масової інформації, виступах відповідальних державних осіб часто озвучується необхідність свободи в педагогічному процесі, його демократизації й гуманізації; головним завданням освіти проголошується не формування знань, умінь і навичок, а формування особистості; стосунки між учасниками педагогічного процесу повинні бути суб'єктно-суб'єктивними й діалогічними; діяльність – перетворитися у взаємодію у формах співпраці, співдіяльності, співпереживання, співучасті; повинна зрости роль особистості в педагогічному процесі; учень стає в певному розумінні рівноправним з учителем. Ці та інші фундаментальні тези вимагають наукового обґрунтування.

Майбутньому чи теперішньому вчителю (чи викладачу навчально-го закладу) потрібно відповісти на запитання: чому свобода, демократія, гуманізм є необхідністю в педагогічному процесі? Чому потрібно формувати особистість учня чи студента та в чому вона повинна виявлятися в педагогічному процесі? Чому впливи на учня чи студента мають бути суб'єктивні та діалогічні (у розумінні Г. А. Ковальова [6])? Чому хаотичність і нестійкість у педагогічному процесі мають право на існування поруч із порядком, стійкістю і закономірністю? У чому виявляється досконалість педагогічного процесу? У чому полягає зміст виразу “учитель повинен завжди вчитися”? Який зміст неперервної освіти вчителя? Чому вчитель повинен “опуститися” до рівноправ'я з учнем і в чому виражається таке рівноправ'я? Що робити вчителю з усе зростаючим океаном предметних знань і відповідних науково-методичних розробок різних видів? Як усе зростаюча від-

критичність педагогічного процесу впливає на нього і як потрібно при цьому діяти вчителю? Чому досконалий педагогічний процес починає “давати збої”, у чому причини таких збоїв? Як розуміти розвиток педагогічного процесу? Таких питань можна поставити досить багато.

Відповіді на них є далеко не простими і вимагають розуміння фундаментальних основ тенденцій розвитку суспільства, освіти, педагогічного процесу й особистості. Постановка наведених проблем у тій чи іншій формі неодноразово ставилася науковцями і керівниками освіти України, зокрема у філософсько-методологічному плані колишнім міністром освіти і науки України, нинішнім президентом АПН України В. Г. Кременем [8].

Відповіді на поставлені вище запитання можна на сьогодні вважати складовими змісту “фундаментальності знань” у структурі професійної підготовки вчителя. Проблема фундаменталізації знань у професійній підготовці все частіше в тому чи іншому вигляді зустрічається як у вітчизняних, так і зарубіжних наукових публікаціях (див., наприклад, С. У. Гончаренко [4]).

Метою цієї статті є розкриття деяких аспектів смислу і змісту наведеної проблеми. Дана стаття є подальшим розвиненням ідей, висвітлених у наших попередніх працях [3; 4; 9; 10]. Сучасне суспільство, світ загалом мають тенденції розвитку, характеристиками яких є: збільшення кількості ступенів вільності особистості; демократизація суспільства; всебічний розвиток особистості; зовнішня і внутрішня свобода особистості; суб’єктність індивіда; зростання активності, самовизначення і відповідальності особистості як інтегральних критеріїв її розвитку; творення особистості себе самою; зростання впливу особистості на суспільні явища; оптимально-гармонійне поєднання індивідуально-особистісного і суспільно-загального в особистості.

Причинами появи таких тенденцій є ускладнення суспільних і економічних процесів; прискорений розвиток наукових відкриттів і їх швидке впровадження у вигляді сучасних технологій; швидке збільшення різноманіття видів діяльності людей; прискорений і різноманітний розвиток ринкових стосунків, який вимагає постійної зміни видів діяльності людини; перетворення знань, умінь і навичок людини в товар. Цей перелік можна продовжити. Наведені причини спонукають суспільство до організації таких умов життєдіяльності особистості, які уможливили б активізацію найрізноманітніших сутнісних сил людини з метою успішного подолання проблем розвитку суспільства, що й привело до наведених у попередньому абзаці тенденцій розвитку. Умови змінно-динамічного ринкового розвитку суспільства якісно і кількісно постійно змінюють і розширюють смислово-семантичний простір існування індивіда.

Наведені вище тенденції розвитку суспільства і причини, що їх зумовили, створюють значні труднощі управління розвитком суспільства і його окремими аспектами, зокрема системою освіти. Все важче створювати “досконалі й детальні” системи загальних правил, норм, вимог, стандартів освіти, що забезпечили б потреби розвитку суспільства. Деталізація таких схем приносить користь лише до певного рівня, після якого подальша деталізація затримує розвиток освіти, зокрема педагогічного процесу й особистості в ньому. Окрім цього, розробка таких деталей дещо із запізненням доходиться до вчителя й учня. Час піде вперед і з’являться нові елементи смислово-семантичного простору існування індивіда, які потрібно освоювати цьому ж індивіду.

У такій ситуації розвиток суспільства, зокрема системи освіти, вимагає активності індивіда для створення свого простору існування, а не лише того, що відводить для нього суспільство. Отже, в умовах свободи й демократії особистість створює власний простір існування, а суспільство лише надає досить широкі можливості для цього. Таким чином, свобода і демократія стають чинниками розвитку особистості та через неї – чинниками розвитку суспільства загалом.

Сучасний спеціаліст уже не може бути лише сумлінним виконавцем, він повинен стати активним суб’єктом своєї професійної діяльності, творцем своєї долі, що вимагає нових змістів самовизначення і відповідальності особистості. З погляду сучасних системних уявлень, особистість повинна для себе створити такий смислово-семантичний простір існування, який надавав би достатню кількість ступенів вільності для активної діяльності та розвитку особистості, для впливу через такий простір на суспільство, на його перетворення і себе в ньому; а з іншого – особистість повинна володіти власним простором існування в тому розумінні, щоб цей простір не був надто широким і тому “неконтрольованим” нею. У цьому полягає сутність самовизначення й відповідальності особистості, а розвиток особистості можна тлумачити як якісно-кількісне зростання різноманіття простору її існування.

Суспільство зацікавлене у найбільш широкому і глибокому розкритті сутнісних сил людини. Отже освіта, зокрема педагогічний процес, повинні створити всі умови для розкриття, розвитку і раціонального використання сутнісних сил учителя й учня. Тому й потрібно створювати максимум умов для розвитку природної сутності людини загалом і природних задатків конкретної особистості. Природна ж сутність людини у кінцевому підсумку, як відомо, відповідає таким вищим людським цінностям, як добро, віра, надія, любов, свобода, демократія, справедливість та ін. Отже, педаго-

гичний процес “приречений” у своїй орієнтації на вищі людські цінності, адже останні є об’єктивною необхідністю розвитку суспільства загалом.

Тому авторитарні, закостенілі, заформалізовані, застереотипизовані методи і форми навчання і виховання малоефективні, а свобода і демократія у педагогічному процесі вищої школи, його гуманізація – необхідні чинники успішного формування фахівця як особистості, як суб’єкта своєї професійної долі.

Перехід від визначальності загальних закономірностей педагогічного процесу, його стійкості, прогнозованості, коли характеристики окремих “живих” особистостей лише враховувалися як важливі, до визначальності педагогічного процесу особистостями його учасників, коли загальні закономірності, стійкість перетворюються в умови перебігу педагогічного процесу, далеко не простий, не формальний. Такий перехід супроводжується парадигмальними змінами підходів до організації педагогічного процесу. При цьому змінюються підходи, методи і форми викладання, учіння і спілкування як основних видів діяльності в педагогічному процесі. Викладання, учіння і спілкування набувають нових змістів, на зміну суб’єктно-об’єктним стосункам (викладач чи вчитель – активний суб’єкт, студенти чи учні – пасивні об’єкти впливу) приходять суб’єктно-суб’єктні й діалогічні стосунки (В. А. Кушнір [9]). Головним при такому переході є те, що не в теоретично розроблену досконали методику чи технологію навчання (виховання) помішуються студенти чи учні, де вони “навчаються”, “виховуються”, “формуються” і т. ін., а навколо особистості студента чи учня створюється найбільш сприятлива для нього система навчання чи виховання.

Особливо важливим є розуміння вчителем такого важливого чинника педагогічного процесу, як свобода студентів чи учнів. При переході від суб’єктно-об’єктних стосунків у педагогічному процесі до суб’єктно-суб’єктних, безперечно, студентам чи учням надається більше свободи, що виявляється у вільному вираженні їхніх думок, почуттів, емоцій, що уможлиблює активізацію значного пласту ще не задіяних сутнісних сил людини. Однак, надаючи більше свободи учням, учитель повинен розуміти, що він зменшує вплив жорсткості об’єктної системи навчання, тобто надає “свободу від жорсткості системи навчання” (наприклад, зменшуючи авторитарність), надає “свободу від чогось”. При цьому вчитель обов’язково повинен передбачити, “свободу для чого” він надає учням. Наприклад, при переході від суб’єктно-об’єктних стосунків з учнями до суб’єктно-суб’єктних учитель надає більше свободи для формування активного учня-суб’єкта (щодо поняття суб’єкта див. В. А. Татенко [13]).

Однак із наданням більшої свободи учень-суб’єкт не формується “автоматично”, учителю потрібно розробити і впровадити нові методи і форми викладання, учіння і спілкування з учнями, розробити на новій основі всю методику навчання і виховання, що потребує значних додаткових зусиль. Лише тоді можна очікувати успіхів у формуванні учня-суб’єкта. Отже, потрібно впроваджувати в навчально-виховний процес методи і форми навчання і спілкування, започатковані на збільшенні свободи для особистості учня, а не надавати якусь “абстрактну свободу”, а потім “вакуум”, що утворився, заповнювати формами навчання з новим змістом.

Розвиток суспільства у всіх його аспектах створює для вчителя (викладача ВНЗ) “ситуацію постійної зміни”, “ситуацію постійного розвитку”. Зміна і розвиток однієї ситуації приводить до виникнення нової ситуації з новими проблемами і завданнями. Встигнути за такою швидкою зміною ситуацій стандарти освіти (чи інші директивні документи) не в змозі. Може встигнути вчитель чи викладач, який постійно йде в ногу з розвитком суспільства. Так, на сьогодні швидкими темпами розвиваються елементно-фізична база комп’ютерів (за два роки створюються фізичні елементи комп’ютерів на нових фізичних принципах), програмне забезпечення комп’ютерів (за кожні два-три роки створюються і впроваджуються інформаційно-комп’ютерні технології на нових принципах), системи обміну інформації через Інтернет, носії довгострокового зберігання інформації на нових фізичних принципах, способи передачі аудіо- і відеоінформації в цифровому вигляді тощо.

Не менш швидко розвиваються різні галузі науки, зокрема педагогіки, психології, різних методик викладання. Друкується маса різноманітних посібників, наукових статей, методичних розробок, які ґрунтуються на різних наукових підходах, принципах, теоріях, методах. У такому “океані” публікацій вчителю важко зорієнтуватися, виділити ті, які можна застосувати у практичній педагогічній діяльності. З’являється багато понять у педагогіці, які мають чимало спільного, але, водночас, не є тотожними. Більше того, навіть одні й ті ж поняття педагогіки, психології, методики вводяться у різних наукових джерелах неоднозначно, що вносить додаткові труднощі для їхнього розуміння і застосування у практичній діяльності вчителя.

Для вчителя виникає ситуація, коли у його розпорядженні багато наукових підходів, теорій, методів, методичних посібників і розробок. Причому серед підходів і теорій можуть бути такі, що конкурують між собою, відображаючи той чи інший аспект складної нескінченно можливої педагогічної реальності, її суперечливість і навіть парадоксаль-

ність. З одного боку, вчитель має систему, з якою йому потрібно працювати (педагогічний процес загалом, його окремі фрагменти, групи учнів чи окремі учні тощо), тобто у нього визначене поле діяльності з визначеною системою цілей і завдань. З другого боку, в учителя немає певного апарату (“машини” згідно висловлення Г. П. Щедровицького), за допомогою якої він міг би успішно розв’язувати певні завдання (а ті, що є в наявності, його не задовольняють частково чи загалом).

До цього предметом діяльності вчителя був навчально-виховний процес чи його окремі аспекти, моменти. Але оскільки для розв’язання своїх завдань у вчителя немає потрібного інструменту у вигляді теорій, методів, методичних посібників і рекомендацій, якими він міг би безпосередньо користуватися у практичній діяльності, то предметом його діяльності стають наукові підходи, теорії, методи і форми діяльності, методичні розробки. Саме їх він буде аналізувати і реконструювати з метою отримання (створення) нової наукової системи, за допомогою якої можливе виконання завдань і досягнення педагогічних цілей. Виникає *методологічна ситуація* (Г. П. Щедровицький [14]) для вчителя, яку він намагатиметься розв’язати. Результатом такої діяльності може бути певна програма, система логічно пов’язаних принципів чи положень, евристичних правил, приписів, на основі яких учитель буде створювати потрібні програми дій, методику чи технологію навчання, певні алгоритми тощо.

Методологічна робота, яку виконує вчитель, носить теоретико-дослідницький характер. У цій роботі вчитель повинен виразити своє ставлення до тієї чи іншої педагогічної чи психологічної теорії, методу, форми діяльності. Для того, щоб це зробити, вчителю, насамперед, потрібно визначити як позитивні моменти певної теорії, методу чи форми діяльності, так і їхні обмеження. У методологічній діяльності вчитель самовизначається зі своїми науковими поглядами, професійними перевагами й уподобаннями, оцінює й узагальнює власний педагогічний досвід і досвід інших педагогів. По суті, він формує свою професійну позицію.

Моменти методологічної ситуації для вчителя і їх подолання вводять учителя у стан піку активності, свідомого самовизначення й особистої відповідальності за свої дії. Методологічна ситуація долається вчителем у результаті напружених роздумів, сумнівів, максимальної мобілізації своїх знань, досвіду, драматичності, відповідальних дій. Подолання методологічної ситуації відбувається, на думку М. М. Бахтіна [1] і В. А. Роменця [12], через відповідальний вчинок. Саме у таких ситуаціях учитель залишається сам на сам зі своїми ідеями, думками, перевагами і вподобаннями, сам на сам із педагогічною реальністю, яку потріб-

но перетворити, реконструювати. Адже подолання методологічної ситуації суттєво змінить педагогічну реальність. Тому розв’язання вчителем методологічної ситуації є моментом розвитку його особистості як у професійному, так і у життєвому розумінні.

Розв’язання вчителем методологічної ситуації з подальшими практичними діями тією чи іншою мірою торкається базових моментів педагогічного процесу, порушує його стійку структуру, вводячи педагогічний процес у стан невизначеності та нестійкості. Саме у стані нестійкості педагогічного процесу мають виникнути, згідно ідей синергетики, нові дисипативні структури (“дисипація від лат. *dissipatio* розсіювання – перехід енергії упорядкованого руху в енергію хаотичного руху” [5, с. 173]. Термін “дисипативні структури” увів І. Пригожин), більш прогресивні порівняно зі старими. У стані нестійкості структур педагогічного процесу його розвиток може піти і непередбаченими шляхами – атрactorами як найбільш природними шляхами розвитку педагогічного процесу. Саме у стані нестійкості можливі біфуркації (біфуркація від лат. *bifurcus* – роздвоєння, розділення, поділ чого-небудь [5, с. 173]) педагогічного процесу, тобто траєкторія його подальшого переслігу може бути вибрана під впливом навіть незначного випадку. Вчителю потрібно передбачити можливі ризики розвитку педагогічного процесу в нестійкому стані та тонкими і точними діями спрямувати його розвиток у потрібне річище. Саме у нестійких станах педагогічний процес як складна система має підвищену здатність до самоорганізації, до спротиву зовнішнім впливам, специфічної реакції на зовнішні впливи, їх вибіркового сприймання.

Розвиток науки загалом, педагогіки, психології та предметних методик, як уже зазначалося, приводить до появи “навали” різних предметних знань і їхніх відповідних публікацій різних рівнів і напрямів. Збільшується “предметна неупорядкованість” (хаос) таких знань, тобто їх учителю вже важко систематизувати, упорядкувати в межах педагогіки, психології чи предметної методики. Інакше кажучи, вчитель, який знаходиться на рівні предметних знань, втрачає “систему координат” навали знань. У “старих координатах” (предметних координатах) вже не можна якимось чином класифікувати, упорядкувати таку масу знань. Учитель повинен вийти з простору парадигми предметних знань і перейти у простір парадигми надпредметних знань, якими і будуть методологічні знання (Г. П. Щедровицький [15]). Це перехід особистості вчителя на більш високий рівень власного професійного розвитку. З погляду синергетики, порушуються старі структури систематизації та класифі-

кації предметних знань і виникнуть нові більш прогресивні дисипативні структури (“методологічні координати”) предметних знань.

Сучасна синергетика (Г. Хакен, І. Пригожин, І. Стенгерс, С. П. Курдюмов, О. М. Князєва, І. С. Добронравова, В. С. Лутай) розвиток складних систем (зокрема систем різних наук) вбачає у двох аспектах. З одного боку – процес диференціації знань, поява лавиноподібного виникнення нових предметних знань, що приводить до порушення структури системи предметних знань, а з іншого – виникнення нових “дисипативних структур” знань як знань більш високого рівня, де будуть панувати нові принципи упорядкування й обмеженості числа ступенів свободи предметних знань. Таким рівнем знань і будуть методологічні знання. У просторі парадигми методологічних знань виникнуть “узагальнені координати” (“методологічні координати”), в яких систематизація і класифікація предметних знань стануть цілком природними.

Дослідження явищ із великим за розміром простором, яким є розмаїття наукових предметних знань, часто унеможлиблює побудову зрозумілої та компактної моделі впорядкованості такого розмаїття. Проблема великої розмірності простору вимагає переходу до узагальнених координат із відповідним зменшенням розміру простору, в якому відносно просто побудувати моделі систематизації та класифікації. Як приклад можна навести математичний апарат побудови простору меншого розміру – факторний аналіз, який дозволяє ввести нові латентні змінні (фактори), кожна з яких є узагальненням певної групи старих чимось подібних між собою змінних. Фактори і можуть виступати в ролі нових узагальнених координат. У таким чином факторизованому просторі цілком очевидним стає класифікація чи систематизація об’єктів старого простору. Факторний аналіз дозволяє побудувати стійкі структури більш високого порядку, піднятися на більш високий рівень розуміння реальності. Звичайно, у педагогіці для відшукування “узагальнених координат” потрібні значно складніші засоби, ніж математичний апарат факторного аналізу.

Перехід у методологічну парадигму розуміння й осмислення океану предметних знань (відповідно океану наукових предметних публікацій) – це перехід у нову узагальнену систему координат, де вже можливі моделі класифікації чи систематизації предметних знань. Методологічні знання також є “океаном” знань, лише більш високого рівня порівняно з предметними знаннями. Тому виникає проблема класифікації й упорядкування самих методологічних знань. Так виникають методологічні знання першого, другого й інших рівнів. У наукових публікаціях методологи неодноразово здійснювали спроби класифікувати мето-

логічні знання. Так, І. В. Блауберг і Е. Г. Юдін розглядають чотири рівні методології (філософська методологія, рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження, конкретно наукова методологія, методика і техніка дослідження) [2], які Т. В. Корнілова і С. Д. Смірнов взяли за основу виділення рівнів методологічного знання [7].

Для даного дослідження ми вважаємо достатньо дихотомічного поділу знань: предметні та методологічні. До предметних знань вчителя ми відносимо знання з фаху, педагогіки, психології, фахових методик викладання, до методологічних – надпредметні знання. Зрозуміло, що у формуванні надпредметних знань учителя важливу роль відіграють і знання з історії, соціології, філософії та інших дисциплін як загальноосвітніх знань. Однак ми зупинилися у цьому дослідженні саме на такій спрощеній дихотомічній схемі з метою більш доступного розуміння суті методологічних знань учителя.

Методологічні знання вчителя формуються як різні узагальнені знання, які одночасно можуть виступати як методологічні позиції, методологічні погляди, методологічні основи, з яких учитель по-новому може розуміти і сприймати предметні знання і відповідно всю педагогічну дійсність. Так, наприклад, розглядаючи різні форми впливів учителя на учнів, можна їх звести до трьох, згідно класифікації Г. А. Ковальова [6], видів: об’єктні, суб’єктні й діалогічні, які й будуть новими “методологічними координатами” предметних знань (і відповідних публікацій) із питань методів і форм впливу вчителя на учнів. Відповідні стосунки між учителем і учнями можна розглядати як суб’єктно-об’єктні, суб’єктно-суб’єктні й діалогічні. Тоді всі наукові публікації, що стосуються методів і форм впливу на учня з боку вчителя, спілкування з ним зведуться до названих трьох типів. Зрозуміло, що методологічні знання можуть створюватися в різних площинах-аспектах педагогічної реальності, тому можуть бути як подібними, так і парадигмально різними.

Педагогічний процес завжди був відкритою системою. Однак сучасний стан суспільства робить його “надзвичайно відкритим”. Потоки інформації доходять до учнів не лише через учителя, а й через Інтернет, засоби масової інформації, різноманіття книг, брошур, аудіо- й відеоджерела, різні Інтернет-клуби й Інтернет-кафе, спеціально організовані курси тощо. Тому педагогічний процес досить чутливо реагує на зміни у суспільстві, зокрема в науці та техніці. Із зовнішнього середовища у педагогічний процес постійно потрапляють елементи-активатори, які збуджують педагогічний процес, намагаються порушити його стійкість, його структуру. Такі елементи для структури педагогічного процесу є випадковими, тому що вони є новими і “непередбачені” структурою педагогі-

чного процесу, не охоплюються нею. З часом під впливом збільшення числа таких активаторів, їх активності й інтенсивності все більше буде “збурюватися” стійка структура педагогічного процесу, яка вже не в змозі з ними “справитися”. Структура почне порушуватися, педагогічний процес переходитиме у нестійкий стан, хаотичність якого зростатиме. Виникне нагальна необхідність зміни старої структури педагогічного процесу шляхом “законного” введення активаторів у його структуру.

Прикладами таких активаторів була поява комп’ютерів і разом із ними інформаційних технологій, які докорінно змінили інформаційний стан суспільства і спочатку збурили старі структури педагогічного процесу, а потім стали “узаконеними” складовими таких структур шляхом введення курсів інформатики у школи та ВНЗ, комп’ютеризацією всього навчально-виховного процесу. Свобода і демократія в суспільстві стали істотними активаторами для педагогічного процесу, порушили старі стосунки в педагогічному процесі, а потім стали “узаконеними” у цих структурах шляхом впровадження нових методів і форм навчання й виховання на засадах вільного гармонійного розвитку особистості учня чи студента, на засадах діалогічного спілкування. Особистість у суспільстві все більше впливає на суспільство (наприклад, через демократичні вибори), все більше творить суспільство і себе в ньому. Активатор “фактора особистості” змусив переглянути форми впливів на учнів у педагогічному процесі та перейти від об’єктних впливів (вчитель – суб’єкт, а учень – об’єкт впливу) на особистість учня до суб’єктних і діалогічних впливів і відповідно суб’єктно-суб’єктних і діалогічних стосунків між учителем і учнями. Цей же активатор змусив переглянути завдання освіти формувати знання, уміння й навички; основним завданням стало формування особистості як активного суб’єкта діяльності, активного і суттєвого члена суспільства. Завданням системи освіти, зокрема вчених-педагогів, є своєчасна оцінка значущості цих чи інших активаторів розвитку суспільства і їхнього узаконення в освіті шляхом створення наукових методів і форм упровадження у педагогічний процес.

У сучасному швидкозмінному суспільстві педагогічний процес постійно перебуває у стані еволюційного чи революційного розвитку, постійно (під дією активаторів) порушуються старі структури педагогічного процесу і виникають нові, більш прогресивні дисипативні структури, які після відносного періоду стійкості знову порушуються новими активаторами. Таким чином, із позицій синергетики, розвиток педагогічного процесу – це “вибір <...> не між стабільністю і мінливістю, а між різними нестійкими траєкторіями” розвитку [11, с. 56].

Порушення старих структур педагогічного процесу не може привести до його повного хаосу. З одного боку, такі структури порушуються під впливом активаторів. Однак, з іншого – саме активатори активно впливають на формування атракторів – найбільш природних шляхів розвитку педагогічного процесу. Атрактори (від лат. attractire – притягувати) є передвісниками майбутнього стійкого стану педагогічного процесу, його майбутньої структури, вони ніби притягують до себе випадково-хаотичні елементи педагогічного процесу, стабілізують і упорядковують їх, сприяють створенню нової структури педагогічного процесу. Саме названі вище активатори (комп’ютер та інформаційні технології, суб’єктно-суб’єктні й діалогічні стосунки, особистісний фактор), порушуючи старі структури педагогічного процесу, одночасно стали основами формування атракторів його розвитку, передвісниками нових структур педагогічного процесу, притягуючи до себе його “потребнісне” майбутнє. Тому синергетика стверджує, що теперішній стан системи (педагогічного процесу) визначається не лише минулим і теперішнім, а й через атрактори і майбутнім.

Педагогічний процес як складна система є підсистемою більш загальної системи – суспільства. Тому тенденції розвитку педагогічного процесу визначаються тенденціями розвитку суспільства загалом, політичними, економічними, соціальними, культурними, науково-технічними, правовими, моральними, естетичними й іншими тенденціями. З погляду синергетики, частину функцій педагогічного процесу виконує саме суспільство. Не можуть у розвитку педагогічного процесу прижитися тенденції, що суперечать розвитку самого суспільства. З іншого боку, педагогічний процес сам є досить складною і відносно автономною системою, здатною до самоорганізації, й у межах тенденцій розвитку суспільства “вибирає” різні форми реалізації таких тенденцій.

У межах статті не можна дати вичерпані відповіді на поставленні на початку запитання, тому ми намагалися лише окреслити окремі аспекти смислу і змісту проблеми “фундаментальності знань” учителя через призму бачення різних тенденцій розвитку суспільства, а також через тлумачення з позицій синергетики виявлення цих тенденцій у розвитку педагогічного процесу й особистості вчителя. “Фундаментальність знань” учителя виявляється, на нашу думку, у його методологічних знаннях.

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Бахтин М. М. Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 11-68.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

3. Гончаренко С. У. Методика як наука // Розвиток педагогічної й психологічної наук в Україні 1992 – 2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків: “ОБС”, 2002. – С. 250-257.
4. Гончаренко С. У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм // Дидактика професійної школи: Збірник наукових праць. – Київ; Хмельницький, 2004. – Вип. 1. – С. 177-184.
12. Дисипативные структуры // Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 173.
5. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42-51.
6. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
7. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної й психологічної наук в Україні 1992 – 2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків: “ОБС”, 2002. – С. 9-23.
8. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
9. Кушнір В. А., Кушнір Г. А. Особливості підготовки сучасних спеціалістів у вищій школі // Наукові записки. – Вип. 63. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – С. 13-16.
10. Пригожин Й. Філософія нестабільності // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 56.
11. Раменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
13. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 432 с.
14. Щедровицкий Г. П. Начала системно-структурного исследования взаимоотношений в малых группах: Курс лекций. – М.: МГУ, 1999. – 352 с.
15. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2007

С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір

Фундаментальность знаний учителя как новый вызов развития общества

В соответствии с новыми вызовами развития общества раскрываются некоторые аспекты смысла и содержания проблемы фундаментальности знаний учителя.

S. Honcharenko, V. Kushnir, G. Kushnir

Depth of Teacher's Knowledge as New Challenge of Society Development

Some sense and contents aspects of the problem of teacher's knowledge depth are disclosed in accordance with the new challenges of the society development.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України Н. Г. Ничкало