

СЕМЕН ГОНЧАРЕНКО

Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України  
м. Київ

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

Парадоксальна і 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, опубліковано сотні товстих монографій і десятки нових підручників педагогіки, виникнення 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. При загальному підвищенні середнього рівня освіченості, при зростанні кількості досліджень явно знижується культура наукового мислення, методологічний і теоретичний рівень роботи дослідників.

Ситуація, що склалась у педагогічній науці України, зумовлена комплексом причин: економічних, соціальних, психологічних. Не останню роль відіграє зміна статусу вченого, його невизначене становище у сучасному українському суспільстві. Але, відкидаючи хоч і дуже впливові, однак все-таки побічні фактори, доводиться констатувати, що найважливішою іманентною причиною того, що відбувається, виступають трансформації в самій педагогічній науці, істотні зрушення в її структурі і змісті, які дуже часто не знаходять свого відображення на теоретичному рівні. Занадто часто 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 виявляються в ситуації методологічного і 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, можуть привести до помилкового поділу її на ізольовану, відірвану від живої педагогічної практики теорію навчання і рецептурну методику вивчення основ наук.

Погане розуміння багатьма науковими і 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 «схоластиком», згубні не лише для теорії, але не корисні для практики, оскільки позбавляють її міцної наукової основи. Ускладнює ситуацію й прагнення дістати з педагогічної науки негайні практичні результати; заклики творити «практично-орієнтовану» педагогіку. При цьому забувають стару істину про те, що немає більш практичного, ніж хороша теорія.

Тут слід сказати й про те, що значна частина учителів досить іронічно ставиться до педагогічної теорії. Таке ставлення виправдане, 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. Разом з тим негативне ставлення учителів до теорії обумовлене вкрай суперечливою ситуацією, яка склалась між педагогічною наукою і освітньою практикою. Таких суперечностей можна виділити принаймні три.

Перша суперечність визначається тим, що ще зовсім недавно теорія виховання забезпечувала школу випробуваними століттями наборами простих вимог і методів впливу на учнів, які вели свій родовід від східних деспотій. 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 особистісноорієнтований, діяльнісний, компетентнісний тощо підходи. У зв'язку з цим ще в кінці 80-х років ХХ ст. філософи, психологи та й багато вчених-педагогів прийшли до висновку, що педагогічна наука, 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 і 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 різними розуміннями смислу педагогічної творчості. До педагогічної творчості у нас закликають з найвищих трибун. І цей заклик виправданий. Без нього наша система освіти втратить свій найважливіший компонент, тобто особистісну складову неповторної привабливості, неоднаковості дій, чим він і западає в душу і пам'ять учнів. Однак позанаукове оволодіння педагогічною творчістю характеризується і зовнішніми недоліками стихійної самоорганізації. Внутрішня потреба в творчості непомітно у процесі підготовки вчителя корегується виробленими зовнішніми спокусами. Розбещені з студентської лави спокусою науково обґрунтованого безглуздя, учителі вимагають від педагогічної науки конкретних методів, вказівок, технологій, прийомів, сценаріїв уроку, заходів, чекають нових рецептів, які в сучасних умовах може виписати лише сам учитель, який володіє не лише технікою їхньої 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 переваги деяким із жорстко встановлених (оптимально відібраних) методів. Сьогодні цього не досить. Учитель змушений навчитися не стільки обирати метод, скільки міркувати над тим, чому саме цей метод необхідний. Для цього учитель повинен знати концептуальні основи реально гуманістичної освіти.

Розвиток педагогіки спирався в минулому і спирається сьогодні на узагальнення досвіду практичної роботи і найбільш значні педагогічні системи створювались 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 випереджувала теорію і педагогічна наука головним чином займалася узагальненням досвіду. Нині становище змінилося: вона не лише узагальнює те, що є, але в ряді випадків на основі науки створюється новий вид практики, про який раніше взагалі не було мови. 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 і розглядати його як єдино вірний шлях розвитку педагогічної науки.

Останнім часом модним стало прагнення замінити сучасну наукову педагогіку так званою народною педагогікою. Безперечно, цінні практичні знахідки людства слід враховувати в навчанні і особливо у вихованні підростаючого покоління. Але як в результаті узагальнення пічного опалення будинків не можна винайти ядерного реактора, так і в результаті одного лише узагальнення практичного досвіду не можна створити сучасну педагогічну теорію.

Емпіричний рівень є повноцінним науковим дослідженням, до нього не можна ставитися 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 – помилкові. Необхідна 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.

Чисто емпірична, рецептурна наука відходить в минуле. Сьогодні наука – це сфера людської діяльності, спрямована передусім на одержання і теоретичне узагальнення об'єктивних законів природи і суспільства, на опис, пояснення і передбачення процесів і явищ дійсності на основі відкритих законів і закономірностей; одержання нових знань, які формують сучасну наукову картину світу. Це повною мірою стосується і педагогічної науки, якій за своєю суттю мають бути притаманними як науково-теоретична, так і конструктивно-технічна функції. Педагогічна наука сьогодні має виступати і як теоретична, фундаментальна наука, так і прикладна, практично-орієнтована. Вона покликана пояснювати педагогічну реальність, з'ясувати глибинні основи педагогічної діяльності, описувати, систематизувати і тлумачити множину даних емпіричного рівня. Водночас вона покликана 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.Д. Ушинський.

Особливо гостро сьогодні стоїть проблема методологічних досліджень у галузі педагогіки. Такі дослідження мають розкривати специфіку педагогіки, її зв'язки з іншими науками, умови формування педагогічної теорії, проблеми педагогічного факту, логіку педагогічного дослідження, межі і умови застосування формалізації в педагогічних дослідженнях, знання про предмет і об'єкт педагогіки в цілому і окремо взятого педагогічного дослідження. В таких дослідженнях мають конкретизуватися знання про методи науки стосовно до сфери освіти. Завданням таких досліджень має бути виявлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної науки в її зв'язку з практикою, принципів підвищення ефективності і якості педагогічних досліджень, аналіз поняттєвого складу і методів пізнання в педагогіці. Методологічні педагогічні знання повинні служити орієнтиром для проведення спеціально- (чи конкретно-) наукових досліджень, завданням яких має бути 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 і вихованні дітей та молоді.

І ще одне дуже важливе питання. Звичайно, процес одержання у педагогіці знань, які відображають дійсність в теоретичному або емпіричному знанні, 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 найбільш вірогідним. Вона повинна 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, яка вона є. В результаті одержуються знання про успішність чи неуспішність роботи учителів за новими підручниками, про труднощі, яких зазнають учні при вивченні навчальних матеріалів певного типу, про склад, функції і структуру змісту освіти, про 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 і удосконалювати педагогічну діяльність згідно з метою навчально-виховного процесу і умовами, в яких він реалізується. Сюди належать загальні принципи навчання і виховання, принципи вивчення окремих предметів, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо.

У 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 і 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 включає в себе всі види знань і процедур, які 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». Ці ланки такі: 1) методологічні дослідження (наприклад, співвідношення 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, їхне

випробування на практиці); 5) винахідницька і раціоналізаторська діяльність (робота передових педагогів-практиків, які пропонують нові методи навчання і виховання); 6) власна виробнича діяльність (безпосередня робота учителів і вихователів) – кінцева структурна ланка ланцюга, яка пов'язує науку і 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), яка б відповідала сучасним реаліям і вимогам до освіти; конституювання сучасного органона педагогічних знань (філософії освіти, орієнтовані на педагогіку вчення і теорії, освітні і навчальні предмети, педагогічні технології тощо); вихід на більш реалістичні і ефективні стратегії реформування і модернізацію 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, яка дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки певної галузі дійсності – об'єкта теорії. Значення її для педагогічної практики вказано в означенні: теорія – це система узагальнених знань, орієнтованих на пояснення тих чи інших сторін педагогічної дійсності і які становлять основу практичних дій.

Цілісне уявлення про навчально-виховний процес, яке дає педагогічна теорія, служить необхідним орієнтиром для наукової і практичної роботи. Теорія, яка розглядає педагогічну дійсність цілісно, в єдності всіх її компонентів – це основа проектування і перетворення навчально-виховного процесу, який реально перебігає на практиці. Тому розвиток і поглиблення знання є важливим для підвищення наукового рівня педагогіки і її впливу на освітню практику, особливо в період перетворення і модернізації. Теорія – це еталон для оцінки педагогічних інновацій, як позитивних, так і негативних. Удосконалення педагогом-практиком своєї власної діяльності потребує її осмислення з теоретичних позицій. Педагогічна теорія дає йому матеріал для роздумів, для самоаналізу, отже, може вплинути на практику не тільки опосередковано.

Теорія являє собою систему знань, яка має логічну структуру і характеризується внутрішнім зв'язком її компонентів, в якій у поняттях, закономірностях руху і переходу від одного стану до іншого відображається певна галузь об'єктивної дійсності. Теорія розвивається складним шляхом, причому важлива роль належить виявленню нових фактів і ідей, їх розкриттю і побудові на їх основі нових концепцій. Теорія, як і наука в цілому, поповнюється, поглиблюється і перетворюється під впливом наукових відкриттів, узагальнення практики.

У теорії як системі знань кожне нове знання повинно 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, але й метод одержання нових знань в тій самій предметній галузі. Будь-яка галузь наукового знання може плідно розвиватися за умови, що її теорії є методом одержання нового знання і практичного перетворення дійсності. Нове знання – як вірогідний результат дослідження – входить, відповідно своїй природі, до складу теорії.

До структури «розвинутої» теорії входить система законів (які іноді виражаються математичними рівняннями), що визначають зв'язок між фундаментальними величинами, самі фундаментальні поняття і величини, сукупність принципів симетрії, фундаментальні сталі, ідеалізовані об'єкти, а також компоненти процесуального характеру: процедури вимірювання, передбачення невідомих явищ, загальна інтеграція основного змісту теорії. У структурі педагогіки сьогодні ще не можна знайти всіх цих компонентів, однак дослідники широко використовують термін «принципи». На сьогодні обґрунтовано величезну кількість принципів (понад сто); поряд з традиційними принципами навчання і виховання існують нові, які відображають сучасні тенденції розвитку суспільства і розуміння освіти (інтеграції, доповнювальності, глобального еволюціонізму, особистісно-індивідуального підходу тощо), по-новому тлумачаться класичні принципи, виділяються спеціальні психологічні принципи, класифікація принципів здійснюється на основі різних методологічних підходів. Все це відображає складність і багатомірність сучасного педагогічного знання, і, звичайно, не сформованість категоріального і поняттєво-концептуального апарату сучасної педагогіки.

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

Добре відомо, що справжня цінність результатів наукового дослідження полягає в тому, наскільки вони є істинними, тобто наскільки вірно 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 визнавати, що педагогіка далеко не повністю характеризується цими якостями.

Категоріальний її склад не відрізняється чіткістю і опрацьовується вкрай слабо, принципи й закономірності в кращому разі лише постулюються. За таких умов розпізнати нове не завжди легко. І ще одне принципове питання, пов'язане з потенціалом педагогічної науки, з її теоріями. В розвитку педагогіки можна виділити два напрями: перспективний і ретроспективний. Обидва взаємопов'язані і не можуть існувати незалежно один від одного. Перший орієнтується на одержання нових знань, опрацювання інноваційних технологій в освіті. Другий націлений на систематизацію і аналіз вже напрацьованого матеріалу, будувє 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, які розв'язує педагогіка, є пошук і виявлення об'єктивних закономірностей освітнього процесу. Важливо знайти глибинні засади педагогічної діяльності, виявити суть педагогічної діяльності, розкрити закономірності, які діють в ній.

Наукова теорія пізнання передбачає, що об'єктивні закони існують поза залежністю від того, відомі вони людям чи ні. Закон – це певний інваріант, який існує поза залежністю 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, однак вони занадто часто їх лише декларують, а при конкретних спробах підійти до розв'язання проблеми – ігнорують.

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

Є всі підстави стверджувати, що існують єдині закони виховання, які не виводяться ні із законів розвитку суспільства, ні із законів психологічного розвитку дитини лише. 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, напевно, 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 такий великий, як це здається на перший погляд. Емпірична база для формулювання законів педагогічного процесу ще недостатня.

Виявлення закономірностей освітнього процесу тісно пов'язане з другим важливим завданням педагогічної науки – обґрунтуванням сучасних педагогічних систем. Створення науково обґрунтованих систем навчання і виховання, нових методів і навчальних матеріалів можливе на основі пізнання суті педагогічних явищ в ході теоретичних досліджень. Лише на цій основі можна здійснювати випереджувальне відображення педагогічної дійсності, забезпечувати 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 вчених. Тут не мається на увазі історія педагогіки (з вивченням педагогічної спадщини все в порядку). Мова йде про наукознавчий підхід, про врахування напрацьованого матеріалу з позиції методології науки. Сьогодні в розвитку педагогіки домінує перспективний напрям – погляд у майбутнє. Але шлях у майбутнє неможливий без освоєння і розвитку наявних здобутків, без наступності. На даному етапі важливо систематизувати вже здобуті знання, осмислити і узагальнити багату досвід попередників і лише після цього рухатися далі. Поки що ця робота ведеться від випадку до випадку з власної ініціативи окремих наукових співробітників.

Для розвитку педагогічної науки величезне значення має процес строгого, сучасного, змістовного введення в 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 введення результатів дослідження в педагогіку може бути виконане відразу, як тільки воно буде розпочате. Необхідне попереднє опрацювання критеріїв, за допомогою яких встановлюється істинність і надійність результатів дослідження. Педагогіка може прийняти на своє озброєння лише такі результати дослідження, які збагачують або перебудовують систему знань, що склалася, підвищують її евристичну могутність, практичну дієвість і здатність передбачати розвиток процесів і явищ, що вивчаються. Вищим критерієм істинності всякого наукового висновку є практика.

Турботу про неперервний розвиток педагогічної теорії, її збагачення результатами найновіших досліджень, які розкривають більш глибокі закономірності навчання і виховання підростаючих поколінь, необхідно поєднувати з бережливим ставленням до всього того, що досягнуто

педагогікою на попередніх етапах її розвитку і зберігає своє дієве значення для теорії і практики навчально-виховної роботи.

Необхідною умовою підвищення теоретичного рівня педагогічних досліджень і їхнього 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, вказуються чисто практичні завдання, які не потребують теоретичних досліджень. Все зводиться до опрацювання рецептурних рекомендацій. Працюючи над підвищенням ефективності теоретичних досліджень, важливо не змішувати ефективність з утилітарністю. В кінцевому підсумку 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 – значить визначити її кореляцію з галуззю невідомого в самому науковому знанні і в результаті наукового дослідження виробити знання, які потім можуть бути покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на розв'язання певного завдання.

Проблема поєднання фундаментальних і прикладних досліджень у педагогіці є дуже важливою і заслуговує окремого 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 ніби-то 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 право педагогіки на власне теоретичне і взагалі наукове знання. Жодна з 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 і конструктивно-технічну) функції. Педагогіка 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 її наукове тлумачення. В результаті цього створюється теорія змісту освіти, теорія методів і організаційних форм тощо.

Для прогнозування і науково обґрунтованого конструювання нових ефективних педагогічних систем необхідне пізнання суті педагогічних явищ, яке здійснюється в ході фундаментальних досліджень; їхні результати не вимагають якихось педагогічних дій, але розкривають

і пояснюють зв'язок і взаємодію різних факторів і явищ всередині педагогічного процесу.

Багато вчених вважали і вважають сьогодні, 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 положення потребує уточнення і заслуговує подальшого опрацювання.

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

Спостережуване сьогодні 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 і 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), «емігрантська» і так далі – десятки варіантів, аж до «педагогіки любові». Безумовно, виключити необхідність таких пошуків не можна. Але треба розуміти, що при цьому розмивається тіло наукових педагогічних теорій, педагогічна наука починає рости «в куц», а не в «стовбур». На нашу думку, якщо «педагогік» багато, то це означає, що вони не є науковими в строгому розумінні цього слова.

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

Відомо, що сучасний розвиток науки характеризується взаємопов'язаними процесами диференціації і інтеграції наукового знання. Процес зближення наук, застосування комплексного підходу викликали появу понять, спільних для багатьох наук. Широко застосовуються такі поняття і в педагогіці, однією з функцій якої є інтегративна, яка передбачає об'єднання зусиль різних наукових дисциплін в науковому обґрунтуванні педагогічної практики. Коректне використання досягнень інших наук у педагогіці веде до збагачення власне педагогічної термінології. Однак у розв'язанні цих проблем педагогіка тупцює на місці. Таким станом справ користуються представники суміжних наук, які пов'язали свою діяльність з педагогічною практикою. Вони підміняють наукові педагогічні поняття своїми, знайомими їм термінами і категоріями. У зв'язку з цим академік Б.Т. Лихачов відмічав, що в педагогіці, у власне науковому середовищі свавілля і суб'єктивізм мають дрімучий характер, оскільки підкріплюються псевдонауковими, доморощеними, амбіціозними міркуваннями, доказами, аргументами.

Сучасний розвиток педагогіки не можна ізолювати 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 більш неприпустимо в погоні за модними ідеями і методами відтіснити на задній план власні педагогічні дослідження. Звичайні посилання 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 застосування у 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 і можливості подальшого розвитку суспільства.

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

Семен Гончаренко

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

### Резюме

Автор наголошує, що тенденції в модернізації системи освіти в бік прагматизму, технологізації й інформатизації процесу навчання загрожують внутрішній єдності й цілісності педагогічної науки. Дослідник виділяє три суперечності, що склалися між педагогічною наукою і освітньою практикою, розкриває проблему методологічних досліджень у галузі педагогіки.

**Ключові слова:** педагогічна наука, методологія педагогічного дослідження, гуманістична освіта, науково-теоретична і конструктивно-технічна функції педагогічної науки

Semen Gonczarenko

## METODOLOGICZNE ZASADY BUDOWANIA TEORII PEDAGOGICZNEJ

### Streszczenie

Według autora tendencje modernizacji systemu oświaty w kierunku pragmatyzmu, technicznej organizacji i informatyzacji procesu nauczania zagrażają wewnętrznej jedności i całości nauki pedagogicznej. Badacz wyodrębnia trzy sprzeczności, które powstały między nauką pedagogiczną i praktyką oświatową, rozpatruje metodologiczne problemy badań w dziedzinie pedagogiki.

**Słowa kluczowe:** nauka pedagogiczna, metodologia badań pedagogicznych, oświata humanistyczna, naukowo-teoretyczna i konstruktywno-techniczna funkcja nauki pedagogicznej.

Semen Goncharenko

## METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL THEORY'S CONSTRUCTION

### Summary

In the scientific article the author emphasizes that the trends in the modernization of the education system in the direction of pragmatism, technologization and informatization of the learning process threaten the internal unity and integrity of pedagogy. The researcher identifies three contradictions between pedagogical science and educational practice and reveals the problem of methodological studies in pedagogy.

**Key words:** pedagogical science, methodology of pedagogical investigation, humane education, scientific-theoretical and constructive-technical functions of pedagogical science.