



5. Белоруссов И. Учебник теории словесности / И. Белорусов. – М. : Издание книжного магазина В. Думнов, 1904. – 125 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
7. Матвеева Т. Словесность / Т. Матвеева // Учебный словарь: культура речи, стилистика, риторика. – М. : Флинта, 2003. – С. 310–311.
8. Минералов Ю. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность) : [учеб. для вузов] / Ю. Минералов. – М., 1999. – 480 с.
9. Никольский А. Основания российской словесности: для морских училищ / А. Никольский. – СПб. : Изданы при Государственном адмиралтейском департаменте для морских училищ, 1807. – 218 с.
10. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Русский язык, 1990. – 922 с.
11. Аннушкин В. Риторика. Вводный курс : [учеб. пособие] / В. Аннушкин. – 4-е издание, стереотип. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 296 с.
12. Ситченко А. Методика преподавания литературы: терминологический словарь-справочник / А. Ситченко, В. Гладышев. – М. : Флинта, 2014. – 158 с.
13. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 9. – 1978. – 366 с.

УДК 37.0: 001. 8

ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Прокоф'єв Є.Г., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки і психології
Національний університет фізичного виховання і спорту України

У статті проаналізовано основи методології, що на сучасному етапі складають загальнонауковий рівень методологічної культури. Визначено компоненти формування методологічної культури за урахування передових ідей та ціннісних характеристик періодів розвитку педагогічної думки в Україні. Обґрунтовано необхідність скріплення зв'язку історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії і практики педагогіки.

Ключові слова: методологічна культура, розвиток педагогічної науки, історичний аналіз, невідривність періодів, методологія, етапи, прогрес.

В статье проанализированы основы методологии, которые на современном этапе составляют общенаучный уровень методологической культуры. Определены компоненты формирования методологической культуры с учетом передовых идей и ценностных характеристик периодов развития педагогической мысли в Украине. Обоснована необходимость скрепления связей историко-педагогической науки с реальными проблемами теории и практики педагогики.

Ключевые слова: методологическая культура, развитие педагогической науки, исторический анализ, неразрывность периодов, методология, этапы, прогресс.

Prokofiev Y.G. PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL DESIGN IN MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

The article analyzes the foundations of the methodology, which form the basis of general scientific level of modern methodological culture. Components of methodological culture have been identified in view of innovative ideas formation and characteristics of the various periods in the development of pedagogical thought in Ukraine. Has been substantiated the need to strengthen ties of historical and pedagogical science with the real problems of the theory and practice of science teaching.

Key words: methodological culture, development of pedagogical science, historical analysis, methodology, continuity of periods, stages, progress.

Постановка проблеми. З проголошенням незалежності в Україні розпочалася розбудова нової навчально-виховної системи середньої загальноосвітньої школи. Одним із її завдань стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість, світові залу-

чення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на тому, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система шкільного навчання та виховання характеризується тенденцією щодо розгляду учня як важливої цінності з особливим і багатим внутрішнім світом або ж прихова-



ними потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати у дітей національне почуття, любов до своєї держави, громадянську відповідальність, державницьку ідеологію, гуманність, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, сором, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації мають бути втілені у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» [12].

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки вчителів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загальнопедагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення із системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, вже маючи певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення найбільш сприятливих умов для засвоєння ними системи загальних і спеціалізованих знань, формування вмінь і навичок практичної діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в аналізі основ методології, що на сучасному етапі складають загальнонауковий рівень методологічної культури, у визначенні компонентів формування методологічної культури за урахування передових ідей та ціннісних характеристик періодів розвитку педагогічної думки в Україні та в обґрунтуванні необхідності скріплення зв'язку історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії і практики педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для відповідності завданням розвитку національної освіти педагог має володіти необхідною методологічною культурою. Для цього вчитель повинен знати методологію педагогіки і вміти застосовувати її в процесі вирішення педагогічних ситуацій. Як складові частини при цьому виділяються методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного рівня; проектування і організація навчально-виховного процесу;

усвідомлення, формулювання і творче вирішення педагогічних завдань; методична рефлексія.

З цієї системи філософського знання при формуванні методологічної культури педагога ми виділяємо його здібність до реалізації особистісної, суспільної та ціннісної сутностей державної освіти, які виступають в гармонійній єдності і проявляються в цінностях-цілях, цінностях-відношеннях, цінностях-якостях, цінностях-знаннях.

В систему наукових основ сучасної методології входять п'ять основних дисциплін: 1) загальна онтологія системно-структурного аналізу; 2) теорія діяльності; 3) теорія мислення; 4) теорія науки; 5) семіотика. Разом вони складають систему засобів, необхідну (і в принципі достатню) для проектування кожної науки і складання спільного плану її розробки, в тому числі для проектування і розробки педагогіки. За своїми принципами і методом методологічне проектування мало чим відрізняється від будь-якого іншого проектування, в усякому разі приблизно так само, як і інші види проектування, воно сполучає знання про ті системи, з якими йому випадає працювати, та їх проекти.

Загальнонауковий рівень методологічної культури проявляється в здібностях педагога використовувати теоретичні концепції, провідні ідеї, системний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, професійно-технологічний підходи, категоріальний апарат наукового дослідження: визначати актуальність дослідження, новизну, теоретичну і практичну вагомість передбачуваних результатів дослідження.

Конкретно-науковий рівень методологічної культури дозволяє педагогу, використовуючи загальнонаукові методологічні основи, переносити їх на фундаментальне або прикладне педагогічне дослідження, розробку, формувати основні параметри, розробляти методи і технологію дослідження. Найважливішим при цьому є визначення таких методів і засобів, які дозволяють отримати запланований результат з найбільшою достовірністю.

Методико-технологічний рівень методологічної культури оцінюється за здібностями педагога реалізувати на практиці програму педагогічного дослідження, отримати достовірний експериментальний матеріал, провести його математичну обробку, сформулювати нові знання і рекомендації, провести їх апробацію, втілити в практику навчально-виховного процесу.

Вміння застосовувати методологію педагогіки в процесі вирішення педагогічних завдань в сукупності складають професійно-діяльнісний рівень методологічної



культури, який проявляється як система науково-дослідної, навчаючої діяльності, обґрунтованої на філософському осмисленні цінності освіти; загальнонауковому підході до навчання предметним методикам. Ідея підготовки педагога, який володіє високим рівнем методологічної культури, сьогодні перетворилася на проблему, вирішення якої не терпить відкладання.

Становлення методологічної культури педагога, випускника педагогічного університету закінчується після проведення всіх видів практики. Згідно зі стандартними вимогами до них студенти поглиблюють і закріплюють систему методологічного знання, формують у себе творчі вміння застосовувати їх на практиці, в навчально-виховній роботі з учнями як учителя загальноосвітньої школи і як викладачі університету. В першому випадку студенти отримують практичні вміння застосовувати методи для формування у школярів наукового мислення і розуміння отриманої ними істини, в другому випадку студенти-практиканти набирають досвіду становлення в учнів методів пізнання та досліджу.

В процесі різних видів практик студенти оволодівають уміннями проводити науково-дослідницьку роботу під час вивчення психолого-педагогічних характеристик окремих учнів і колективу класу, під час дослідження власної системи навчання предмету, при розробці і апробації нової системи навчального заняття, під час нових методів, засобів і форм педагогічної взаємодії учнів і вчителя, учнів поміж собою, під час спостереження, аналізу і узагальнення досвіду шкільного вчителя; при описанні власного досвіду навчання і виховання; під час реалізації методики виховного процесу, включаючи створення виховного середовища, стимулювання здорового способу життя, організації колективної творчої діяльності, використання багатопрофільних виховних об'єднань, корегування індивідуальної траєкторії розвитку, взаємодію з родиною школяра тощо.

Загальновідомо, що педагогічна діяльність носить творчий характер. Вчитель поставлений в ситуацію постійного вибору варіантів навчальних планів, програм, підручників тощо. Водночас у шкільній практиці все ширше використовуються нові навчальні розробки, створюються науково-виробничі комплекси, авторські школи. Все це вимагає від педагога вміння оцінити доцільність поставленої мети, науковий ґрунтовність і доступність пропонованих йому матеріалів. Сучасний вчитель повинен володіти методикою експериментальної роботи, аналізу і обробки даних, отри-

маних в реальному педагогічному процесі. Тому найважливішим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя є оволодіння методологією і методикою наукового пошуку, формування методологічної культури вчителя.

В останні роки значно піднявся інтерес до проблем методології в педагогіці. В багатьох вузах розроблені і викладаються спецкурси «Методологія і методика педагогічних досліджень». Різні аспекти формування методологічної культури обговорюються в педагогічній літературі. Актуальність цих публікацій не викликає сумнівів, тим паче, що тема «Методологічна культура вчителя» включена в стандарти педагогічної освіти [5, с. 121]. Оскільки, за слушним висновком В.В. Краєвського, до змісту методологічної культури вчителя входять знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного відношення, то до процесу формування методологічної культури майбутніх вчителів можна віднести інформаційний, операційний та аксіологічний компоненти.

До складу інформаційного компоненту входять:

- 1) загальнометодологічні та загальнонаукові закони і закономірності та впливаючи з них педагогічні положення і вимоги до педагогічної діяльності;
- 2) найбільш загальні і суттєві педагогічні закони і закономірності та впливаючи з них вимоги до педагогічної діяльності;
- 3) принципи і методи педагогічного дослідження [3 с. 10].

Включення студентів в діяльність з оволодіння методологічними знаннями педагогіки здійснюється протягом декількох років навчання у ВНЗ, починаючи з курсу «Загальні основи педагогіки», де вони отримують перші відомості про систему педагогічних знань і процес пізнання педагогічної дійсності, потім йде розширення, поглиблення знань з цієї проблеми в курсах «Дидактика», «Теорія і методика виховання». В ході пізнання системи педагогічних знань: об'єкту, предмету педагогіки, її завдань, категоріального апарату та інших питань показується, як проходило дослідження цих питань в педагогічній науці, яких якостей набуває система педагогічних знань, розробляються різні підходи, концепції тощо.

Адже відомо, що система педагогічних понять стає зрозумілою і необхідною лише тоді, коли пов'язана з практикою. Йдеться не тільки про педагогічну практику студентів але й про весь процес вивчення загальнопедагогічних дисциплін та про самоосвіту.



Наступний компонент у формуванні методологічної культури майбутніх вчителів – це операційний, до його складу входять «знання про перетворення відповідного об'єкта» [8 с. 26], тобто вміння, необхідні для творчої діяльності: вміння бачити проблему, співвідносити її з фактичним матеріалом, прогнозувати хід та результати педагогічного процесу, знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, проводити самоаналіз тощо.

Розвитку нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань сприяє проведення педагогічних мікродосліджень, виконання курсових і дипломних робіт, організація самостійної діяльності студентів. Під час організації самостійної роботи студентів передбачено її різні види: робота з додатковою літературою, виконання завдань на співставлення різних точок зору з тієї чи іншої проблеми, побудова структурно-логічних схем, складання опорних конспектів, складання і вирішення педагогічних завдань.

Отже, кожний учитель сьогодні покликаний бути творчою і самобутньою особистістю. Тому особливе значення зараз набувають питання вдосконалення вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін у педагогічному університеті, що вимагає виявлення важливих передових ідей змісту і організації такого навчання за період з 1917 року до 2016 року і обґрунтування їх творчого застосування в умовах сучасної педагогічної школи. У зв'язку з цим провідним методом дослідження є історико-логічний аналіз архівних документів і передової практики викладання циклу загальнопедагогічних дисциплін в радянські часи у ВНЗ України. Методологічні основи історико-логічного аналізу як методу теоретичного дослідження продовжують розроблятися. Гласність, конструктивна критика і об'єктивність – це його найважливіші принципи. Вони повинні стати нормою кожного історико-педагогічного дослідження. Це буде певним внеском в зміцнення і розвиток демократії. А без демократії нема і не може бути гуманного суспільства. Таким чином, на історичне минуле післяжовтневого розвитку країни слід дивитись ширше, не піддаватись будь-яким одностороннім уявленням і настроям, адже це була наша школа історії, наші історичні уроки.

Змістовний аспект історико-логічного аналізу має три найважливіші напрями. Перший з них полягає у вивченні, систематизації і узагальненні провідних ідей циклу загальнопедагогічних дисциплін при найстараннішому врахуванні конкретно-іс-

торичних умов, з яких випливало їх виникнення і розвиток. Це дало можливість глибоко зрозуміти тенденції та закономірності виникнення багатьох явищ, ідей і факторів, дати об'єктивну оцінку з позиції конструктивної критики, охарактеризувати сучасний стан викладання циклу загальнопедагогічних дисциплін у педагогічному університеті та обумовити перспективи їх подальшого розвитку.

Другий напрям передбачає з'ясування значущості загальнопедагогічних дисциплін для формування вчителя в рамках понять і уявлень того часу, а також для оновлення сучасної загальноосвітньої і вищої школи. З цією метою потрібно глибше вивчити соціальні та політичні фактори педагогічної практики тих років, що містить можливість невірної трактовки факторів, їх підтасування. Це надасть можливість уникнути наукової необ'єктивності, тенденційності або лакування дійсності, з позицій нового політичного мислення підійти до оцінки деяких педагогічних ідей і явищ (педології, дослідних станцій і шкіл, політехнічної (аграрно-індустріальної) практики, а також ґрунтовніше показати роль теоретиків і практиків у розвитку радянської загальноосвітньої, вищої школи і педагогічної науки).

Третій напрям логіко-історичного аналізу полягає в розробці загальних рекомендацій з використання найбільш прогресивних ідей викладання загальнопедагогічних дисциплін у практиці формування особистості педагога. Це вимагає об'єктивної критики адміністративно-авторитарних методів роботи вчителя, бюрократизації управління школою, різного відходу від демократичних норм життєдіяльності колективів учителів і учнів та інших недоліків і порушень, пов'язаних з негативними наслідками впливу культу особистості та застою.

В системах освіти сучасної України і пострадянських республік є досить поширеною теорія і практика так званої школи діалогу культур, де процеси навчання і виховання здійснюються шляхом проблемного зіткнення протилежних поглядів представників різних типів культур на вирішення будь-яких питань. Що ж дає методологія діалогової згоди? По-перше, вона не тільки визнає необхідність деякої єдиної мінімальної базової основи для усіх типів освіти, відповідних їм типів світогляду, а й застосовує принцип тотожностей для виявлення цієї базової основи. По-друге, вона спирається на метод логічного слідування від абстрактного до конкретного в процесі діалектичного виведення з цієї основи усіх інших конкретніших понять, законів будь-якого типу теорії педагогічної діяль-



ності, зрештою, уявлень про певні конкретні види педагогічної діяльності. Причому, таке виведення спирається якраз на принцип обертання того методу, який фіксував у собі закономірність руху історії педагогічної думки від знань про вихідний її об'єкт (тобто окремих учнів чи деяких суспільних груп) до розкриття законів педагогічної діяльності, зрештою, тієї базової основи усіх систем освіти, про яку йшлося.

І хоч нова методологія, звичайно, розглядає не тільки будь-яку особливу цілісну педагогічну теорію, але й кожний елементарний етап такого виведення (тобто ідеальне планування елементарної педагогічної дії) лише як спрощену ідеалізовану модель реальної педагогічної діяльності, вона не тільки не відкидає необхідність такого виведення, а й розглядає його як необхідний важливий елемент реальної педагогічної діяльності, який може відображати у відносно істинній формі деяку загальну тенденцію останнього. Тому будь-яку цілісну педагогічну теорію чи цілісну систему освіти не треба розглядати як щось таке, що вже втратило свою позитивну роль і що зараз тільки гальмує прогресивний розвиток педагогіки. Навпаки, загальну базу усієї сучасної освіти треба реалізувати саме шляхом її конкретизації через різні типи останньої, в тому числі і такі, які виходять з деяких своїх протилежних принципів.

Тому не треба змішувати правильну ідею про можливість і необхідність конкретизувати загальнофілософську основу всіх типів освіти в якихось конкретніших системах освіти з хибною ідеєю про те, що якась з останніх систем може бути єдиною і неповторною істиною. Дж. Сорос писав: «Будь-яка соціальна система, доведена до свого логічного завершення, стає абсурдною і нетерпимою» [15 с. 157]. Ця думка стосується критики так званого закритого суспільства, яке побудоване на абсолютизації своєї теорії функціонування та розвитку суспільства як єдино істинній, яке відкидає будь-які суттєво інші альтернативи такого розвитку. Тому ця критика стосується і теорій і форм, що відповідають цим системам організації освіти, тобто її холістсько-авторитарного напрямку.

Тому для сучасної освіти найважливіше значення має конкретизація принципу руху методу за допомогою принципів діалогу представників різних типів культур і діалогової взаємодії педагог – учень. Саме таким шляхом діалектичним закономірностям руху нашого пізнання як від конкретного до абстрактного, так і від абстрактного до конкретного надається їх сучасна форма, завдяки якій оновлена методологія цих

рухів долає недоліки холістських варіантів класичного діалектичного методу, включає у себе і досягнення релятивістсько-плюралістичної методології. При чому діалогова взаємодія основних суб'єктів освіти повинна здійснюватись не лише між їх протилежними вихідними ідеями (тобто принципами холізму і плюралізму, пріоритетним визначенням суспільних чи індивідуальних інтересів тощо), але й між різними педагогічними вченнями і системами освіти в цілому, включаючи сюди і їх кінцеві результати, тобто конкретні результати діяльності цієї системи в навчанні і вихованні представників якогось суспільства. Цей діалог передбачає не тільки намагання дійти більшої єдності чи досягти кращої згоди між протилежними типами освіти, але й виявити критичний підхід до власної концепції, в тому числі і тих деяких її вихідних принципів, що знаходяться в суперечливому відношенні до принципів інших концепцій, особливо коли власна концепція входить в суперечність з дійсністю. А це означає, що сучасна освіта, як вважає В.С. Лутай, «не буде ефективною без включення в неї і принципу діалогової взаємодії педагог – учень, без визначення подвійного зворотного зв'язку в їх педагогічній взаємодії, який тільки і може привести до якоїсь згоди між діяльністю педагога і реальним розвитком учня» [6, с. 124].

Отже, сучасна трактовка принципу повернення (обертання) методу відіграє найважливішу методологічну роль для кращого розуміння всієї педагогічної діяльності, починаючи від будь-якої елементарної педагогічної дії і закінчуючи цілісним баченням усього педагогічного процесу. Тобто в будь-якій педагогічній діяльності її ідеальний план завжди спирається на застосування тих закономірностей, що в більш чи менш усвідомленій або логічно вираженій формі були розкриті в минулому. Тобто цей план є рухом минулої історії пізнання закономірностей педагогічної діяльності їх екстраполяцією на майбутнє. Те ж саме можна сказати і про всю будь-яку цілісну теорію педагогіки, про передбачення в ній кінцевого конкретного результату педагогічного процесу в конкретному суспільстві. Тобто сучасна концепція руху методу, яка дає можливість розглядати діяльність в цілому, подає його загальну картину, обов'язково суттєво доповнюється принципами діалогової взаємодії як представників різних типів світогляду, освіти, так і принципами діалогової взаємодії педагог – учень. Тільки в цьому разі принцип обертання методу може відігравати позитивну роль у вирішенні найважливіших проблем сучасної педагогіки [6, с. 124].



В.С. Лутай відзначає: «Світогляд будь-якої особистості обов'язково включає в себе певну субординовану систему загальних і індивідуально унікальних цінностей, інтересів. Причому, на кожному онтогенетичному і історичному етапі розвитку людей така субординація суттєво змінюється. Особливість сучасного етапу розвитку людства пов'язана з гострою необхідністю у якомога коротший термін сформулювати у більшості людей такий світогляд, який би ні в якому разі не доводив суперечності між загальнолюдськими, основними груповими і індивідуально-унікальними інтересами, цінностями до антагонізму, тобто такий, який був би заснований на новому діалектично-методологічному ґрунті вирішення цих суперечностей в процесах формування такого світогляду» [6, с. 125]. Тому система принципів субстанціональної єдності і діалогової згоди може відіграти роль якості нової світоглядної основи для вирішення найважливіших проблем сучасної педагогіки, для досягнення якоїсь згоди між її основними напрямками. Особливо велике значення новий методологічний підхід має для вирішення проблеми формування всебічно розвиненої людини, для досягнення на основі цієї методології вищого рівня діалогової згоди між основними напрямками освіти, які ще й досі виходять із багато в чому протилежних принципів в розумінні як того, що таке всебічно розвинена людина, так і того, яка методологія її формування.

В контексті власне історичної частини також важливим було вирішити питання про його завдання і межі, прийняти науково обґрунтовану періодизацію основних етапів становлення теорії методів вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі України. Тут ми поклали в основу періодизацію розвитку радянської педагогічної науки і школи, яка наводиться в історико-педагогічних дослідженнях з проблем розвитку вищої педагогічної школи досліджуваного періоду.

Н.А. Константинов відзначав: «Проблема періодизації історії школи і педагогіки є проблемою методологічного напрямку. Це одне із центральних питань історії педагогіки як науки» [4 с. 101]. В радянській педагогіці в кінці 50-х років ХХ століття започаткувалась спроба вирішити це питання. Але, за визначенням журналу «Советская педагогика», вказана спроба не увінчалась успіхом. Проведена на сторінках журналу дискусія виявила «наявність сутнісних розходжень» з низки кардинальних проблем. Називались найрізноманітніші періоди і «їх часові межі». Висувались найрізноманітніші принципи і критерії періодизації, а ви-

брати з них оптимальні так і не вдалося. «Дискусія, – констатувалося у журналі, – показала, що стан науково-дослідної роботи з історії радянської школи і педагогіки поки що не дає можливості повністю науково вирішити питання про періодизацію» [11, с. 123–125].

Аналізуючи причини безрезультатності проведеної дискусії, В.Я. Струминський вказував, що «розробка періодизації штучно віддаляється від самого процесу вивчення історії школи і педагогіки і передую йому». Між тим «періодизація створюється тільки в процесі дослідження конкретних історико-педагогічних матеріалів. В цьому випадку треба сказати, що наукова періодизація в кожній історичній роботі – не передмова вивчення історії, а результат її вивчення» [16, с. 112]. В цьому випадку, як і в багатьох інших, В.Я. Струминський мав рацію. З тих пір минуло багато років, запас знань значно виріс. Це підтверджує вдалий досвід такої періодизації, виконаний А.А. Миролюбовим в 70-х роках ХХ століття, що правда, на локальному матеріалі – на історії методики викладання іноземних мов. Запропоновані А.А. Миролюбовим критерії періодизації серйозні і переконливі [8, с. 17–35].

Періодизація історико-педагогічної науки невідривна від загальної періодизації історії радянської педагогіки і, зокрема педагогіки України. Однак вона має свої специфічні особливості, зближуючи її з періодизацією історичної науки. Адже, розглядаючи це питання, і закономірно, і необхідно враховувати те, що зроблено в цій галузі істориками.

Поділяючи точку зору істориків, що вважали, що основні періоди розвитку радянської історичної науки відповідають в цілому головним етапам історії радянського суспільства, вважаємо, що констатація основних віх ще не вичерпує проблему періодизації науки. Академік М.В. Нечкіна відзначала: «Кожна наука може мати конкретні особливості своєї періодизації, яка відтворює специфіку процесу її розвитку. Було б помилкою механічно відтворювати в історії науки загальну періодизацію історії Радянської країни. Принцип періодизації повинен, очевидно, володіти певною різнобічністю, відтворювати принципові зрушення в головних аспектах розвитку історичної науки. До цих сторін необхідно віднести: 1) загальну концепцію історичного процесу; 2) пов'язану з нею дослідницьку проблематику; 3) нові прийоми дослідження; 4) включення нових джерел; 5) сутнісні зміни в організації наукової роботи» [10, с. 11–12]. Періоди розвитку радянської



історичної науки, які відповідають в цілому головним етапам історії радянського суспільства, М.В. Нечкіна відраховувала так: з 1917 до середини 1930-х років, середина 1930-х – середина 1950-х років і наступний період [10, с. 11].

Всі вказані умови в сукупності відтворюють внутрішню логіку поступального руху науки, але сам цей рух йде в руслі суспільного розвитку, достатньо чітко фіксуючи його основні етапи. Спираючись на ці основні етапи і враховуючи внутрішню логіку і особливості розвитку історико-педагогічного знання, періодизація української історико-педагогічної науки радянського часу має вибудовуватись, цілком ймовірно, в системі ще трьох координат, тобто враховувати своєрідність періодів розвитку: школи, педагогічної науки (етапи їх розвитку не завжди співпадають) та історичної науки.

Перші дві точки відліку необхідні вже тому, що історія педагогіки, як підкреслював О.І. Піскунов, не може і не повинна займатись «самообслуговуванням» [13, с. 102]. Окрім своїх особистих завдань, вона покликана вирішувати ті актуальні проблеми, які висувуються сучасною педагогічною теорією і практикою. І це не тільки покликання історико-педагогічної науки. Це певна закономірність її розвитку. Адже, як вже відзначалось істориками, «інтерес суспільства до свого минулого завжди вибірковий. Сучасність визначає, що якраз повинна бути вивчена в минулому; разом з розвитком суспільства прогресує, розширюється, розвивається проблематика історичного вивчення – один із найбільш важливих показників прогресу історичної науки» [14, с. 108].

Що ж стосується третьої точки відрахунку – врахування етапів розвитку історичної науки, то її необхідність обумовлена тим, що історія педагогіки є дочірньою галуззю не тільки педагогічного, але й історичного знання. Адже, за словами В.Я. Струминського, «розробку спеціального предмету історії – педагогіки не можна відривати від вивчення матеріалів загальноісторичних дисциплін, як і сам педагогічний рух не можна відривати від усього історичного руху в цілому» [16, с. 81].

В рамках трьох, визначених раніше, основних періодів Е.Д. Дніпров виділяє декілька етапів: 1917 – середина 1920-х років, середина 1920-х – середина 1930-х років; середина 1930-х – перша половина 1940-х років; друга половина 1940-х – середина 1950-х років; середина 1950-х років – 1970-і роки. «Ця періодизація, – відзначає автор, як кожна інша, багато в чому умовна. Її безперечно слід уточнювати і конкретизувати, не прагнучи, однак, скрупульозно

вирахувати точну дату початку і кінця того чи іншого рубежу» [2, с. 54].

Стосовно школи УРСР професор М.М. Грищенко виділяє такі основні етапи: 1917–1920 роки (до закінчення громадянської війни), 1921–1930 роки (до постанов партії та уряду про школу початку 1930-х років), 1931–1941 роки (до початку Великої Вітчизняної війни), 1941–1956 роки (до XX з'їзду КПРС), з 1956 року до наших днів [9, с. 29–187]. М.С. Грищенко дає таку періодизацію: 1917–1920 роки, 1921–1932 роки, 1931–1941 роки, 1941–1945 роки, 1945–1958 роки, 1959–1968 роки. В.К. Майборода, досліджуючи історію, досвід та уроки вищої педагогічної освіти в Україні радянського періоду, умовно виділяє три основні періоди: 1917–1928 роки, 1928 рік – початок 1960-х років; 1961–1985 роки. Важливо, що при цьому автор брав до уваги, по-перше, об'єктивні закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку України, по-друге, особливості поступу школи як важливого соціального інституту, по-третє, специфіку еволюції предмета дослідження [7, с. 8]. Аналогічні періодизації з невеликими відхиленнями відповідно до завдань, які вирішували автори в книгах або статтях, прийняті й іншими дослідниками історії школи і педагогічної думки в Україні (С.Х. Чавдаров, М.Ф. Даденков, О.Г. Дзевєрін, А.Д. Бондар, Н.М. Дем'яненко, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Слушним з приводу періодизації національній системі педагогічної освіти є осмислення розвитку вітчизняної педагогічної думки, яке викладено О.В. Сухомлинською. Вона вважає: «Розвиток педагогічної думки, школи й освіти, що традиційно розглядаються в історико-педагогічній науці майже як один процес, – це різні напрями історико-педагогічної науки. Освітній простір перебуває здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони разом з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти й виступають фундаментом для періодизації розвитку школи. Щодо педагогічної думки, то вона, крім науково-педагогічних знань, включає в себе ідеологію з відчутною опорою на національні цінності, тобто те, що в педагогіці називають архетипами» [18, с. 10].

Якщо так підходити до визначення педагогічної думки, то побачимо, що вона, як правило, випереджає освіту, а інколи й не встигає за її розвитком, наздоганяє освіту. Бувають періоди, коли їхні шляхи взагалі розходяться, бо педагогічна думка – це втілення історії думки і духу, ідеалізована



й романтизована рефлексія педагогічного процесу. Але при визначенні періодів розвитку педагогічної думки в Україні неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти як однієї з найважливіших її складових.

Професор В.О. Сухомлинська пропонує такі періоди й етапи розвитку педагогіки в Україні (стосовно предмету дослідження):

VI період: 1920–1991 роки – українська педагогічна думка і школа за радянських часів;

Етапи:

1) 1920–1933 роки: етап експериментування й новаторства;

2) 1933–1958 роки: українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури;

3) 1958–1985 роки: українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток;

4) 1985–1991 роки: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу.

VII період: з 1991 року – розвиток педагогіки і школи в Українській державі [17, с. 3–4].

Однак проблеми вивчення загальнопедагогічних наук мають свої відносно самостійні закономірності, і основними чинниками періодизації викладання загальнопедагогічних дисциплін в Україні радянського періоду повинно стати формування нових тенденцій в історії педагогічної науки та їх впровадження у навчально-виховний процес вищої педагогічної школи та зміни, які спостерігалися в шкільництві, яке з одного боку, формувало соціальне замовлення для викладачів, а з іншого боку, виконувало роль «педагогічної майстерні». Отже, характеристика етапів в нашому випадку має відображати як загальні закономірності історико-педагогічного процесу розвитку педагогічної науки, так і специфічне за своїм змістом, історичні моменти основних форм, методів, проблем викладання загальнопедагогічних дисциплін.

Враховуючи наведені вище системи координат, для дослідження вважається доцільним виділити в становленні і розвитку підготовки з циклу загальнопедагогічних дисциплін такі етапи періоду, що досліджується: 1-й (1917–1920 роки) – активний пошук нових шляхів у розвитку педагогічної освіти в умовах становлення української державності та відродження української школи педагогіки; 2-й (1930–1940 роки) переосмислення педагогічної теорії та практики з марксистських позицій, укорінення ідеологічного догматизму, утилітаризму тощо в умовах уніфікації і «сталінізації» шкільного життя; 3-й (1950–1980 роки) – часткова де-

мократизація педагогічної освіти і певного розвитку педагогічної науки (друга половина 1950-х – початок 1970-х років) та викладання загальнопедагогічних дисциплін на основах діалектико-матеріалістичної методології за умов тоталітаризму; 4-й – сучасний етап реформування освіти.

Висновки з проведеного дослідження. Історико-логічний аналіз забезпечив усвідомлення того, що в радянські часи педагогічною наукою був синтезований позитивний досвід, і його відхилення або розрив спадкових зв'язків може значно ускладнити перебудову системи освіти на сучасному етапі. Тому ми прагнули до скріплення зв'язку історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії і практики розвитку сучасної вищої педагогічної школи взагалі і організації вивчення загальнопедагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутнього вчителя зокрема, адже співвідношення минулого і теперішнього дає можливість знайти нові перспективні шляхи перебудови вкрай важливої справи на основі ідей і досвіду накопиченого вищою педагогічною школою з кінця ХІХ століття до початку ХХІ століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965 роки) / М.С. Гриценко. – К. : Радянська школа, 1966. – 260 с.
2. Днепров Э.Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики (1918–1977 года): Проблемы, тенденции, перспективы / Э.Д. Днепров. – М., 1981. – 90 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 210 с.
4. Константинов Н.А. К вопросу о периодизации истории школы педагогики / Н.А. Константинов // Советская педагогика. – 1958. – № 1. – С. 101–106.
5. Краевский В.В. Сам себе Архимед? / В.В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 120–122.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : [навчальний посібник] / В.С. Лутай. – К. : Центр «Магістр», 1996. – 256 с.
7. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 роки) / В.К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
8. Миролубов А.А. Проблема периодизации советской методики обучения иностранным языкам как науки / А.А. Миролубов // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. – М., Педагогика. 1973. – С. 17–35.
9. Народна освіта і педагогічна думка в Українській РСР (1917–1967 роки) / відп. ред. А.Г. Бондар. – К. : Рад. шк., 1967 – 483 с.
10. Нечкина М.В. Введение / М.В. Нечкина // Очерки истории исторической науки в СССР. – М. : Наука. 1996. – С. 216–223.



11. О периодизации советской школы и педагогики (к итогам дискуссии) // Советская педагогика. – 1959. – № 6. – С. 123 – 130.
12. Освіта України: нормативно-правові документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти : зб. / гол. ред. кол. В.Г. Кремень. – К. : Мінімум, 2001. – 224 с.
13. Пискунов А.И. О совершенствовании подготовки учителя-воспитателя / А.И. Пискунов // Советская педагогика. – 1977. – № 8. – С. 90–95.
14. Сладковский И.Ф. Рабочая книга по истории педагогики / И.Ф. Сладковский. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 503 с.
15. Сорос Дж. Утверждения демократии / Дж. Сорос ; пер. з англ. О.М. Коваленка. – К. : Основи, 1994. – 224 с.
16. Струминский В.Я. О некоторых вопросах периодизации школы педагогики / В.Я. Струминский. – 1958. – № 2. – С. 112–115.
17. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10–11. – С. 3–4.
18. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4 – С. 241–249.

УДК 373.2:001.82

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРЕДМЕТА ТА ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Саяпіна С.А., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розкрито особливості системного підходу до визначення предмету дошкільної педагогіки. Підкреслено, що системний підхід має не лише теоретичне, а й практичне значення. Він орієнтує на вдосконалення системи дошкільного виховання, за якої окремі його сторони органічно взаємопов'язані одна з одною. Здійснено спробу довести, що вивчення та аналіз провідних категорій дошкільної педагогіки як науки та зіставлення їх з категоріями загальної педагогіки дає змогу більш чітко визначити специфіку дошкільної педагогіки.

Ключові слова: системний підхід, дошкільна педагогіка, системний аналіз, категорії.

В статье раскрыты особенности системного подхода к определению предмета дошкольной педагогики. Подчеркнуто, что системный подход имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Он ориентирует на совершенствование системы дошкольного воспитания, при которой отдельные его стороны органично взаимосвязаны друг с другом. Предпринята попытка доказать, что изучение и анализ ведущих категорий дошкольной педагогики как науки и сопоставление их с категориями общей педагогики позволяет более четко определить специфику дошкольной педагогики.

Ключевые слова: системный подход, дошкольная педагогика, системный анализ, категории.

Saypina S.A. SYSTEMIC APPROACH TO DEFINING THE SUBJECT AND BASIC CATEGORIES OF PRESCHOOL PEDAGOGY

In the article the author discloses the peculiarities of the systematic approach to defining the subject of preschool pedagogy. It is underlined that the systematic approach has not only a theoretical but practical meaning. It directs to the improvement of the system of preschool education, thanks to which its different sides are organically interconnected with one another. It is also tried to prove that studying and analysis of the outmost categories of preschool pedagogy as a science and comparison of them with the categories of general pedagogy can more clearly define the specifics of preschool education.

Key words: systematic approach, preschool pedagogy, systematic analysis, categories.

Постановка проблеми. «Наука – сила!» – ці енергійні слова засновника матеріалістичних традицій сучасної науки Френсіса Бекона, сказані ним три з половиною століття тому, з більшою переконливістю підтверджуються сучасним досвідом науково-технічного прогресу. Сучасний апарат науки спрямований на вивчення всіх сторін реальної дійсності. Проте й сама наука як така, безумовно, є об'єктом нау-

кового вивчення. Серед майже двох тисяч наявних нині наукових дисциплін є дві, які систематично вивчають досвід науки. Першою з них є філософія. Вона зосереджує свою увагу на методологічних проблемах і найбільш загальних закономірностях розвитку людського знання. Друга – історія природознавства та техніки – веде літопис науково-технічного прогресу, узагальнюючи його історичні закономірності.