

# Формування методологічної культури майбутнього вчителя



## Володимир БУРЯК

ректор Криворізького державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор.

*Давно помічено, що педагогічна освіта набуває оптимального вигляду, якщо в її цілісній структурі досягнуто динамічної рівноваги двох основних процесів — функціонування і розвитку. Водночас ще зберігається пріоритет функціонування над розвитком. Процес розвитку педагогічної освіти і досі відстає за всіма позиціями від процесу функціонування й відтворення усталеної системи, що призводить до суперечностей з усіма провідними тенденціями розвитку сучасної освітньої практики, такими як багаторівневість і багатоступінчастість, гнучкість, відкритість, варіантність, полікультурність, етнорегіональність і неперервність освіти.*

Як уже неодноразово підкреслювалось, останнім часом у цій сфері загострилися суперечності, зокрема між-

— утвердженням в освітній практиці новим типом професійної діяльності вчителя з переважанням особистісної спрямованості й усталеною моделлю професійної освіти педагога, орієнтованої на традиційну «знанняву» парадигму педагогічної діяльності;

— однобічною орієнтацією педагогічної освіти на підвищення її «науковості», насичення новими дисциплінами і дедалі очевиднішим розумінням того, що вона не зводиться до засвоєння лише наукових основ педагогічної діяльності, а передбачає розвиток самого вчителя, його професійного світогляду, «менталітету» і мотивації; діяльна, ситуативно особистісна природа сучасних освітніх технологій така, що підготовку до неї не можна забезпечити шляхом простого інформаційного насичення майбутнього педагога;

— необхідністю оперативного реагувати на вимоги, що постійно змінюються щодо розвитку особистісного та індивідуально-творчого потенціалів суб'єктів освітнього процесу, і дискретно-локальним характером підготовки вчителя;

— загальним концептуальним рівнем сучасної педагогічної науки з яскраво вираженими тенденціями до міждисциплінарного синтезу, інтеграції наукового знання та актуальним станом теорії педагогічної освіти, що перебуває на початковій стадії свого розвитку.

У цих умовах виникла і була глибоко усвідомлена необхідність проектування нового змісту педагогічної освіти, вихідні параметри якого відображені в державних стандартах вищої професійної освіти. Як нормативна основа змісту педагогічної освіти цей стандарт чітко окреслює предметну галузь «Педагогіка».

У чинному стандарті предметна галузь «Педагогіка» представлена доволі впорядкованою, хоча й вибірковою, сукупністю навчальних дисциплін, що складають державний, національно-регіональний і вузівський компоненти основних освітніх програм підготовки вчителя. Нагадаємо, що до складу державного компоненту загальнопрофесійних дисциплін входять вступ до педагогічної діяльності, загальні основи педагогіки, теорія навчання, теорія й методика виховання, історія освіти і педагогічної думки, соціальна й корекційна педагогіка, основи спеціальної педагогіки й психології, педагогічні технології, управління освітніми системами, психолого-педагогічний практикум.

На національно-регіональному і вузівському рівнях здебільшого розвинуто такі навчальні курси, як «Етнопедагогіка», «Педагогіка й психологія розвитку», «Педагогічна антропо-

логія», «Педагогічна аксіологія», «Педагогічна культурологія», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічне проектування».

Розроблено загальні вимоги до освітніх програм загальнопедагогічної підготовки бакалаврів і магістрів. Однак дослідження показують, що, хоча за останні роки в загальнопедагогічній підготовці вчителя намітився певний прогрес, прориву до нової, сучасної якості педагогічної освіти не відбулося.

Багато наших випускників, як і раніше, не можуть застосувати свої знання в конкретних педагогічних ситуаціях, не володіють технікою і технологією педагогічної діяльності. Професійна підготовка вчителя і досі не формує в нього системного бачення педагогічної діяльності. У результаті педагогічна діяльність, до виконання якої готується студент, розпадається на окремі, слабо пов'язані між собою, дії.

Не витримує критики рівень методологічної культури вчителя. Існуючий технократичний безособистісний підхід до підготовки вчителя породжує ситуацію, в якій учитель опиняється поза контекстом світової і вітчизняної культури, є невідповідним до реалізації культуротворчої ролі школи.

Звертає на себе увагу вузькість і неісторизм педагогічної картини світу, яка нині формується в майбутніх учителів; у ній переважає європоцентризм і не представлені інші, відмінні від європейських типи й стилі освіти. Відсутність у змісті педагогічної освіти відомостей про народну педагогіку призводить до певного «манкуртизму», знекровлює ідею народності виховання, яка в курсі історії педагогіки представлена лише педагогічною діяльністю К.Д. Ушинського.

Цілком очевидно, що розпочата нині модернізація загальної і педагогічної освіти має підняти статус педагогіки як одного з вирішальних факторів професійно особистісного розвитку вчителя.

Конструювання й оновлення предметної галузі «Педагогіка» в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти об'єктивно вимагає методологічної рефлексії щодо педагогіки як науки і як навчального предмета.

У сучасному наукознавстві склалися дві принципово відмінні парадигми — природнича й гуманітарна, що відповідають двом основним напрямкам розвитку суспільної свідомості і впливають на педагогіку, дослідницьку й освітню практику.

За природничою парадигмою знання про світ є об'єктивним, неупередженим і генерується в надрах індивідуального світогляду. Дослідник у даному випадку знаходиться поза об'єктом дослідження, займає позицію стороннього спостерігача, що намагається якомога менше заважати своєю присутністю «нормальному» протіканню природних

процесів, які вивчає. Звідси завдання освіти — дати людині знання про існуючий поза нею й незалежно від неї світ і закони його розвитку; знання — мета освіти.

Домінування цієї парадигми породило стереотипи педагогічного мислення, властиві, за висловом Г.С. Батищева, педагогіці формування.

Прикметною особливістю нової парадигми, яку ми називаємо гуманітарною, або культуроцентричною, є те, що вона вносить «людський вимір» в усі сфери суспільного життя. Гуманітарне знання — знання живого про живе (В.П. Зінченко). Людина культури — головна ідея цієї парадигми, а для освіти є метою.

Парадокс полягає в тому, що педагогіка, будучи повноправною складовою науки про людину, практично не вивчає саму людину, а розробляє зміст обставин її життя. Після розвінчання педології як науки про розвиток людини педагогіка поступово перетворилась на зібрання рецептів для практиків про те, як потрібно навчати й виховувати, при цьому не даючи цілісного уявлення про людину й закономірності її розвитку. Замість знання, що розглядає педагогічну систему як засіб досягнення мети — розвиток людини, прийшло знання, що розглядає людину як засіб функціонування і розвитку педагогічних систем. І чим активніше ці системи вдосконалювалися, тим більше вони втрачали риси людинодоцільності.

Проте ядром професійної компетентності вчителя виступає системне антропоцентричне знання.

Як відомо, зародження антропоцентричної традиції в педагогіці пов'язане передусім з іменем К.Д. Ушинського. У «Педагогічній антропології» він закликав «пізнати людину в усіх відношеннях», тобто «якою вона є насправді, з усіма її великими духовними вимогами... Знати людину в родині, в товаристві, серед народу, людства і наодинці зі своєю совістю; в усякому віці, в усіх класах, в усякому становищі, в радості й горі, у величчї й приниженні, у повноті сил і в хворобі, серед необмежених надій і на одрі смерті... знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих діянь, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку всякої пристрасті й усякого характеру» [1, с.247].

Для чого педагогіці потрібно «знати людину» в амбівалентності її природи і життя? Щоб «допомогти розширити межі людських сил: фізичних, розумових і моральних» [там само, с.239], сформувати «такий характер, який би протистояв натиску всіх випадковостей життя, рятував би людину від усього шкідливого, розтлінного впливу і давав би їй можливість отримувати звідусюди тільки добрі результати» [там само, с.241].

На жаль, ідея К.А. Ушинського, що орієнтувала на осягнення глибинних зв'язків педагогіки з антропологічними науками, пізніше була забута. Фактично знання про людину (дитину чи дорослого) звелось до психолого-фізіологічних основ педагогічної діяльності, а педагогіка, по суті, розвивалася (і розвивається) як теорія навчання та виховання. При цьому відбувається фактичне вилучення з розгляду суб'єкта навчання й виховання, тобто реальної людини в її конкретній та різноманітній діяльності.

Антропологічний підхід дозволяє вивести педагогічну освіту на рівень практичного людинознавства. Виконуючи системоутворюючі функції у змісті педагогічної освіти, такий підхід забезпечує взаємозв'язок і єдність соціогуманітарної, культурологічної, психолого-педагогічної і предметної підготовки вчителя, розгляд людини як суб'єкта становлення розвитку в таких аспектах:

— психологічна природа людини і закономірності її розвитку;

— особистість (дитина і дорослий) в освітніх процесах різних типів;

— освітні системи в історичному й сучасному соціокультурному просторі;

— способи і засоби (технології) навчання, виховання й розвитку.

Осмилення науковою думкою онтологічних (буттєвих) основ педагогічної реальності проявляється в зростаючій

тенденції до цілісності розуміння й пояснення педагогічних об'єктів. З цим безпосередньо пов'язаний розвиток у пострадянській період цілісних педагогічних концепцій: аксіологічна педагогіка, антропологічна педагогіка, феноменологічна педагогіка, культурно-історична педагогіка, особистісно зорієнтована педагогіка, педагогіка саморозвитку тощо.

Кожна з них, розширюючи традиційне смислове поле науково-педагогічної рефлексії, відображає невичерпність буття багаторівневого, динамічного, постійно зростаючого «педагогічного світу», постає онтологічним феноменом його наукової картини. У той же час не можна не погодитись із тим, що з розробкою «різних педагогік» «розвивається» предмет педагогіки як спеціальної наукової дисципліни, як зазначав В.В. Красвський, якщо педагогік надто багато, втрачається зміст самого терміна, його категоріальність. Очевидно, протистояти цій тенденції може осмилення науково-педагогічним співтовариством онтологічних основ педагогічної дійсності.

В онтологічному контексті освіта виступає, *по-перше*, як сфера соціокультурної практики людства, пов'язана з цілеспрямованим, спеціально організованим «утворенням людського в людині». *По-друге*, ідеалом освіти є ідеал особистості морально автономної, суспільно спрямованої, творчої, вільної і відповідальної. *По-третє*, вибір умов, засобів, способів реалізації ідеалу детермінується умовами на розуміння природи людини як носія духовної культури, діяльного члена соціуму, унікальної особистості, його становлення й освіти як саморозвитку, саморегуляції, самовизначення, самотворчості. *По-четверте*, педагогічні стосунки в освітньому процесі характеризуються взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємостимулюванням, взаємодопомогою, взаємопідтримкою.

Онтологічний аналіз повинен знайти застосування у формуванні й структуризації предметної галузі «Педагогіка».

Нині, як ніколи, користуються попитом освіченість і професійна компетентність кадрів у будь-якій сфері діяльності. Це, зокрема, викликане функціональною неграмотністю і технологічним безробіттям, які пов'язані з неспроможністю працівників, у тому числі з вищою освітою, виконувати виробничі функції при зміні технологій виробництва. До них можна віднести й молодих учителів, які, прийшовши до школи, не вміють застосувати свої знання на практиці і потребують тривалого періоду предметної та соціальної адаптації.

Процес соціального становлення майбутнього вчителя має моделювати структуру завдань педагогічної діяльності, озброювати його початковим досвідом практичних стосунків в умовах демократично організованого навчання й виховання. Основне призначення професійно-педагогічної освіти — навчити студентів розв'язання педагогічних завдань.

Пошук способу розв'язання завдання (у тому числі й Педагогічного) завжди є актом мислення. При цьому мислення може бути спрямоване на пошук способу розв'язання лише конкретного завдання (у такому випадку воно буде емпіричним) або всіх завдань даного класу (в такому випадку його кваліфікують як теоретичне).

Емпіричне мислення має справу з предметом у спокої, розчленовує, описує і класифікує результати чуттєвого досвіду; теоретичне ж мислення — з явищем у розвитку, рухом через суперечності, визначаючи загальний характер існування явища, тобто його сутність. Основними компонентами теоретичного мислення є: аналіз як здатність до виявлення генетично вихідної основи; рефлексія як здатність людини до оцінки власних дій; планування (експериментування в думках) як здатність до пошуку і побудови системи можливих дій (В.В. Давидов).

Готовність до творчого розв'язання педагогічних завдань ґрунтується на методологічних (а не лише предметних) знаннях. Методологічні знання у порівнянні з предметними відзначаються значно більшою узагальненістю. Діяльність, побудована на основі методологічних знань, дозволяє людині швидко засвоювати нову теорію і практику. Це відбувається за рахунок самостійного одержання нового

знання шляхом постановки й вирішення творчих завдань у даній галузі. Іншими словами, предметні знання в новій галузі набуваються не шляхом їх заучування в готовому вигляді (що вимагає тривалої і малопродуктивної праці), а шляхом самостійного «відкриття» і «винаходу» за допомогою методологічних знань (що значно скорочує термін оволодіння новими знаннями й істотно підвищує їх якість).

Отже, щоб сформувати у майбутніх учителів сучасне професійне мислення, треба навчати їх не стільки методики, як методології розв'язання педагогічних завдань. Методологічні знання — надійний інструмент теоретичної і практико-перетворюючої діяльності вчителя, який дозволяє самостійно орієнтуватися в найскладніших і динамічних процесах модернізації освіти. Ніяка найвишуканіша методична і технічна підготовка не звільняє вчителя від необхідності володіння методологією цілісного педагогічного процесу, його закономірностями, рушійними силами, суперечностями, тобто всім тим, що дає ключ до прийняття професійно обгрунтованих, нестандартних і новаторських рішень.

Обов'язковою складовою професійно-педагогічної підготовки вчителя є формування в нього методологічної культури.

Щодо вивчення педагогічних дисциплін емпірично фіксованими проявами методологічної культури студентів є:

- розуміння процедур, «закріплених» за категоріями матеріалістичної діалектики і за основними поняттями, що утворюють концептуальну основу педагогічної науки;
- сприйняття різних визначень виховання як сходинок від абстрактного до конкретного;
- установка на перетворення педагогічної теорії на метод пізнавальної діяльності;
- спрямованість допитливого мислення на генезис педагогічних форм і їх «цілісноутворюючі» властивості;
- потреба відтворювати практику виховання в понятійно-термінологічній системі педагогіки;
- прагнення виявити єдність і наступність педагогічного знання в його історичному розвитку;
- критичне ставлення до «самоочевидних» положень, аргументів, що лежать у площині звичайної педагогічної свідомості;
- рефлексія щодо передумов, процесу й результатів власної пізнавальної діяльності, а також щодо думок інших учасників процесу навчання-виховання;
- доказове спростування антинаукових позицій у галузі людинознавства;
- розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки й психології.

Оволодіваючи науковою методологією, учитель починає використовувати її принципи, і щодо цього його мислення стає «принциповим», позначеним надситуативною активністю. На рівні галузевої методології особливо важливим є засвоєння принципів єдності виховання і соціальної політики, комплексного підходу, розширення сукупного суб'єкта виховання, пріоритету виховних цілей у цілісному педагогічному процесі.

Антиподами цих принципів є такі стереотипи звичайної педагогічної свідомості, як функціоналізм, ототожнення логіки виховання з логікою навчання, ставлення до дитини як до «навчальної людини» (К.Д. Ушинський), підміна цілісного педагогічного процесу окремими ізольованими один від одного заходами тощо.

Повсякденні спостереження і спеціальний аналіз свідчать про виняткову стійкість метафізичних, спрощених уявлень у галузі педагогіки: формалізм щодо оцінки праці вчителя й учнів закріплює, а частково й породжує цей застарілий стиль педагогічного мислення. Спрацьовує і сила звички, і відносна легкість відтворення звичайних стереотипів на противагу тим значним творчим затратам, котрих вимагає освоєння норм і принципів діалектичної логіки.

Багато помилок студентів є, по суті, своєрідним наслідком прорахунків у змісті й композиції чинних нині навчальних посібників з педагогіки. Так, наприклад, у багатьох підручниках виховання ототожнюється з виховною роботою,

а категоріальний апарат дидактики розглядається лише на матеріалі навчальних занять. У розділі «Теорія виховання» механічно об'єднані проблеми специфіки виховання і побудови цілісного педагогічного процесу. Не подається чітке уявлення про співвідношення принципів навчання, виховання, школознавства і професійної етики. Здебільшого не відтворюється зв'язок логічного й історичного в розвитку педагогічної думки. Нерідко протиставляються виховні функції виробничої праці учнів і її економічна ефективність. Такий «принциповий антиекономізм» не лише не збагачує виховний потенціал трудової діяльності, а й значною мірою вихолощує його.

Необхідність методологічної основи при розкритті основних категорій педагогіки можна продемонструвати на прикладі розкриття питання про її закони. Як відомо, соціальний закон не є неподільною однорівневою цілісністю, а має кілька рівнів, що включають найглибшу його об'єктивну сутність, його зміст, механізм дії, використання, втілення в конкретному розмаїтті суспільних явищ. Тому логіка викладу законів педагогіки повинна простежувати їх на рівні суспільства як цілісної системи, на рівні діяльності окремих соціальних інститутів і на рівні міжособистісної взаємодії «учитель — учень», «викладач — студент» та ін.

Відтворення закону на цьому — останньому — рівні буде дійсно найбагатшим, якщо діалектично «знімає» з себе знання, одержані на попередніх рівнях сходження від абстрактного до конкретного. При цьому не можна забувати, що свої базові характеристики педагогічний закон отримує на «соціетарному» рівні (В.В. Красєвський, Н.В. Кувшинов, Г.Н. Філонов).

На жаль, такий переконливо обгрунтований у діалектичній логіці спосіб відтворення законів часто відходить на другий план, а то й взагалі ігнорується через прагнення надати формульованню педагогічного закону стилості, термінологічної виразності. Проте потрібно пам'ятати, що головне завдання полягає в розкритті педагогічного закону як тотожності багатьох визначень.

Особливе значення при цьому має співвідношення законів і умов їх дії. Важливо не забути про діалектичний характер співвідношення закону та умов його дії: те, що «тут» (на одному рівні розгляду) виступає як умова функціонування певного закону, то «там» (на іншому рівні) само є законом.

Підняття трактування законів педагогіки не лише до перерахування умов їх дії, а й до аналізу законів формування самих цих умов попереджає ототожнення належного й існуючого, відкриває реальні шляхи переходу бажаного в дійсне.

З метою формування в студентів методологічної культури важливо дати їм чітке уявлення про складний характер взаємозв'язку законів, цілей, принципів і правил педагогічного процесу. При цьому спеціальному аналізу мають бути піддані такі питання, як нормативна функція ідеалів, цілей, законів і принципів педагогіки; єдність і специфіка загальнопедагогічних принципів, принципів навчання (самоосвіти) і виховання (самовиховання), норм професійної етики й школознавства; закони й механізми перетворення принципів педагогіки в норми масової педагогічної практики, в установки професійних і непрофесійних педагогів; реалізація принципів навчання (виховання) як проблема внутрішкільного управління; відображення в принципах тенденцій модернізації школи.

Формування методологічної культури майбутнього вчителя на основі міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, соціально-економічних, психолого-педагогічних і спеціальних наук має спиратися на розуміння суті методології пізнання і перетворення педагогічних процесів. Важливо подолати поширені досі уявлення про методологію як систему принципів, що стосуються лише логіки наукового дослідження, розкрити їх значення для повсякденної практики навчання і виховання, вдосконалення управління цілісним педагогічним процесом. Тоді сферою методологічної підготовки студентів виявиться не тільки лекційно-семінарський

процес, а й педагогічна практика. Саме тут, у складній системі внутрішньоколективних стосунків, розв'язуючи різноманітні педагогічні завдання, можна переконати студентів в евристичній потужності принципів діалектичної логіки, перетворити ці принципи на інструмент розв'язання професійних проблем, що постають перед ними.

Подібно до інших особистісних новоутворень методологічна культура студента формується й виявляється в діяльності. Однак, як показує досвід, студенти звертаються до методологічних знань лише в особливих навчальних ситуаціях. Ці ситуації характеризуються «розривом» між двома пізнавальними стратегіями: тією, що вже стала набутком студентів, і тією, що необхідна для раціонального вирішення прийнятого ними педагогічного завдання. Отже, ситуації, що спрямовані на засвоєння студентами методологічного знання, завжди проблемні, але ця проблемність перебуває у сфері стратегії пізнавальної і практичної діяльності. Тому потрібні значні зусилля щодо конструювання і впровадження таких ситуацій у процес викладання педагогічних дисциплін.

Формування в майбутнього вчителя методологічної культури включає в себе такі послідовні ланки:

— прагнення до усвідомлення і усунення суперечності поданої ситуації;

— виявлення непродуктивності рішень, що спираються на повсякденний досвід, судження здорового глузду, показ їхньої однобокості, метафізичності;

— демонстрація шляхів продуктивного розв'язання проблемної ситуації на основі вимог діалектичної логіки;

— узагальнення досвіду роботи над запропонованим завданням і можливостей перенесення його у різні сфери шкільного життя.

Маємо підкреслити доцільність перебування майбутнього вчителя в такій позиції, яка вимагає від нього переконалих обґрунтувань викладених ним положень. Виникає потреба врахувати заперечення опонентів, зміцнити свої докази, спираючись на закономірності педагогічного процесу.

Методологічна культура надає нового, сучасного стилю науково-педагогічному мисленню.

Значне місце при викладанні педагогіки має відводитись розвитку здатності вчителя до випереджаючого відображення, що дозволить йому передбачати реакцію дитини на заплановану педагогічну дію. У центрі уваги дослідників опинилася проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення, можливості їх керованого розвитку. Став очевидним спадково-генетичний зв'язок емпатійних установок учителя з властивим кожній людині прагненням заглибитися, зрозуміти, відчути внутрішній стан своїх партнерів, що іще раз підтверджує обґрунтовану вітчизняними психологами концепцію єдиного інтелекту.

Однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення є установка на моделювання предметної діяльності, залучення до якої забезпечує формування у школярів спроєктованих психологічних новоутворень. Часто таке моделювання передбачає внесення сутнісних змін у звичайну (спрямовану на отримання так званого «речового» результату) логіку предметної діяльності, підпорядкування її вимогам педагогічного процесу. Усвідомлення такого аспекту мислення вчителя вимагає розробки спеціальних задач і вправ, які спонукають студентів оволодівати особливою — педагогічною — логікою.

Водночас відтворення цієї логіки шляхом пошуку тільки інваріантних загальних визначень є недостатньо продуктивним. Вихід з цієї, по суті, безвихідної ситуації прлягає у відмові від «зацикловання» на абстрактних визначеннях педагогічного мислення. Останнє має постати в єдності логічного й історичного аналізу. Іншими словами, потрібно вести мову не про педагогічне мислення взагалі, а про професійне мислення вчителя в його історико-типологічному вимірі.

Сучасний стиль науково-педагогічного мислення базується на філософії, конкретизуючи її світоглядний, соціально-аксіологічний і логіко-гносеологічний потенціал для

пізнання і перетворення існуючої освітньої практики, і є способом функціонування наукової картини педагогічної дійсності і професійного світогляду, стилем мислення, з одного боку, опосередкованим ними як стилетворчими факторами, а з іншого — сам їх опосередковує.

Розвиткові сучасного (проблемно-пошукового, варіативного) стилю педагогічного мислення все ще протистоїть однозначно-рецептурний, репродуктивний стиль, культивований багатьма посібниками з педагогіки.

Закріплений у практиці підготовки вчителів технократизм призводить, з одного боку, до установки на оволодіння технологією освіти, а з іншого — до певної інфантильності щодо філософських, духовно-моральних основ педагогічної діяльності. Звідси орієнтація творчих устремлень студентів йа раціоналізований вибір засобів, прийомів, форм педагогічного впливу й відсутність продуманих заходів, які б спонукали майбутніх спеціалістів до осмислення педагогічного процесу як сфери їх моральної творчості, світоглядного (смысложиттєвого) самовизначення.

Формування методологічної культури майбутнього вчителя істотно гальмується і тим «образом» педагогічної науки, який відтворює навчальна література. Неважко помітити, що в цій літературі акцентується увага на педагогіці як складовій системі суспільних наук, що, безсумнівно, «схоплює» багато її значимих атрибутів. Багато, але не вичерпно! Ми вважаємо, що нині вкрай важливо розглядати педагогіку як специфічну галузь гуманітарного знання з притаманним їй особистісним, «суб'єкт-суб'єктивним», принципово діалогічним, ціннісним ставленням до предмета свого вивчення. Без критичного перегляду з цих позицій змісту педагогічної освіти не уникнути формування у студентів догматичного мислення.

Формування в майбутніх учителів сучасного стилю педагогічного мислення ставить особливі вимоги до викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ.

По-перше, воно має бути концептуальним, тобто навчальний матеріал конструюється таким чином, щоб теорія, що вивчається на початковому етапі, постійно використовувалася як «базальна схема» (за П.Я. Гальперіном) орієнтації в структурі кожного окремого класу об'єктів, що вивчаються.

По-друге, викладання повинно відповідати вимогам операціональності, суть якої у тому, що педагогічні категорії мають усвідомлюватися студентами як певна сукупність стратегій професійної діяльності.

По-третє, навчання має бути проблемним, що передбачає створення проблемних ситуацій (передусім за рахунок протиставлення звичайного і наукового мислення).

Нарешті, вимога рефлексивності передбачає, що викладання педагогіки спонукатиме студентів до усвідомлення логіки й засобів пізнавальних і практичних дій.

Оскільки стиль мислення як установка на певне бачення педагогічної дійсності виконує функцію мотивації, то його формування не можна зводити до процесу засвоєння знань і вмінь: необхідно виховати відповідні ціннісні відносини. Тому в полі зору викладачів педагогіки постійно повинні перебувати ціннісні орієнтації студентів у сфері пізнання й педагогічної практики.

Фундаменталізація педагогічного знання має супроводжуватися посиленням його практичної спрямованості. На це спрямовані курс педагогічних технологій, психолого-педагогічний практикум і педагогічна практика. На жаль, вони (особливо педпрактика) не мають серйозного навчально-методичного й нормативного забезпечення.

Для здійснення практико орієнтованих технологій навчання педагогіки було б корисно обговорити питання введення курсу педагогічного проєктування.

За визначенням багатьох авторів, педагогічне проєктування є самостійною поліфункціональною педагогічною діяльністю, за допомогою якої в інтелектуальному, семіотичному плані у відповідь на потреби, що виникли у процесі розвитку людини, суспільства, культури або самих освітніх систем, можна передбачити створення нових або зміну на

явних педагогічних умов розвитку суб'єктів освітніх систем і тим самим спрямувати зміни в цих системах. Результатом педагогічного проектування є проекти, що мають як раціональні, так і ціннісно-сміслові ознаки. Педагогічний проект виступає одночасно як продукт діяльності, як витвір автора або колективу авторів, як засіб спрямованого розвитку освітньої системи або як нове педагогічне знання.

Отже, предметна галузь «Педагогіка», що чітко окреслена

в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти, виконує важливу роль у професійно-особистісному розвитку, становленні професіоналізму вчителя і потребує в подальшому вдосконалення, уточнення й збагачення.

#### ***Література***

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.-М., 1974.-Т.1.-С.247.