



Теорія і методологія освіти

Педагогічна наука у контексті експериментально-виховних стратегій



Іван БЕХ,

доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України

Сучасне реформування освіти докорінно відрізняється від усіх попередніх тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями смисло-ціннісного буття людини, за логікою її еволюційного розвитку. Ця логіка передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Вочевидь, найбільший тягар у розв'язанні цієї кардинальної проблеми лягає на педагогічну науку. Чи володіє вона у цьому плані необхідними внутрішніми потенціями? Щоб відповісти на це запитання, необхідно проаналізувати історичний шлях становлення педагогічної науки. Такий аналіз ми здійснюємо передусім у контексті розв'язання нею виховних проблем.

Розглядаючи їх не шляхом виокремлення формально-часових ознак, а на основі якісних характеристик педагогічної науки, її внутрішньої сутності, умовно виділимо два етапи розвитку педагогіки. Вона задається провідними методами, на основі яких створюється відповідна теорія. Від того, яке філософсько-методологічне, соціокультурологічне і психологічне підґрунтя покладається у побудову методу педагогічної науки, залежить її загальний якісний стан. Відомо, що найадекватніше педагогічну науку репрезентує метод формувального експерименту.

З огляду на зазначене, перший етап розвитку педагогічної науки кваліфікуватимемо як етап *соціоцентризму*. Як світоглядна позиція, соціоцентризм усі форми буття людини підпорядковує суспільству, його установкам, інтересам, цінностям тощо. Соціоцентризм є основою масового техносоціального регулювання, планування, проектування. Він апелює до культури корисності з її пріоритетом засобів життя, а не смислів життя. Так, прагнення до грошей пояснює багато чого у професійній зверхливості, яка сприяє втечі від усвідомлення внутрішньої порожнечі. Якщо прагнення до грошей бере верх, прагнення до смислу підміняється прагненням до засобів. Людина опиняється під владою грошей, які замість того, щоб бути засобом, стають метою.

У педагогічній площині дитина з орієнтацією на цей принцип розглядалася практично об'єктом виховного впливу. Отже, основними формувальними особистістю засобами розглядалися приписи, вимоги, інструкції як форми соціального впливу на вихованця. Науково-педагогічна свідомість соціоцентричної орієнтації дотримувалася в побудові формувального експерименту у сфері виховання природничо-наукової пізнавальної парадигми, згідно з якою принцип класичного детермінізму є основним пояснювальним засобом. Конкретні психолого-педагогічні явища і події тлумачилися за схемою «причина – наслідок». Ця парадигма сприяла в цілому проникненню в явища і процеси соціальної обумовленості розвитку особистості. Водночас така експериментальна ідеологія призводила до однобічного розгляду особистості з позиції соціальних параметрів.

Соціоцентризм у формувальному експерименті і реальній виховній практиці зосереджується в основному на соціальному розвитку особистості, на розгляді дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства. Основною метою була соціалізація, тобто засвоєння зростаючою особистістю різноманітних соціальних норм як соціальної регуляції її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Природно, що якраз навички соціальної поведінки (наприклад, дотримання вимог стосовно ставлення до члена колективу, черговості у певних соціальних ситуаціях, формально-позитивне ставлення до праці) вважалися провідними критеріями розвитку особистості. Соціоцентризм є байдужим до внутрішнього світу вихованця, ігнорує його домінуючу роль в ієрархії суспільних цінностей, унікальність дитини як особистості. Звідси вищою



цінністю вважається не моральна досконалість особистості, а праця як смисл життя людини. Тотальне залучення зростаючої особистості до діяльності у зовнішньому об'єктивному світі, на що спрямовує соціоцентризм, може створювати певні суттєві ускладнення в її розвитку. По-перше, непомірна поглиненість вихованця тією чи іншою предметною діяльністю, навіть за умови психологічно виваженої її організації, облишує його можливості до розгортання «праці душі», звернення до свого внутрішнього світу з метою його зміни і морально-духовного вдосконалення. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб'єкт-об'єктне відношення, яке може бути досить небезпечним щодо розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не є предметом задоволення певної матеріальної потреби, може актуалізувати і закріплювати у структурі особистості вихованця егоїстичні почуття (зверхності, гонористості, самолюбства тощо), якщо він за відповідними параметрами кращий за результат ровесника. Недосконалий результат, відповідно, може викликати заздрість, роздратування, агресію.

Суб'єкт-об'єктні стосунки за умови, що об'єкт як результат праці задовольняє ту чи іншу матеріальну потребу суб'єкта, можуть перетворитися у відносини суто речові, корисності, які визначатимуть спосіб життя людини – такий, що реалізуватиме культуру корисності. Ймовірність такої трансформації зростатиме тоді, коли суспільство у своїй ціннісній структурі надає пріоритету матеріальним потребам, зміщуючи духовні цінності як другорядні. Панування у суспільстві на всіх його рівнях речових відносин майже не залишає місця для відносин особистісних, без яких неможливий морально-духовний розвиток людини.

Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської епохи, визначався суб'єкт-об'єктними відносинами в їх речовій формі. Вони стали найосновнішою характеристикою новоєвропейської свідомості (включаючи новоєвропейську науку і філософію), новоєвропейського раціоналізму і способу життя

(індивідуальних і соціальних відносин). Така світоглядна тенденція безпосередньо детермінувала цільову стратегію світового історико-педагогічного процесу. У цьому плані раціоналізм як основний параметр діяльності, що вимагав її доцільності, тобто відповідності засобів для успішного досягнення практично корисного результату, повністю узгоджувався з соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Отже, історична педагогічна наука і практика були такими, що в основному задовольняли суспільні запити. Ці запити безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а отже, й на пошук адекватних засобів його досягнення.

Можна в цілому або частково погоджуватися чи взагалі заперечувати, але не можна замовчувати думку О.Арсеньєва про те, що нині стан свідомості більшої частини людства наповнений емоціями тривоги, страху, агресії, прагненням до плотських утіх, до володіння і влади – всього, що несе з собою панування суб'єкт-об'єктних відносин у його завершеній речовій формі... Ринкова економіка як основа життя західних країн призводить до виродження особистості в буржуазний індивідуалізм, який убиває особистість і спричиняє відмирання глибинного особистісного «Я». Тому спроби відродити духовність і не здійснюються далі космізму та переживань різноманітних змінених станів свідомості. Шлях до особистості тут закрито [2, с. 25].

Соціоцентризм як загальнонауковий принцип не лише задавав пріоритет у відношенні «суспільство–людина», а й суттєво впливав на механізми її психічного розвитку. Річ у тім, що природничо-наукова парадигма і пов'язаний із нею причинно-наслідковий детермінізм визначав таку педагогічну логіку впливу на психічний розвиток дитини, за якої соціальні дії (і спеціально організовані, і ситуативні) мають однозначно детермінувати очікуваний результат. Якраз цим пояснюється розгляд вихованця лише як об'єкта педагогічного впливу, оскільки за такого підходу недооцінювалося фундаментальне психологічне положення про те, що зовнішні причини діють, обмежуючись внутрішніми умовами, за

якими вбачаються самоактивність дитини, її здатність до вільного вибору і прийняття рішень. Ця обставина негативно впливала на досягнення запланованої мети.

Тож традиційний формувальний експеримент реалізував схему: ціль–засіб–результат. Власне, предметом дослідницьких зусиль об'єктивно міг бути лише культурно-об'єктний виховний засіб як контрольований фактор. Його педагогічне оформлення відбувалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Отже, традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього (організаційного) аспекту виховного процесу і забезпечував в основному адаптивну соціоцентрацію дитини. Такий експеримент штучно обмежував виховний процес лише професійною діяльністю педагога, розглядаючи її у поняттях соціальної ролі, і не охоплював власну діяльність дитини як найважливішу умову реалізації його цілей. Тим самим традиційний експеримент утверджував педоцентризм і в історії педагогічної думки, і в педагогічній практиці.

Другий етап розвитку педагогічної науки – це етап *людиноцентризму*, що був підготовлений всім цивілізаційним розвитком. Так, магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства з його розвиненими громадянськими інститутами визначають ідеї демократії і толерантності як тип міждержавних відносин. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює цінність людини, яка конкретизується аксіологічною теорією. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як «співбуття», співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності спрямовує педагогіку на смислоціннісні основи життя людини, її екзистенційну сутність. Вершинна гідність людини пов'язується з її устремлінням до віднайдення смислу життя у створенні творчого продукту або звершенні загальнозначущої справи, переживанні добра, істини і краси, переживанні природи і культури; або в зустрічі з іншою унікальною людиною, з самою її унікальністю. Однак найбагородніший і значущий смисл життя для тих людей, хто, будучи облишений можливості віднайти смисл у справі, творенні, переживанні чи любові, за допомогою самого ставлення до свого тяжкого становища, яке вони об'єктивно змінити не можуть, піднімаються над ним і переростають власні межі. Значуща позиція, яку вони обирають, – позиція, що дозволяє перетворити тяжке становище у досягнення, героїзм.

Психологічна наука, без якої неможливий розвиток педагогіки, закладає такі принципи розуміння людини, що передбачають її розвиток як самотворення, самовизначення. Методологічні підвалини людиноцентризму визрівали безпосередньо в самому історико-педагогічному процесі. Завдяки тому, що цей процес не міг бути жорстоко

нормовідповідним наявним соціокультурним тенденціям, у педагогічній науці і практиці творчо формувалася гуманістична традиція, що передбачала сходження людини до вищих морально-духовних вартостей. Щоправда, через відсутність відповідної цілісної теорії гуманістична традиція багато віків існувала, так би мовити, у скороченому варіанті: або у формі певних виявів цілісного педагогічного процесу, або у формі одиничних авторських інноваційних підходів (Й.Песталоцці, Дж.Д'юї, В.Сухомлинський).

Загальнонауковий принцип людиноцентризму (стосовно освіти – дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний, зокрема виховний процес. У теорії особистісно орієнтованого виховного процесу, що нині складається, ідеологія формувального експерименту у статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу має стати провідним напрямом. При цьому формувальний виховний експеримент як нова соціокультурна технологія створюється на основі принципу моделювання, коли дослідник розробляє теоретичне уявлення про параметри того чи іншого психологічного утворення (зокрема, певної особистісної цінності, що має сформуватися) і передбачувані умови його становлення, чітко планує хід експерименту і, за можливості, більш повно враховує різноманітні фактори реального виховання, що впливають на процес розгортання досліджуваного психологічного утворення.

Принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формувального експерименту від традиційного формувального методу є те, що його прямий виховний продукт – це морально-особистісне новоутворення як безумовна самоціннісна форма суб'єктивної активності. Вона охоплена безпосередньо ядром особистості і є її сутнісним показником; без цього ядра особистість не виявляє свого соціального буття. Візьмемо для прикладу таку особистісну цінність як альтруїзм, що має виявлятися у реальній моральній діяльності як допомога тому, хто її потребує. При цьому базовою спонукою такої моральної діяльності має бути мотив піклування про людину – висловлення співчуття і надання допомоги. Але те, що в кінцевому підсумку корисне іншому і тому на перший погляд видається діяльністю допомоги, може, проте, визначатися зовсім різними рушійними силами. Вирішальною ознакою мотивованої допомоги моральної діяльності є те, що вона меншою мірою веде до власного благополуччя, ніж до благополуччя іншої людини, тобто її корисність більша для іншого, ніж для самого суб'єкта. Тому зовнішньо однакові акти допомоги можуть бути в одному випадку альтруїстичними, а другому, навпаки, спонукатися, наприклад, мотивами влади та здійснюватися з надією поставити іншу людину в залежність і на майбутнє підкорити собі.

Стратегією педагога в організації особистісно орієнтованого формувального експерименту має бути, по-перше, створення умов, за яких не відбувалася б описана підміна мотивів моральних

учинків. По-друге, необхідно вибудувати науково обґрунтовану послідовність тих моральних дій, які складають діапазон вияву того чи іншого морального утворення, що підлягає формуванню. Наприклад, діапазон дій альтруїстичної поведінки сягає від життєвої люб'язності (на зразок відповісти, котра година) через благодійну діяльність до допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, важке становище, аж до рятування його ціною власного життя. Послідовність формування таких моральних дій має враховувати рівень їх психологічної ваги для вихованця, час, різноманітні витрати, рівень готовності до другорядного значення своїх бажань і планів тощо.

Необхідно виходити з того, що певні особистісні цінності і особистість у цілому розвивається, формуючись. «У психології, – зауважує Л.Анциферова, – формування зазвичай розуміємо як сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, що має на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості і певний склад мислення.

Проте поняття формування не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливо типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості. Інакше кажучи, особистість, розвиваючись, набуває певну форму – певний спосіб організації, який може як всіляко сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його» [1, с. 5].

Визначення поняття «формування» у тій частині, де йдеться про організацію способів впливу на особистість, урівнюється з поняттями «навчання» і «виховання». У такому значенні «формування» й набуло широкого вжитку у психолого-педагогічній науці й освітній практиці. Це дало підстави С.Рубінштейну стверджувати, що «дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це означає, що виховання і навчання включаються в самий процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним» [4, с. 190].

Варто, по-перше, зважати на те, що і виховання, і навчання, як процеси, складаються з діяльності педагога і власної діяльності дитини. Діяльність дитини постає та формується під час навчання і виховання, педагог керує її становленням. По-друге, педагог досягне цілі всебічного розвитку дитини за умілого спрямування власної діяльності дитини. Тому ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки якраз на її основі відбувається їхній розвиток. Діяльність педагога сприяє розвитку вихованця в міру того, як педагог керує його діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба педагога «внести у дитину пізнавальні і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [4, с. 191]. Водночас є підстави

вважати: не будь-яка власна діяльність дитини, а лише та, що цілеспрямовано формується педагогом і здійснюється за постійної активної участі в ній самої дитини як суб'єкта цієї діяльності, чинить вплив на її психічний розвиток.

Отже, розвиток як саморозвиток вихованця, що відбувається в процесі його власної діяльності, не може бути спонтанним, він скеровується педагогом. На думку Г.Костюка, «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості... виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» [3, с. 380]. Від логіко-психологічної і методичної досконалості діяльності педагога залежить те, чи буде навчально-виховний процес розвивальним у повному розумінні цього поняття, чи лише формально розвивальним, тобто адаптивним.

Зазначене співвідношення між навчанням-вихованням і розвитком не применшує ролі дитини у процесі свого розвитку, адже вона є повноцінним його суб'єктом. Це означає, що вихованець сам себе розвиває, і ніхто за нього цього не робить. Результат саморозвитку є самодетермінованим, внутрішньо спричиненим, а діяльність педагога, охоплюючи навчальний зміст і методи, на основі яких вона розгортається, – це лише умова для генезису того чи іншого психологічного утворення.

Можна стверджувати, що керування формуванням особистості тільки тоді може дати позитивний ефект, коли воно буде впливати на дитину не прямо, а через максимальне розгортання внутрішньої активності, організацію її внутрішніх мотиваційних сил, що визначають її поведінку. За Ж.-Ж. Руссо, гармонійність виховання можлива лише в тому випадку, якщо дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти вона має те, чого хоче вихователь.

Власна діяльність дитини, метою якої є її моральне самовдосконалення, й має, з одного боку, визначати суть гуманітарної пізнавальної парадигми як домінантного атрибуту принципу дитиноцентризму, а з другого – конституювати формувальний експеримент як особистісно орієнтовану виховну технологію. Успішно формувати і скеровувати цю діяльність педагог зможе не тільки тоді, коли він виступатиме в ролі фахівця (носія певних психолого-педагогічних та етичних знань і методів роботи), а й тоді, коли очікуваний результат визначатимуть його особистісні характеристики. Тобто він має виховувати передусім свою особистість. Якраз на вияв умов такої організації виховного процесу, основою якої є стимулювання інтенцій суб'єктів цього процесу до самоподолання своїх особистісних вад і прогресивного самовизначення, безпосередньо спрямований формувальний експеримент, організований на засадах гуманітарної пізнавальної парадигми.

Ефективним способом управління власною діяльністю дитини з морального вдосконалення, а отже і способом керування її особистісним

саморозвитком видається розуміння її педагогом як сукупності способів, що він використовує у спілкуванні з вихованцями. Розуміння не варто ототожнювати з пасивним слуханням чи просто зі згодою чи прощенням дитини. Розуміння – це активне сприймання не лише висловлювань дитини, а й всього її «Я». Продуктивний рівень розуміння пов'язаний із розумінням загальної ситуації вихованця як особистості на певний момент.

За розумінням стоїть піклування за вихованця, усвідомлення його глибинної сутності, а не окремих емоційних переживань. Вихованець психологічно включає на ціннісному рівні педагога у свою власну діяльність (а без цього така діяльність не буде ефективною), і він залишається в ній доти, доки вихованець відчуває, що вихователь приймає його таким, яким він є. Дитина переконується, що її знають такою, якою вона знає себе. Водночас вона відчуває, що не буде знехтувана, вихователь збереже добрі стосунки з нею. Розуміння – це модель взаємин, яка заперечує маніпулювання вихованцем; вихователь має увійти в процес мислення дитини так, щоб це дозволило їй залишитися відповідальною за себе. За такого входження у внутрішню діяльність вихованця вихователь має обґрунтувати свій погляд на предмет обговорення, активно виражати власні переконання і почуття.

Розвивально-виховна цінність розуміння полягає у тому, що воно є благодатною психологічною основою для того, щоб між судженнями вихователя і висловлюваннями дитини не поставало нездоланих суперечностей, щоб судження педагога, так би мовити, плавно переходили у власні розмірковування дитини, задаючи їм необхідну смисло-ціннісну спрямованість. За браком глибокого і всебічного розуміння виховальне особистісне спілкування по суті перетворюється на монолог двох суб'єктів, які залишаються на своїх позиціях, не досягаючи необхідних самозмін.

Розуміння є досить тонкою психолого-педагогічною технікою, що вимагає від вихователя відповідних знань і практики. Якщо їх немає, то вихователь часто надає перевагу таким неефективним формам розуміння, як надмірне інструктування і розслідування. Детально інструктуючи, ми навіюємо дитині, що вона не здатна міркувати сама чи відчуває повну залежність від дорослого, щоб чогось досягти. Діти перестають слухати, коли хтось постійно говорить їм, що робити, чи закидає їх непотрібними фактами. Інструктування робить важливим дорослого, але віднімає незалежність дитини. Воно повністю відмінне від пояснення, коли дитина хоче щось зрозуміти.

Розслідування – це спроба змусити когось розкрити минуле чи причини своєї поведінки. Діти швидко замикаються, коли їм ставлять прямі запитання. Розслідування може змусити дитину приховувати почуття в середині себе, і тоді працювати з ними стає дуже важко. Діти правильно відчувають, що дорослий прагне контролювати чи звинуватити

їх більшою мірою, ніж допомагає діяти. Розслідування порушує внутрішнє мовлення вихованця.

Формувальний експеримент особистісно орієнтованого типу передбачає організацію виховного процесу як системи особистісно значущих для вихованця подій, розв'язання його життєвих проблем, формування життєвої стратегії стійкого розвитку на позитивній морально-правовій основі під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто послідовності спрямованих один на одного дій, якими обмінюються партнери. З позиції формування і розвитку особистості дитини безпосередній інтерес становлять соціальні взаємодії (вихователя і вихованця). Їх зміст полягає в особистісному спілкуванні, яке дає задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони. Ступінь цього досягнення рівною мірою залежить від партнерів по спілкуванню.

Вихователь як суб'єкт особистісного спілкування для досягнення виховних цілей має домогтися багато чого. Передусім він має надати цьому спілкуванню привабливості в очах вихованця, зробити очевидним для нього, що вважає його рівним собі і пропонує повністю взаємні відносини. Несиметричність у розподілі ролей чи бажання вихователя задовольнити свою, наприклад, потребу у зверхності шкодить особистісному спілкуванню або навіть зовсім руйнує його. Вихователь також має домогтися певної співзвучності своїх переживань переживанням дитини, що стимулювало б обидві сторони до взаємодії і відчувалося б ними як щось приємне, таке, що надає задоволення і підтримує почуття власної цінності. Особистісне спілкування стає повноцінним в міру того, як у ньому інтенсивно утверджується взаємний і довірливий зв'язок, де кожен із партнерів ставиться до іншого з приязню, по-дружньому, підтримує і симпатизує йому.

У формувальному експерименті як особистісно орієнтованій технології має сповна реалізовуватися вимога управління емоціями вихованця, оскільки будь-яка моральна норма набуває для нього безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними переживаннями. Тож педагог повинен володіти технікою виклику у дитини необхідних переживань бажання, хотіння, радості стосовно того чи іншого етичного поняття як регулятора її моральної поведінки. Основним механізмом у цій справі є спроможність викликати переживання в іншого, здатність до емпатії, коли ми без будь-якої причини відчуваємо приємні емоції, пов'язані з іншою людиною, яка радіє. Дитина прагне пережити радість, відображаючи радість вихователя.

Педагогові варто спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання, задоволення, радості, насолоди тощо. Річ у тім, що дитина, яка, наприклад, не знає, як правильно вживати ласощі, схильна поглинати цукерки і не може отримати задоволення, хоча й з'їдає їх надлишкову кількість. Задоволення від успіху (а це неодмінна умова ефективного виховного процесу) теж

виявляється наслідком того, що деякі дії у цій ситуації призводять до підтвердження певної афективної моделі успіху.

Задоволення – це завжди реалізація деякої афективної моделі, тому будь-якому задоволенню передують стійка програма отримання насолоди. Це підтверджує необхідність створювати умови для набуття вихованцем досвіду емоційного життя, який неможливо засвоїти, його необхідно пережити. Водночас саме цей досвід є емоційним «кодом» життєдіяльності особистості, її особистісних смислів, цінностей, поведінкових стереотипів. Формувальний експеримент як особистісно орієнтована виховна технологія може здійснюватися лише за логікою руху в смисловому просторі самовизначення особистості. Цей рух можливий лише в межах дитиноцентризму.

Література

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / И.Л. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
2. Арсеньев А.С. Глобальный кризис и личность / А.С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – №2. – С. 25.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К., 1989.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976.



Анотації

Іван БЕХ

Педагогічна наука у контексті експериментально-виховних стратегій

У статті розглядаються два етапи розвитку педагогічної науки – етап соціоцентризму та етап людиноцентризму. Наголошується: педагогічна наука задається провідними методами, на основі яких створюється відповідна теорія. Найадекватніше репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту. Стверджується, що педагогічне оформлення традиційного формувального експерименту відбувалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього аспекту виховного процесу і не охоплював власну діяльність дитини як найважливішу умову реалізації його цілей. Зазначається, що загальнонауковий принцип людиноцентризму нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний і, зокрема, виховний процес. На відміну від традиційного формувального експерименту, у теорії особистісно орієнтованого виховного процесу ідеологія формувального експерименту є інноваційною виховною технологією гуманістичного типу і має стати провідним напрямом.

Ключові слова: педагогічна наука, виховання, соціоцентризм, людиноцентризм, формувальний експеримент.

Іван БЕХ

Педагогическая наука в контексте экспериментально-воспитательных стратегий

В статье рассматриваются два этапа развития педагогической науки – этап социоцентризма и этап человекоцентризма. Отмечается, что педагогическая наука задаётся ведущими методами, на основе которых создается соответствующая теория. Наиболее адекватно представляет педагогическую науку метод формирующего эксперимента. Утверждается, что педагогическое оформление традиционного формирующего эксперимента происходило как конструирование определённого содержания, форм, методов, приёмов. Традиционный формирующий эксперимент основывался на моделировании внешнего аспекта воспитательного процесса и не включал деятельность ребёнка как важное условие реализации его целей. Указывается, что общенаучный принцип человекоцентризма сейчас объективируется как личностно-ориентированный педагогический и, в частности, воспитательный процесс. В отличие от традиционного формирующего эксперимента, в теории личностно-ориентированного воспитательного процесса идеология формирующего эксперимента выступает инновационной воспитательной технологией гуманистического типа и должна стать ведущим направлением.

Ключевые слова: педагогическая наука, воспитание, социоцентризм, человекоцентризм, формирующий эксперимент.

Ivan BEKH

Educational science in the context of experimental and educational strategies

The article is devoted to two stages of development of pedagogical science – the stage of socio-centrism and stage of human-centrism. The author emphasizes that pedagogical science is determined by the principal methods which are foundation for certain theory. Method of forming experiment presents pedagogical science most adequately. Pedagogical design of traditional forming experiment was as a process of development of certain content, forms, methods and techniques. Traditional forming experiment based on modeling external sides of educational process and did not include child's activity inside as an important condition for implementation its aims.

The author highlights that now general scientific principle of human-centrism is objectivized as person-oriented pedagogical, in particular educational process. Unlike traditional forming experiment in theory of person-oriented educational process, ideology of forming experiment is innovative educational technology and humanistic type should become one of the priority directions.

Keywords: pedagogical science, education, sociocentrism, humancentrism, forming experiment.