

**УДК 141.7:378**

**І.І. ПРУДЧЕНКО** (кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної філософії та філософії освіти)

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
anyuta\_dom@ukr.net

**ЛІ ДЖ. ШУЛЬМАН: АРГУМЕНТАЦІЯ І ДЖЕРЕЛА «БАЗИ ЗНАННЯ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ»**

*Розглянуто й охарактеризовано авторську концепцію «бази знання для викладання», розроблену Лі Дж. Шульманом. Акцентовано увагу на виявленні та обґрунтуванні ученим категорій і джерел бази знання для викладання. Охарактеризовано модель педагогічного мислення (аргументації) і дії.*

*база знання для викладання, зміст знання, навчальне знання, учительське знання, педагогічний зміст знання*

***Постановка проблеми***

Сучасна вітчизняна вища педагогічна освіта, на кшталт системи освіти в цілому, перебуває у стані глибинної модернізації. Серед низки невідкладних питань, що потребують свого вирішення, вирізняється проблема підготовки вчителя до передачі знань. Інформаційний сплеск, що призвів до перенасичення змісту шкільної освіти, а відтак до інформаційного перевантаження школи (як учнів, так і вчителів), потребує детального аналізу й прийняття кардинальних рішень щодо відбору знань для засвоєння їх учнями. Перед учителями постала проблема: що викладати? Зі свого боку педагогічна освіта повинна зосередити особливу увагу на підготовці вчителя до роботи в ситуації невпинного «роздування» змісту шкільної освіти, навчити його працювати зі знаннями: опановувати, усвідомлювати, трансформувати й передавати їх.

Особливо цінними у зв'язку з цим є ідеї відомого у світі вченого Лі Дж. Шульмана, які фокусують увагу на проблемі змісту професійно-педагогічного знання, покладені в основу підготовки майбутнього вчителя. З-поміж них найбільше вирізняється розроблена ученим концепція «бази знання для викладання» (theknowledgebaseofteaching).

***Аналіз досліджень і публікацій***

Представлена у статті проблема досліджувалася на тлі розвитку європейської вищої педагогічної освіти. У зв'язку з цим основна увага була прикута до питання визначення специфіки педагогічної освіти й проблеми професіоналізації учителів, у контексті якої аналізувалася модель формування професіонального мислення майбутнього педагога, розроблена колективом науковців під керівництвом Лі Дж. Шульмана (Грачова В. Г.) [1]; обґрунтування теоретико-методологічних аспектів змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів у США, в рамках якого здійснювався розбір поглядів вченого на зміст педагогічної підготовки, його реформування й концептуалізацію (Малкова Н. В.) [3]; формулювання й характеристики поняття «педагогічно-змістовні» знання з фахового предмету», введеного Лі

Дж. Шульманом у науковий обіг (*Кошманова Т. С.*) [2].

Безсумнівно, що опорними при здійсненні дослідження стали праці Лі Дж. Шульмана [7; 9; 10], в яких він представив обґрунтування «бази знання для викладання» й роботи зарубіжних учених (Д. Болл, М. Гувер, Д. Фелпс [4], Д. Куїн [8], Метью Дж. Келер [5; 6] та ін.), які так чи інакше торкалися піднятої Лі Дж. Шульманом проблеми, аналізували й давали оцінку його напрацюванням у даному напрямку.

**Мета статті** – означити представлену Лі Дж. Шульманом концепцію бази знання вчителя, розглянути аргументацію вченого щодо її змісту, характеру й джерел.

### **Виклад основного матеріалу дослідження**

Наголошуючи на першочерговому реформуванні педагогічної освіти, Шульман разом із іншими вченими акцентував увагу на професіоналізації навчання, підвищенні рівня викладання. Прибічники професіоналізації педагогічної освіти аргументували свої судження існуванням «бази знання для викладання», що виступає у вигляді кодифікованого чи кодифікуючого «конгломерату знань, навичок, розуміння, технологій, етики, розпоряджень, колективної відповідальності, а також засобів для їх представлення і передачі» [9, с. 4]. База знання для викладання постійно розвивається і оновлюється. Оскільки вона виступає опорною конструкцією для педагогічної діяльності, то інформування учителів-практиків про її рух, зміни і модернізацію повинно стати обов'язком для науково-педагогічної громадськості. У своїй роботі [9] Шульман зупиняється на розгляді змісту, характеру і джерел бази знання для викладання, які торкаються питання визначення теоретичної, практичної та нормативної основи професіоналізації навчання у педагогічному навчальному закладі. З цією метою він намагається відповісти на питання: Які існують джерела бази знання для викладання? В які терміни ці джерела можуть бути концептуалізовані? Які наслідки все це матиме для освітньої політики й реформування освіти? При вирішенні цих та інших питань Шульман спирається на думки та ідеї Дьюї, Шеффлера, Гріна, Сміта, Шваба та ін. щодо якості підготовки майбутніх учителів, формування навичок і здібностей, якими повинен володіти компетентний педагог.

Шульманом виокремлюються **сім основних категорій бази знання вчителя**: зміст предметного знання (зміст предмета, який буде викладатися); загальні педагогічні знання, в основі яких – загальні принципи організації навчального процесу й управління ним; навчальні знання, що фокусують в собі знання й розуміння шкільної навчальної програми (технологічні знання): навчально-методичні матеріали і програми, які слугують учителям у якості «ремісничого інструментарію»; педагогічний зміст знання; знання учнів і їх особливостей; знання освітнього контексту (групи, класу, управління й фінансування шкільних округів, особливостей культурних традицій); знання освітніх цілей, цінностей, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя [1, с. 60-61; 9, с. 8]. Представлені вченим категорії бази знання вчителя були покликані

Лі Дж. Шульман: аргументація і джерела «бази знання для викладання»

підкреслити роль змісту знання і визначити його місце в архітектоніці професійних знань для викладання. Чотири із категорій (загальні педагогічні знання; знання учнів і їх особливостей; знання освітнього контексту; знання освітніх цілей, цінностей і т.д.) характеризують загальні знання вчителя, які є основою освітніх програм підготовки вчителя. Вчений вважав їх важливими, оскільки вони виступають прототипами у концепції учительського знання, підсилюючи значення його змісту. Інші три категорії визначають зміст конкретних аспектів і разом складають, за Шульманом, «відсутню парадигму» у дослідженнях з питань викладання. Це «темна пляма по відношенню до змісту, що характеризує більшість досліджень з проблем викладання і, як наслідок, більшість розроблених на державному рівні програм оцінювання і сертифікації учителів» [10, с. 7-8]. Найвагомим з категорій є педагогічний зміст знання, що обґрунтовується і концептуалізується вченим як самостійний елемент бази знання вчителя [4]. До основних джерел бази знання вчителя Шульман відносить: 1) зміст дисциплінарного знання (зміст дисципліни, яка буде викладатися); 2) матеріали й параметри інституціоналізованого освітнього процесу (навчальні програми; підручники; план роботи школи, фінансування навчального закладу; структура професійного навчання, навчальних закладів тощо); 3) результати наукових досліджень різноманітних соціокультурних явищ, які впливають на педагогічний процес й на діяльність учителів (розвиток людини, її соціальна орієнтація, соціальне виховання та навчання, просвітницька діяльність громадських організацій і т. д.), представленні у науковій фаховій літературі; 4) практичний досвід («мудрість практики») [9, с. 8]. З метою обґрунтування зазначених джерел бази знання вчителя, окреслених Шульманом, зупинимось на їх детальному розгляді.

Перше джерело бази знань вчителя – *зміст дисциплінарного знання*, - представлене знаннями, розумінням, навичками й правилами, які повинні вивчити й засвоїти учні (студенти). Дисциплінарне знання сконцентровано у спеціальній (фаховій) науковій літературі й ґрунтується на історико-філософських дослідженнях про природу даного спеціалізованого знання.

Основою на твердженні, що «викладання є, по суті, професія наукова», а викладач (учитель) – членом наукового співтовариства, Шульман доводить необхідність розуміння вчителем структури предмета, доміант його концептуальної організації, принципів дослідження у певному науковому напрямку. Він повинен орієнтуватися у безлічі основоположних ідей (концепцій, теорій і т. д.), знати як вони народжуються, функціонують і відкидаються продуцентами наукового знання. Тобто він повинен знати «правила й алгоритми... освіченості чи інформованості». Подібні знання Шваб свого часу охарактеризував як знання основних і синтаксичних структур. Такий погляд на джерела змісту знання означає, що вчитель несе відповідальність за зміст знання, який виступає в якості основного джерела розуміння учнем (студентом) навчального предмета [9, с. 9]. *Навчальні матеріали та схеми* як джерело бази знання вчителя існують «для просування цілей організованого викладання». До них відносяться:

навчальні програми; тестові й екзаменаційні завдання; ієрархічне представлення закладів з їх визначеною роллю і системою правил; професіональні організації вчителів з їх функціями посередників, поборників, каталізаторів соціальних змін; державних закладів районного масштабу і федерального рівня, а також загальні механізми управління та фінансування. Оскільки вчителі обов'язково функціонують у рамках матриці, створеної цими елементами, використовують і використовуються ними, то логічно припустити, що принципи, політика і факти їх функціонування складають основу джерел бази знання [9, с. 9].

Третім джерелом бази знання вчителя вважається важливий всезростаючий обсяг *наукової літератури*, у якій порушується та обґрунтовується проблема розуміння процесів навчання, викладання й учіння. Подібного роду література акумулює в собі результати та методи емпіричних досліджень в області викладання, навчання і розвитку людського потенціалу, а також нормативні, філософські й етичні основи освіти та навчання. Найважливішими серед них Шульман вважає нормативні та теоретичні аспекти викладання наукових знань. Загалом учений переконаний, що виявлення, експлікація і кодифікація загальних принципів викладання спрощує вкрай важку викладацьку діяльність. Однак, при цьому виникає небезпека викривлення загального принципу викладання, його перетворення у рецепт («... коли максима стає наказом»). Таке твердження Шульмана є категоричним: якщо принципи викладання інтерпретуються як жорсткі, єдино можливі та безапеляційні, вони провокують погіршення стану педагогічної діяльності й призводять до нівелювання високого статусу педагогічної професії [9, с. 10-11].

*Практичний досвід* – четверте джерело бази знання для викладання, - найменш кодифіковане серед інших. Це «максими, які впливають на формування (чи забезпечують рефлексивну раціоналізацію) практичних здібностей учителів». Лі Дж. Шульман переконаний, що одним із найважливіших завдань для наукового співтовариства є робота зі спеціалістами-практиками у напрямку розробки кодифікованого представлення практичного педагогічного досвіду вчителя. Нехтування цінними уроками педагогічної мудрості, за вченим, призводить до «індивідуальної та колективної амнезії» викладацької діяльності. Без системи виявлення та збереження практичного педагогічного досвіду наступні кроки аналізу, інтерпретації та кодифікації практичних принципів важко реалізувати. До того ж відомо, що досвід потенційно видозмінює знання, міняє його окрас і огранку, переводить його у мудрість [9, с. 11-12].

Трактуючи базу знань учителя як структуровану сукупність знань, умінь, понять, технологій, етичних норм, нахилів, колективної відповідальності, а також способів їх презентації та передачі і визнаючи за нею ключову роль в організації педагогічного процесу, Лі Дж. Шульман представляє на розгляд науково-педагогічної громадськості структуру педагогічної діяльності вчителя. В контексті останньої учений обґрунтовує **модель педагогічного мислення (аргументації) і дії**, що проходить кілька Лі Дж. Шульман: аргументація і джерела «бази знання для викладання»

етапів: *розуміння* мети, основоположних ідей і змісту дисципліни; *трансформація* навчального матеріалу; *інструкція* (управління, презентація, взаємодія, групова робота та ін.); *оцінка* розуміння матеріалу учнями та своїх власних дій; *рефлексія* (перетворення й осмислення навчальних дій учнів й критичний аналіз власної викладацької діяльності); *нове осмислення* мети, предмету, навчального процесу, вихованців, власної діяльності [9, с. 15].

Відправним моментом у процесі педагогічної аргументації є *розуміння*, адже для того, щоб чомусь навчати, потрібно спочатку його зрозуміти. Перед тим як почати викладати навчальний матеріал, потрібно його осмислити; будь-яку ідею (концепцію, теорію, гіпотезу) співвіднести з її подібними як у межах однієї предметної області, так і за її рамками. Розуміння й усвідомлення потребує й мета навчання. Вчитель (викладач) працює для досягнення освітніх цілей, для досягнення студентами навчальних результатів. Він повинен вміти збалансовувати цілі власної професійно-педагогічної діяльності та навчальні цілі студентів й усвідомлювати, що засвоєння навчального матеріалу з певного предмету хоча і є самоціллю, але одночасно виступає засобом для досягнення інших освітніх цілей [9, с. 14-15].

Для того, щоб осягнені вчителем ідеї стали предметом вивчення учнями, вони повинні бути певним чином *трансформовані*. Одним із шляхів дієвого викладання, на переконання Шульмана, є осмислення навчального предмету учнями так як його розуміє вчитель. Подібне перетворення передбачає ряд узгоджених моментів, як-то: підготовка навчального матеріалу, що включає його критичну інтерпретацію й аналіз тексту, структурування й сегментацію, розробку навчальних програм й уточнення цілей; представлення ідей у вигляді нових аналогій, метафор, прикладів, демонстрацій, пояснень і т. д.; відбір найбільш доцільних моделей і методів навчання; адаптація вищезгаданих представлень до особливостей і загальних характеристик учнів (їх упереджень, хибних суджень і труднощів, мови, культури, мотивації, соціальної і статевої приналежності, віку, здібностей, нахилів, інтересів і т. д.) [9, с. 16].

Наступний етап – *інструкція*, - передбачає «організацію і управління класом; надання чітких пояснень і яскравих описів, формулювання і перевірка завдань; ефективна взаємодія зі студентами за допомогою запитань і відповідей, похвали і критики. Отже, вона включає в себе управління, пояснення, обговорення... прями й евристичні інструкції...» [9, с. 17].

*Оцінювання*, як четвертий етап педагогічних аргументацій і дій, включає «онлайн-перевірки» розуміння навчального матеріалу студентами, що їх учитель проводить в інтерактивному режимі, а також тестування з метою забезпечення зворотного зв'язку. Для того, щоб побачити, що учень (студент) розуміє, вчителю потрібно не лише знати матеріал, що він його викладає, а й розуміти специфіку організації, планування процесу навчання, його управління [9, с. 18-19].

*Рефлексія*, що передбачає усвідомлення й вдумливий розгляд учнями власної навчальної діяльності й критичний аналіз учителем своєї професійно-педагогічної діяльності, супроводжується відновленням і «переглядом» подій, емоцій і досягнень у пам'яті. Важливим у даному випадку є те, що акцент робиться не на розгляді кінцевого результату діяльності, а на самому процесі.

Останнім етапом педагогічної аргументації та дій є *нове розуміння*, усвідомлення цілей, мети, предмету, навчального процесу, вихованців, власної діяльності. Зазвичай, нове розуміння чітко фіксується педагогом (Бродкеу, наприклад, вважає, що момент його появи часто супроводжується вигуком «Ага!»). За Шульманом, нове розуміння не відбувається автоматично, навіть після успішного оцінювання й рефлексії. Для цього необхідними є «конкретні стратегії документування, аналізу й обговорення». Одним із пускових механізмів появи нового розуміння є початок професійно-педагогічної діяльності вчителя (викладача), адже саме тоді приходить нове усвідомлення освітніх цілей, предмету, що викладається, учнів і власної педагогічної діяльності. Відомо, що реалізація на практиці й рефлексія з приводу педагогічних ідей більше сприяє їх осмисленню, ніж їхній «сухий» теоретичний розгляд [9, с. 19; 11].

Розроблена Шульманом модель педагогічної аргументації та дій, хоч і представлена у певній послідовності, не передбачає її ультимативного дотримання. Деякі з етапів взагалі можуть не відбутися в процесі викладацької діяльності, інші – просто бути обмеженими. Однак учитель повинен бути готовим до виконання кожного етапу, тим самим демонструючи цим свої здібності до педагогічної діяльності й готовність пройти свій професійний шлях до кінця [9, с. 19].

### **Висновки**

Отже, база знання для викладання, за Лі. Дж. Шульманом, представляє собою кодифікований конгломерат знань, навичок, розуміння, технологій, етики, управлінських рішень, колективної відповідальності та засобів для їх представлення. У зв'язку з цим вона закономірно виступає теоретичною, практичною та нормативною основою професіоналізації навчання у педагогічному навчальному закладі й базовою складовою педагогічної діяльності.

З метою підсилення ролі змісту знання та визначенні його місця в структурі професійних знань викладача вчений виокремлює: сім категорій бази знання вчителя (зміст предметного знання; загальні педагогічні знання; навчальні знання; педагогічний зміст знання; знання учнів і їх особливостей; знання освітніх цілей, цінностей, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя), основні джерела бази знання вчителя (зміст дисциплінарного знання; матеріали й параметри інституціоналізованого освітнього процесу; дослідження різноманітних соціокультурних явищ, які впливають на педагогічний процес і на діяльність учителів; практичний досвід).

### **Перспективи подальших наукових досліджень:**

Лі Дж. Шульман: аргументація і джерела «бази знання для викладання»

Дослідження наукового доробку Лі Дж. Шульмана на сьогодні потребує всебічного і поглибленого розгляду. Представлений у статті аналіз проблеми аргументації і джерел «бази знання для викладання» є одним із перших, що публікується на сторінках вітчизняних наукових фахових виданнях. Ґрунтовність і безсумнівна актуальність ідей Лі. Дж Шульмана, як-то: інтерпретація професійно-педагогічної діяльності вчителя; визначення його ролі у становленні особистості; концепція педагогічного змісту вчительського знання та ін., заслуговують на подальше вивчення й кропіткий розгляд.

#### Список літератури

1.Грачева В.Г. Развитие высшего педагогического образования в западной Европе на современном этапе: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валерия Геннадьевна Грачева. – Волгоград, 2007. – 186 с.

2.Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.) [монографія] / Кошманова Т. С. – Львів: Світ, 1999. – 488 с.

3.Малкова Н.В. Теоретико-методологические аспекты обоснования содержания педагогической подготовки будущих учителей в США: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Вячеславовна Малкова. – Владимир, 2008. – 192 с.

4.Ball D. L. Content knowledge for teaching: what makes it special? [Електронний ресурс] / Ball Deborah Loewenberg, Thames Mark Hoover, Phelps Geoffrey // Journal of Teacher Education. – No. 1. – 2008. – Режим доступу: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-188422895.html>

5.Matthew J. Koehler. Pedagogical Content Knowledge (PCK) [Електронний ресурс] / Matthew Koehler // TRACK - Technological Pedagogical and Content Knowledge. Just another Dr Matthew J. Koehler site. – May 13. – 2011. - Режим доступу: [http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical\\_Content\\_Knowledge\\_\(PCK\)](http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_(PCK))

6.Matthew J. Koehler. Pedagogical Knowledge [Електронний ресурс] / Matthew Koehler // TRACK - Technological Pedagogical and Content Knowledge. Just another Dr Matthew J. Koehler site. – May 13. – 2011. - Режим доступу: [http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical\\_Content\\_Knowledge\\_\(PCK\)](http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_(PCK))

7.PedagogicalContentKnowledge [Електронний ресурс] / Dr. LeeS. Shulman. Official Site - Режим доступу: <http://www.leeshulman.net/domains-pedagogical-content-knowledge.html>

8.Quinn D. Pedagogical content knowledge – four high school teachers reflect on their teaching [Електронний ресурс] / Delia Quinn // Australian Association for Research in Education (AARE). – Режим доступу: <http://www.aare.edu.au/94pap/quind94402.txt>

9.Shulman Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform / Lee S. Shulman // Harvard Educational Review. - Vol. 57. – No. 1. (Feb., 1987). – P. 1-21.

10.Shulman Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in  
Прудченко І.І., 2012

Teaching / Lee S. Shulman // Educational Researcher. – Vol. 15. – No. 2. (Feb., 1986). – P. 4-14.

11. Teacher's In-Depth Content Knowledge [Електронний ресурс] / Integrating New Technologies Into the Methods of Education (InTime). – Режим доступу: <http://www.intime.uni.edu/model/teacher/teac2summary.html>

*Надійшла до редакції 17.01.2012*

**И.И. ПРУДЧЕНКО**

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

**ЛИ ДЖ. ШУЛЬМАН: АРГУМЕНТАЦИЯ И ИСТОЧНИКИ «БАЗЫ ЗНАНИЙ  
ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ»**

Рассмотрена и охарактеризована авторская концепция «базы знаний для преподавания», разработанная Ли Дж. Шульманом. Акцентировано внимание на выявлении и обосновании ученым категорий и источников базы знаний для преподавания. Охарактеризована модель педагогического мышления (аргументации) и действия.

**база знаний для преподавания, содержание знания, учебное знание, учительское знания, педагогическое содержание знания**

**I. PRUDCHENKO**

National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov

**LEE J. SHULMAN: ARGUMENTATION AND SOURCES OF «THE  
KNOWLEDGE BASE OF TEACHING»**

Authorial conception of «the knowledge base of teaching» developed by Lee J. Shulman are examined and described. Attention on the justification on exposure and ground by scientist the categories and sources of the knowledge base of teaching. The model of the pedagogical thinking (argumentations) and action is described.

**the knowledge base of teaching, content knowledge, curriculum knowledge, teachers' knowledge, pedagogical content knowledge**