

# БАГАТОМІРНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ ЯК ЧИННИК МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ

## ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 378:37.02:37

DOI: 10.12958/2227-2747-2019-1(170)-25-36

**Бутенко Людмила Леонідівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

lbutenko@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-8992-7889

**С**ОЦІОКУЛЬТУРНІ реалії навколишнього світу розглядають у таких термінах, як «плинна сучасність» (З. Бауман), «суспільство ризику» (У. Бек), «транзитивне суспільство» (Ф. Шміттер, Г. О'Доннел), «постіндустріальне суспільство» (Д. Белл). Такий світ «нестійкий, плинний, нестабільний, мінливий. І найголовніше – він непередбачуваний і варіативний. І це вже не просто оригінальні теорії, а повсякденні практики, з якими люди зіштовхнулися всією своєю емоційністю й тілесністю, свідомістю і несвідомим» (Людина, 2017, с. 10). Відповідно, розуміння та визнання принципової складності всіх сфер життєдіяльності людини має стати не тільки підґрунтям розвитку сучасної науки, а й основою визначення змісту та технологій освітньої системи. Освіта за таких умов стає простором розвитку складної особистості для складного суспільства.

Сучасна педагогічна дійсність характеризується такими ознаками, як варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність, *багатомірність*. У гуманітарному науковому просторі поняття «багатомірність» зазвичай використовують для позначення варіативності,

багаторівневості, багатоаспектності, різнобічності досліджуваного явища або процесу. У філософських наукових розвідках ідеться про багатомірну людину (С. Акопов, Ф. Лазарев, С. Лебедев, Б. Юдін), багатомірне споглядання (М. Мамардашвілі), багатомірну раціональність (В. Порус), багатомірності світу та буття людини (Л. Богата, В. Кемеров, Ф. Лазарев та ін.), багатомірність розвитку (Є. Рашковський). Феномен багатомірності є компонентом філософських теорій складності (О. Баксанський, Р. Барнетт, Л. Кіященко, О. Князева, К. Майнцер, Е. Морен, П. Ополе, І. Черникова та ін.). У психологічному контексті поняття «багатомірність» науковці використовують для позначення «багатомірного світу людини» (О. Леонт'єв), «багатомірності мислення» (А. Белолуцька), «багатомірного мислення» (В. Клочко), «багатомірної свідомості» (В. Петренко), «багатомірної психіки» (Т. Березіна).

Досліджуване поняття використовують у змістовних характеристиках понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність» (І. Колесникова,

В. Краєвський, А. Остапенко, О. Прикот та ін.). У сучасних педагогічних працях репрезентовано поняття «багатомірна освітня діяльність» (Л. Лур'є), «професійна багатомірність» (Ф. Ялалов), «багатомірна професійна діяльність викладача» (Н. Маркова), «багатомірні педагогічні компетенції» (Ф. Маніхова), «дидактична багатомірна технологія» (В. Штейнберг). Проте спеціальних досліджень щодо багатомірності педагогічного знання як чинника методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів не проводилося.

*Мета статті* – визначити сутність поняття «багатомірність» у філософському та психологічному контекстах, можливості експлікації характеристик багатомірності педагогічного знання для вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Методологічним підґрунтям дослідження є провідні положення системного та діяльнісного підходів. Використано методи аналізу, порівняння та узагальнення наукових ідей, представлених у вітчизняних та зарубіжних джерелах.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів має враховувати реалії сучасного соціокультурного простору загалом та педагогічної освіти зокрема, яким властиві такі характеристики: зміна характеру відносин між поколіннями, поширення неінституціональних форм навчання та виховання; перманентне реформування, модернізація всіх складників освітнього простору; посилення протиріччя між творчим характером педагогічної праці та традиційними цільовими настановами теоретичної й практичної підготовки майбутніх педагогів; зменшення обсягу педагогічних дисциплін у навчальних планах підготовки майбутніх учителів у зв'язку з перетворенням більшості педагогічних закладів освіти в класичні університети, виключення з навчальних планів таких дисциплін, як «Вступ до педагогічної професії», «Методика виховної роботи»,

консерватизм чинних програм педагогічних дисциплін, традиційний розподіл базового курсу педагогіки на теорію навчання та виховання, що перешкоджає створенню уявлень про цілісність педагогічного процесу, суттєве відставання від актуального педагогічного знання, потреб та колізій повсякденної педагогічної практики; відсутність продуктивної інтеграції між педагогічними дисциплінами й курсами філософії та психології; перевантаженість підручників і навчальних посібників з педагогіки науковою термінологією поза формуванням навичок роботи з науковими поняття загалом та педагогічною термінологією зокрема. Звідси виникає суттєве питання щодо пріоритету педагогіки як провідного навчального предмета для майбутніх учителів, забезпечення інтересу до педагогічного знання та самостійного занурення у світ педагогічної науки, вироблення власного погляду на проблеми та актуальні питання сучасного освітнього простору.

Важливою умовою вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів слід визначити її методологізацію, яка пов'язана з орієнтацією змісту та операціональних складників освітнього процесу на методологію діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що становлять підґрунтя професійної діяльності фахівця. Теоретичні та практичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів пов'язані з визнанням методології як підґрунтя та сфери розвитку освіти (М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Гончаренко, Л. Гур'є, В. Краєвський, М. Кубаєвський, О. Новиков, О. Попов, А. Фурман, Г. Щедровицький, П. Щедровицький та ін.), методологування як професійної діяльності (А. Фурман). Згідно з А. Фурманом, «методологування виходить за обмежені рамки і наукового підходу з його параметрами та ознаками, і будь-якого, й навіть зрілого (скажімо, філософського, міждисциплінарного чи

інженерно-технічного), теоретизування, адже передбачає вихід на безмежні простори практикування в різних вимірах людського буття: від науково прикладного до соціального, від технічного до соціогуманітарного, від проектного до експертного, від колективного до особистісного та індивідуального» (Фурман, 2016, с. 9). Відповідно, приймаємо позицію дослідника про те, що «досконале методологування – це завжди майстерно здійснюване, самісно актуалізоване практикування над виробленням і зреалізуванням найбільш ситуаційно адекватних форм, методів, засобів, програм і проектів постановки та розв'язання системних проблем і найскладніших, головно антропологічних, суспільних, екологічних тощо, проблемних ситуацій» (Фурман, 2016, с. 23).

Теоретико-методологічним підґрунтям аналізу багатомірності педагогічного знання в контексті методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів є наукові розвідки щодо теорій складності в межах синергетичного підходу (Л. Горбунова, І. Добронравова, О. Князева, С. Курдюмов, Е. Ласло, Ю. Мелков, Е. Морен), багатомірності як філософської категорії (Л. Богата, С. Лебедев, М. Мамардашвілі, Б. Юдін та ін.). У філософських розвідках наголошено, що «термін «складність» використовують для опису й характеристики, по-перше, систем з багатьма елементами та параметрами порядку, що саморозвиваються; по-друге, соціальних систем, що формуються в добу інформаціоналізму (М. Кастельс), а також для позначення нового підходу в пізнавальних процесах як системного чинника розвитку сучасної науки (зокрема, у напрямках зближення природничо-наукового та соціогуманітарного знання, взаємозв'язку об'єкта і суб'єкта), що знайшов своє обґрунтування, насамперед, у теорії складного мислення Е. Морена» (Людина, 2017, с. 20 – 21). Для сучасної освіти залишається актуальною вимога Е. Морена щодо подолання дисперсії знання, оскільки

«...наші роз'єднані, роздрібнені, розподілені за дисциплінарними галузями знання глибоко, навіть дивовижно неадекватні для осягнення сьогоднішніх реальностей та проблем... Унаслідок цієї неадекватності стають непомітними: Контекст, Глобальне, Багатовимірне, Складне» (Морен, 2007, с. 36).

Серед ознак поняття «складність» для дослідження проблеми багатомірності педагогічного знання особливу актуальність мають такі: «складність є безліч елементів системи, сполучених нетривіальними, оригінальними зв'язками один з одним; складність є динамічна мережа елементів (елементи сполучені за певними правилами); складність є внутрішня різноманітність системи, різноманітність її елементів або підсистем, яка робить її гнучкою, здатною змінювати свою поведінку залежно від ситуації, що змінюється; складність є багаторівневість системи (існує архітектура складності)», «межі складної системи іноді важко визначити (бачення її меж залежить від позиції спостерігача)»; «складні системи регулюються петлями зворотного зв'язку: негативною, що забезпечує відновлення рівноваги, повернення до колишнього стану, і позитивною, яка відповідає за швидкий ріст, у ході якого розквітає складність» (Князева, 2016, с. 41 – 42).

Досліджуючи витоки філософії багатомірності, Л. Богата зауважує, що «для того, щоб усвідомити складність світу, що виявляється, людині необхідно змінити свою мірність та набути, а потім і розвинути здатність багатомірного бачення» (Богата, 2010, с. 102). На думку авторки, методологія багатомірності ґрунтується на ідеях інтервальної концепції Ф. Лазарева, мета-теорії свідомості М. Мамардашвілі та О. П'ятигорського. З урахуванням позицій означених авторів Л. Богата розглядає *багатомірність мислення* в таких аспектах: «це мислення, при якому здійснюється оперування словом у його багатовимірній іпостасі, що передбачає допустимість фіксації за одним і тим самим терміном

різних смислів, загальну кількість яких можна розглядати як деяку відкритую множину» (Богатая, 2010, с. 125); «це розкриття потенціалу когнітивної багатомірності на фоні уявлень, що неперервно розвиваються, про саму свідомість. Досягнення багатомірності обертається необхідністю оперування метапредметною цілісністю, або краще – метапредметним конгломератом (лат. *conglomeratus* – зібраний), у який входять, як мінімум, такі метапредмети, як свідомість, простір, мова, час» (Богатая, 2010, с. 127).

Представлені позиції є актуальними в контексті взаємозв'язку в пізнанні педагогічних явищ та процесів «і предметного, і смислового мисленневих актів», забезпечення концептуального рівня педагогічної діяльності (робота, згідно з позиціями Ж. Дельоза, із «серіями», «парадоксальними елементами», «точками сингулярності»; проблематизація та концептуалізація як методи пізнання; урахування множинності локальних смислових просторів в освітньому процесі). З урахуванням сутнісних ознак поняття «складність» особливої уваги, як наголошує Н. Кочубей, «потребують такі складності, як *дитинство, зрілість, дорослість, освіта*. У простому світі це все було просте й ієрархізоване. У складному – розмите й невизначене. Діти часто виявляються вчителями своїм батькам (наприклад, у плані життя у віртуальному просторі, вміння користуватися гаджетами). Освіта у плинному світі метафорично може уявлятися як серфінг у просторі мінливого потоку знань, де втрачається різниця між учнем і вчителем» (Людина, 2017, с. 15).

Багатомірність педагогічного знання як чинник методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів доцільно розглядати з урахуванням: а) сучасних підходів щодо феномену знання в умовах цифровізації всіх сфер життєдіяльності суспільства; б) теоретичних конструктів щодо типології педагогічного знання; в) багатомірності педагогічної дійсності.

У сучасних умовах тотальної інтервенції Інтернету в усі сфери життєдіяльності

людини зміст та форми репрезентації педагогічного знання в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів мають урахувувати суттєві зміни щодо розуміння самого **феномену знання**. *По-перше*, традиційне визначення знання як системи стійких та узгоджених істин поступається його сприйняттю як неповного, незавершеного, суперечливого, що розвивається та транслюється в умовах практично не регульованих інформаційних потоків. Показовою є думка відомого дослідника змін людського суспільства в епоху Інтернету Д. Уейнберга (D. Weinberger): «Ми звикли думати, що знання є те, що істинно, незалежно від нас. Зараз ми стикаємося з тим, що знання не є дзеркалом, що відбиває природу, але, швидше, мережею зв'язку, який проявляється в нас залежно від нашої відправної точки, точки зору, й неминуче включає людське відчуття того, що важливо для нас. Ми сподівалися, що знання не залежить від нас. Ми дізналися, що це не так» (Weinberger, 2012, с. 180). *По-друге*, внаслідок трансформації Інтернет (Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0) знання «переведено» у сферу комунікації та спілкування, що спричинило особливий інтерес до дискурсу та концепцій комунікативного суспільства (Н. Луман, Ю. Габермас). *По-третє*, Інтернет періоду Web 2.0 (соціальний Інтернет) характеризується активністю користувачів саме у створенні та поширенні контенту, що призвело до зниження ролі експертного знання, утвердженню «культу дилетанту», наявності «інформаційного шуму», «інформаційного сміття». В інтернет-середовищі педагогічне знання поширюється не тільки на основі електронних публікацій наукових монографій та статей, навчальних посібників для майбутніх учителів, методичних посібників для вчителів-практиків, а й за допомогою персональних сайтів, блогів, персональних сторінок педагогів у соціальних мережах. Подекуди представлений контент доволі проблематичний з погляду науковості, відповідності загальним основам педагогічної теорії та практики, оригі-

нальності та дотримання інтелектуальних прав власності. Студенти педагогічних спеціальностей користуються матеріалами окремих сайтів (наприклад, <https://studme.org>, <https://studref.com> і т.п.), які містять фрагментарні відомості з різних питань педагогічної теорії та практики поза наявності покликань на відповідні джерела. Означена ситуація вимагає цілеспрямованої роботи щодо формування в майбутніх учителів умінь та навичок відбору інформації в мережі Інтернет, оцінки її достовірності та релевантності. *По-четверте*, у концепції Інтернет Web 3.0 набуває суттєвого значення генерування інформації як продукту людино-машинного розуму. Відтак, для успішної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів для викладачів актуальною постає нова функція – функція куратора змісту, згідно з якою курування освітнього контенту розглядається як цілеспрямована діяльність щодо пошуку, відбору та демонстрації цифрового контенту певної тематики.

Теоретичні засади аналізу сутності поняття «педагогічне знання», типології педагогічного знання представлено в студіях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як О. Антонова, О. Бережнова, В. Воронов, В. Гінецинський, О. Дубасенюк, А. Закірова, В. Імакаєв, Д. Качалов, Н. Коршунова, М. Лукацький, Н. Лизь, І. Прудченко та ін.

На думку Н. Лизь, педагогічне знання – це «результати пізнання явищ, процесів, суб'єктів, подій, пов'язаних із цілеспрямованим формуванням досвіду людини, її психічним, особистісним та духовним розвитком» (Лизь, 2014, с. 40). О. Антоновою обґрунтовано поняття «базові знання з педагогіки», які визначено як «структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як

складова стандарту вищої школи» (Антонова, 2004, с. 74).

Педагогічні знання, як зазначає О. Дубасенюк, «розширюють кругозір педагога, формують глибину розуміння ним педагогічної дійсності й уміння користуватися своїми знаннями. Вони слугують підґрунтям уявлень про педагогічну дійсність і сприяють формуванню загальної картини світу на рівні сучасної методології педагогічної науки. Педагогічні знання виконують роль орієнтира у визначенні напряму педагогічної діяльності» (Дубасенюк, 2014, с. 28). А. Фурман акцентує увагу на таких визначальних особливостях педагогічного знання: «по-перше, педагогічне знання характеризується не абстрактністю та універсальністю, а ситуативністю і конкретністю. Це дає йому змогу бути практичним, буденно потрібним, життєво значущим, тому що воно створюється спеціально під певну ситуацію педагогічної діяльності чи непересічний випадок. Власне цим воно відрізняється від суто теоретичного, котре максимально абстрагується від суспільних обставин і претендує на всезагальність. А оскільки педагогічне знання не спричинене універсальністю обставин і функціонує не як законівідповідне, то йому притаманна відносність стосовно цілей і завдань дослідника. Звідси природно походить його висока ймовірність, зовнішня безпричинність» (Фурман, 2016, с. 238), «по-друге, педагогічне знання завжди утверджується як інтегральне, міжпредметне. Передусім свій основний масив воно черпає із психології, переорганізуючи психологічне знання у своїх – практико-ситуативних – предметних цілях» (Фурман, 2016, с. 239).

Багатомірність педагогічного знання підтверджується варіативністю підходів науковців щодо його типології та атрибутивних характеристик. Так, у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених ідеться про: *види педагогічного знання – життєве, практичне та наукове* (Лизь, 2014, с. 41);

форми науково-педагогічного знання – поняття, підходи, закономірності, принципи, умови, моделі, технології, теорії (Лызь, 2014, с. 41). Необхідно враховувати зауваження Н. Лызь стосовно того, що представлений перелік «певною мірою має дискусійний характер. Відзначимо умовність їхнього виокремлення, нерядоположеність цих форм, можливе входження одних в інші» (Лызь, 2014, с. 44); *класи форм педагогічного знання* (С. Бобришов, В. Гінецинський). Перший пов'язано із структурно-логічною відповідністю знання тій чи тій його формі (онтологічному образу) як формальному елементу наукового і буттєвого континуума мови, що представлене ідеями, поняттями, гіпотезами, концепціями, теоріями; другий – із сутнісно-змістовним відображенням фактів і досягнень педагогічної теорії й освітньо-виховної практики (когнітивний образ), що існує в імпліцитній та експліцитній формах (Прудченко, 2013, с. 153 – 154); *рівні педагогічного знання* – рівень парціальних знань, де в якості педагогічного знання як практичного постає реалізація закономірностей, отриманих у межах тих чи тих конкретних наукових дисциплін для вирішення локальних педагогічних завдань; рівень агрегативно-синтетичних педагогічних знань, що передбачає комплексування низки чинників, закономірностей; інтегративно-синтетичні знання, які пов'язано із породженням «власне системних, синергетичних ефектів, генерацією принципово нового наукового знання» (Карпов, 2018, с. 117 – 118); *аспекти функціонування педагогічного знання*: діахронійний і синхронійний (В.Гінецинський). Відповідно, І. Прудченко відзначає, що «перший передбачає оперативне, адресне спілкування, вказує на можливість узгодження діяльності індивідів і процесів їх спільного існування та взаємодії. Другий – спрямований на передачу певної суми інформації наступним поколінням» (Прудченко, 2013, с. 157); *структурну організацію педагогічного знання*, що включає предметний

(теоретичний) і процесуальний (прикладний, досвідний, практичний) компоненти (Прудченко, 2013, с. 161 – 165).

А. Карпов відзначає, що «педагогічне знання має бути проінтерпретоване саме з позицій його приналежності до знання процедурального, а не декларативного типу. Педагогічне знання – це, передусім, процедуральне знання, оскільки кінцевою метою практично будь-яких педагогічних систем та інших концептуальних побудов є розробка деяких технологій (у широкому смислі) впливу об'єкта і суб'єкта з метою їхньої трансформації в тому або тому напрямі, визначуваному соціальним замовленням» (Карпов, 2018, с. 91). Педагогічне знання також необхідно аналізувати в контексті співвідношення *deskриптивного та прескриптивного знання*. Deskриптивне знання (від лат. *describere* – опис) – це описове, фактуальне знання, яке завдає певну модель світу відповідно до судження із зв'язкою «є». Такий тип знання пов'язано із пояснювальними, пізнавальними, пошуковими функціями педагогічного знання в цілісному педагогічному процесі. Прескриптивне знання (від лат. *prescribere* – припис) – це нормативне знання, яке завдає певну модель поведінки відповідно до судження із зв'язкою «повинен». У педагогічній діяльності такий тип знання зумовлює спрямованість на перетворення, діяльнісний аспект професії педагога. Педагогічне знання «за своїм смислом та функційним призначенням майже завжди має не deskриптивний, а прескриптивний характер. Його сутність полягає в тому, щоб показати, як слід діяти для досягнення тих чи тих цілей, які, своєю чергою, можуть бути найрізноманітнішими, охоплювати основні сфери освіти та виховання, проектування та побудови дидактичних систем» (Карпов, 2018, с. 92). Суттєвим є зауваження А. Карпова стосовно того, що педагогічне знання ґрунтується на комплексі знань декларативного типу. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів має спиратися на єдність декларативних та процедурних педагогічних знань з орієнта-

цією на формування вмінь та навичок перетворення педагогічної дійсності.

Багатомірність як характеристика сучасного педагогічного знання відбиває його предметний і процесуальний характер, єдність явного (експліцитного) і неявного (імпліцитного, фонового, контекстного) знання, нелінійний характер його розвитку, що проявляється в множинності освітніх парадигм (традиційна, технократична, гуманістична та ін.). Особливо відзначимо трансдисциплінарний характер розвитку педагогічного знання, який зумовлений взаємодією стихійно-емпіричної, художньо-образної і наукової форм пізнання, посиленням ролі неформальної та інформальної освіти, наявністю в освітньому просторі «прихованої навчальної програми», «неявної педагогічної реальності», самоорганізацією педагогічного знання в умовах мережевої взаємодії педагогів.

Особливо відзначимо роль *неявного знання* в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Концепцію неявного знання пов'язують з ім'ям Майкла Полані (M. Polanyi), який виокремлював два типи знання – знання артикульоване, явне, яке представлено в мові, поняттях, судженнях, та знання неартикульоване, імпліцитне, що міститься латентним чином у схемах сприйняття, практичній майстерності, мистецтвах тощо (Полані, 1985). Згідно з позицією М. Полані, «ми знаємо більше, ніж здатні висловити», «ми живемо в цьому (неявному, особистісному) знанні, як в одязі з власної шкіри» (Полані, 1985, с. 101). Неявне знання в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів слугує зв'язувальною ланкою між особистісним досвідом студента та теоретичним педагогічним знанням, сприяє проблемному баченню та контекстуалізації педагогічних явищ і процесів, що вивчаються. Варто відзначити аксіологічну функцію неявного знання, оскільки світоглядні переконання педагога, які існують у неявній, неартикульованій формі, можуть суттєво впливати на визначення відповідних стратегій педаго-

гічної діяльності. У пізнанні педагогічних явищ та процесів неявне знання набуває трансдисциплінарного статусу, тобто виходить за межі дисциплінарних рамок, ураховує позанаукові форми пізнання, ірраціональне та інтуїтивне в педагогічній діяльності.

Важливою характеристикою багатомірності сучасного педагогічного знання є його *трансдисциплінарний характер*. У соціогуманітаристиці трансдисциплінарність «характеризує такі дослідження, які йдуть через, крізь межі багатьох дисциплін, виходять за межі конкретних дисциплін .... Тим самим створюється холістичне бачення предмета дослідження. Трансдисциплінарні дослідження характеризуються переносом когнітивних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, розробкою й здійсненням спільних проектів дослідження» (Князева, 2011, с. 193 – 194). У процесі загальнопедагогічної підготовки має бути забезпечена комплементарність різних форм пізнання педагогічної дійсності, сполучення наукового та художньо-образного пізнання педагогічних явищ та процесів (А. Роботова). Відповідно, методологізація означеного процесу має включати навчання методів знаково-символічної репрезентації, метафоричної візуалізації педагогічного знання, інтеграції різних типів наукового знання, забезпечення варіативних форм наукової комунікації, зокрема й у соціальних мережах, що відображає ідеї «невидимого коледжу» (Д. Прайс).

Особливості сучасного педагогічного знання актуалізують проблему методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, оскільки «методи, їхні правила та ще більш їхнє застосування не тільки описують, але й допомагають *виробляти* реальність, що пізнається» (Лю, 2015, с. 19 – 20). Традиційні методи пізнання педагогічної дійсності (спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності) мають бути доповнені методами та технологіями гуманітарного пізнання, безпосередньо пов'язаними із

розумінням сутності методології як учення про організацію діяльності (О. Новиков), методологування як практики рефлексивної мислєдїяльності (А. Фурман), а саме – методи та технології проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації, запитування, візуалізації, форсайт-дослідження, наративізації, дискурсу-аналізу.

Багатомірність педагогічного знання безпосередньо пов'язана із складністю, багатомірністю *педагогічної дійсності/ педагогічної реальності*, основними ознаками якої є: поліфункційність діяльності педагога, розмаїття його рольових позицій; необхідність урахування контекстуальності та темпоральності діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу; варіативність соціокультурних чинників, що впливають на педагогічний процес; багатозадачність як характеристика мислення та діяльності сучасного покоління дітей та учнівської молоді; взаємозв'язок навчання та самонавчання, формальної та неформальної, інформальної освіти, виховання та самовиховання. Особливою ознакою сучасної педагогічної дійсності є інтеграція різних моделей та форм навчання, сполучення традиційного (книжкового) контенту із віртуальним електронним навчальним контентом. А. Остапенко в процесі дослідження проблем педагогічної реальності, яку він розглядає як «сукупність процесу становлення цілісної людини та усіх чинників, що впливають на цей процес», зауважує, що таку реальність «можна розділити на актуальну (те, що є зараз) та потенційну (те, що реально може відбутися)» (Остапенко, 2007, с. 42).

Визнання багатомірності педагогічного знання зумовлює особливу увагу до його репрезентації в *підручниках та навчальних посібниках з педагогіки*, які, з одного боку, орієнтовані на виклад базового, усталеного педагогічного знання відповідно до традиційної структури навчального курсу з педагогіки (загальні основи педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, управ-

ління навчальними закладами), а з іншого, – демонструють редукцію навчально-наукової інформації, суб'єктивну інтерпретацію тих чи тих теоретичних положень, відсутність діалогу між науковими педагогічними теоріями та концепціями, об'єктивну неможливість висвітлити поточні результати інновацій в освітній галузі, актуальне педагогічне знання, що відповідає запитам часу, наявній соціокультурній ситуації. Необхідно визнати справедливими дорікання студентів – майбутніх учителів щодо надмірної теоретизації підручників та навчальних посібників з педагогіки, слабкої орієнтації на суб'єктивну реальність учасників освітнього процесу, відсутності сучасних форм представлення інформації (квантування інформації, інфографіка тощо). Парадоксальність відзначених позицій пов'язана з тим, що за своєю сутністю педагогічне знання орієнтовано на буттєвий, повсякденний складник педагогічної діяльності, в якій педагогічні знання мають слугувати методологічним зряддям реалізації цілей та завдань діяльності педагога, підґрунтям для пізнання педагогічних явищ та процесів, перетворення освітньої дійсності. Відповідно, у контексті методологізації загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів нагальною є потреба у створенні мобільних, варіативних навчально-методичних комплексів, що мають включати не тільки академічні підручники з педагогіки, а й практикуми, робочі зошити, інформаційні навігатори, словники актуальної педагогічної термінології, збірники психолого-педагогічних методик для поточної діагностики сформованості відповідних педагогічних умінь та навичок, атласи інноваційних освітніх практик.

Сучасне педагогічне знання має бути орієнтовано на освітні тренди майбутнього. Відповідно, зміст загальнопедагогічної підготовки має постійно оновлюватися згідно з вимогами та викликами соціокультурних реалій. Нагальними питаннями, що



мають бути представлені майбутнім учителям, є, зокрема, такі: компетентісна освіта, універсальні компетенції, soft skills («м'які» навички), педагогіка партнерства, формувальне оцінювання, дидактичні інновації – проєктне та дослідницьке навчання, змішане навчання, технологія «перевернутий клас», метапредметний підхід, кейс-технологія, веб-квести тощо; використання інтернет-сервісів в освітньому просторі.

Отже, визначення сутності поняття «багатомірність» у філософському та психологічному контексті, можливості експлікації характеристик багатомірності педагогічного знання для вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зумовлює висновки про необхідність: розуміння людини як багатомірної цілісності, розгляд становлення особистості в усьому багатстві відносин та зв'язків, онтологічних та філогенетичних характеристик; орієнтації в пізнанні педагогічних явищ та процесів на виявлення та актуалізацію варіативності всіх форм діяльності суб'єктів педагогічного процесу, їхню потенційну індивідуальну багатомірність; незаперечного зв'язку педагогічного знання з усіма іншими видами дисциплінарного знання, доцільність трансдисциплінарного підходу у визначенні сутності педагогічного знання та форм його репрезентації в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів; визнання в педагогічній дійсності аспектів, які для сучасного етапу розвитку педагогічної науки та практики є невідомими; визнання множинності наукових теорій та концепцій, які мають розглядатися як суголосні, комплементарні у вивченні тих чи тих педагогічних явищ та процесів; узгодження знаково-символічного та образного способів репрезентації педагогічного знання, вербального та візуального каналів сприйняття та трансляції інформації, чуттєвого та інтелектуального рівнів пізнання педагогічної дійсності; утвердження діалогу як простору виявлення багатомірності людини,

взаємоузгодження та доповнення її думок та вчинків; опори на контекстуальність педагогічного знання, його залежність від множинності контекстів сприйняття, смислоутворення, цілепокладання тощо; реалізації концептуальних положень теорії складності (Е. Морен та ін.), згідно з якими багатомірне педагогічне знання як складна система підпорядковується принципам: рекурсії (рух від частин до цілого та від цілого до частин), зворотного зв'язку (причина впливає на наслідки, а наслідки – на причину), самоорганізації та самовідтворення (продукти пізнання педагогічних явищ та процесів самі стають причинами того, що пізнається); трансформації багатомірного педагогічного знання в особистісне знання як підґрунтя для вироблення індивідуальних форм і методів пізнання та перетворення педагогічної дійсності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язано з дослідженням технологій репрезентації педагогічного знання в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

## Література

**Антонова О. Є.** Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія; вид. 2-ге, допов. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.

**Богатая Л. Н.** На пути к многомерному мышлению: монографія. Одесса: Печатный дом, 2010. 372 с.

**Дубасенюк О. А.** Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.

**Карпов А. В.** Соотношение психологического и педагогического знания. Москва: ИД РАО, 2018. 144 с.

**Князева Е. Н.** Трансдисциплинарные стратегии исследования. *Вестник Томск.*

гос. пед. ун-та. 2011. № 10 (112). С. 193–201.

**Князева Е. Н.** Инновационная сложность: общая методология и способы организации когнитивных, коммуникативных, социальных систем. *Инновационная сложность*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2016. С. 38–100.

**Ло Джон** После метода: беспорядок и социальная наука / пер. с англ. С. Гавриленко, А. Писарева и П. Хановой; науч. ред. перевода С. Гавриленко. Москва: Изд-во Института Гайдара, 2015. 352 с.

**Лызь Н. А.** Виды и формы педагогического знания. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014. № 6. С. 40–45.

**Людина** в складному світі / за ред. Н. В. Кочубей, М. О. Нестерової; вступне слово В. П. Адрущенко. Суми: Університетська книга, 2017. 357 с.

**Морен Э.** Образование в будущем: семь неотложных задач. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.

**Общество** Знаниевых Кочевников / под ред. Джона У. Моравеца; пер. с англ. С. С. Носовой; науч. ред. пер. И. П. Кужелева-Саган. Томск: Издат. Дом Томского государственного университета, 2018. 346 с.

**Остапенко А. А.** Педагогическая реальность и её многомерность. *В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр.* / науч. ред. В. П. Бедерханова. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2007. С. 33–46.

**Полани М.** Личностное знание / пер. с англ., общ. ред. В. А. Лекторского и В. И. Аршинова. Москва: Прогресс, 1985. 343 с.

**Прудченко І. І.** Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін: монографія. Вінниця, 2013. 320 с.

**Фурман А. В.** Идея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

**Weinberger D.** Too Big to Know: Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Room Is the Room / David Weinberger. NY: Basic Books, 2012. 256 p.

## References

**Antonova, O. Ye.** (2004). Bazovi znannia z pedahohiky: stanovlennia, rozvytok, tekhnolohiia formuvannia [Basic knowledge of pedagogy: formation, development, technology of formation]. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t [in Ukrainian].

**Bogataya, L. N.** (2010). Na puti k mnogomernomu myshleniyu [On the Road to Multidimensional Thinking]. Odessa: Pechatnyy dom [in Russian].

**Dubaseniuk, O. A.** (2014). Rol pedahohichnykh znan u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical knowledge in the professional training of the future teacher]. *Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 15–43. [in Ukrainian].

**Karpov, A. V.** (2018). Sootnoshenie psihologicheskogo i pedagogicheskogo znaniya [The ratio of psychological and pedagogical knowledge]. Moscow: ID RAO [in Russian].

**Knyazeva, E. N.** (2011). Transdisciplinarnye strategii issledovaniya [Transdisciplinary research strategies]. *Vestnik Tomsk. gos. ped. un-ta*. 10 (112). 193–201 [in Russian].

**Knyazeva, E. N.** (2016). Innovatsionnaya slozhnost: obshchaya metodologiya i sposoby organizatsii kognitivnykh, kommunikativnykh, sotsial'nykh sistem [Innovation complexity: general methodology and ways of organizing cognitive, communicative, social systems]. *Innovatsionnaya slozhnost*. Saint Petersburg: Aletejjia, 38–100 [in Russian].

**Lo, Dzhon** (2015). Posle metoda: besporyadok i sotsialnaya nauka [After the

method: mess and social science]. Moscow: Izd-vo Instituta Gaydara [in Russian].

**Lyz, N. A.** (2014). Vidy i formy pedagogicheskogo znaniya [Types and forms of pedagogical knowledge]. *Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment*. 6, 40 – 45 [in Russian].

**Kochubei, N. V., Nesterova M. O.** (Eds.). (2017). Liudyna v skladnomu sviti [Man in a complex world]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

**Moren, E.** (2007). Obrazovaniye v budushchem: sem neotlozhnykh zadach [Education in the Future: Seven Urgent Tasks]. *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya*. Moscow: Progress-Traditsiya, 24 – 96 [in Russian].

**Moravec, Dz.** (Eds.). (2018). Obshchestvo Znaniyevykh Kochevnikov [Knowmad Society]. Tomsk: Izdat. Dom Tomsk. gos. un-ta [in Russian].

**Ostapenko, A. A.** (2007). Pedagogicheskaya realnost i yeyo mnogomernost [Pedagogical reality and its multidimensionality]. *V poiskakh gumanisticheskoy realnosti: sb. nauch. tr.* Krasnodar: Kuban. gos. un-t, 33 – 46 [in Russian].

**Polani, M.** (1985). Lichnostnoye znaniye [Personal knowledge]. Moscow: Progress [in Russian].

**Prudchenko, I. I.** (2013). Filosofiia vyshchoi pedahohichnoi osvity: transformatsiia zmistu u dynamitsi osvitykh vydozmin [Philosophy of higher pedagogical education: the transformation of content in the dynamics of educational modifications]. Vinnytsia [in Ukrainian].

**Furman, A. V.** (2016). Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodologization]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

**Weinberger, D.** (2012). Too Big to Know: Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Room Is the Room. NY: Basic Books [in English].

\* \* \*

### **Бутенко Л. Л. Багатомірність сучасного педагогічного знання як чинник методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів**

Реалії розвитку освітньої сфери України, потреби суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах актуалізують проблеми вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів пов'язана з орієнтацією змісту й операціональних складників освітнього процесу на методологію діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів і прийомів професійної діяльності.

Багатомірність як якісна характеристика явищ і процесів відбиває їхню структурну складність, поліфункційність, варіативність розвитку, єдність актуального й потенційного, явного й неявного. Багатомірність як характеристика сучасного педагогічного знання відбиває його предметний і процесуальний характер, єдність явного (експліцитного) і неявного (імпліцитного, фонового, контекстного) знання, нелінійний характер його розвитку, проявляється в множинності освітніх парадигм (традиційна, технократична, гуманістична та ін.), взаємодії стихійно-емпіричної, художньо-образної і наукової форм пізнання, посиленні ролі неформальної та інформальної освіти, трансдисциплінарному характері розвитку педагогічного знання, пов'язана з наявністю в освітньому просторі «прихованої навчальної програми», «неявної педагогічної реальності», самоорганізацією педагогічного знання в умовах мережевої взаємодії педагогів.

*Ключові слова:* багатомірність, педагогічне знання, багатомірність педагогічного знання, майбутні учителі, загальнопедагогічна підготовка, методологізація.

**Бутенко Л. Л. Многомерность современного педагогического знания как фак-**

## **тор методологизации общепедагогической подготовки будущих учителей**

Реалии развития образовательной сферы Украины, потребности общества в высококвалифицированных педагогических кадрах актуализируют проблемы усовершенствования общепедагогической подготовки будущих учителей. Методологизация общепедагогической подготовки будущих учителей связана с ориентацией содержания и операциональных составляющих учебного процесса на методологию деятельности как систему научно-познавательных эвристик, процедурных правил, принципов и приемов профессиональной деятельности. Многомерность как качественная характеристика явлений и процессов отражает их структурную сложность, полифункциональность, вариативность развития, единство актуального и потенциального, явного и неявного.

Многомерность как характеристика современного педагогического знания отражает его предметный и процессуальный характер, единство явного (эксплицитного) и неявного (имплицитного, фонового, контекстного) знания, нелинейный характер его развития, проявляется в множественности образовательных парадигм (традиционная, технократическая, гуманистическая и др.), взаимодействии стихийно-эмпирической, художественно-образной и научной форм познания, усилении роли неформального и информального образования, трансдисциплинарном характере развития педагогического знания, наличием в образовательном пространстве «скрытой учебной программы», «неявной педагогической реальности», самоорганизацией педагогического знания в условиях сетевого взаимодействия педагогов.

*Ключевые слова:* многомерность, педагогическое знание, многомерность педагогического знания, будущие учителя, общепедагогическая подготовка, методологизация.

**Butenko L. L. Multidimensionality of Modern Pedagogical Knowledge as a Factor of the Methodological Approach to the General Training of Future Teachers**

Realias of the educational sphere development of Ukraine and the needs of the society for highly qualified teaching staff mainstream the problems of improving the general training of future teachers. The methodological approach to the general training of future teachers is related to the orientation of the content and operational components of the educational process towards the activity methodology as a system of scientific and cognitive heuristics, procedural rules, principles and techniques of professional activity.

Multidimensionality as a qualitative characteristic of phenomena and processes reflects their structural complexity, poly-functional character, variability of development, the unity of the actual and the potential, the explicit and the implicit. Multidimensionality as a characteristic feature of the modern pedagogical knowledge reflects its substantive and procedural nature, the unity of the explicit and the implicit (the background, the context) knowledge, and the nonlinear character of its development. The multidimensional character of pedagogical knowledge is manifested in the multiplicity of educational paradigms (the traditional, the technocratic, the humanistic ones, etc.), the interaction of spontaneous and empirical, artistic and image-bearing, and scientific forms of cognition, the strengthening of the role of non-formal and informal education, the transdisciplinary character of the pedagogical knowledge development. The multidimensional character of modern pedagogical knowledge is also connected with the existence of «a hidden curriculum», «an implicit pedagogical reality» in the educational space and self-organization of pedagogical knowledge in the environment of network interaction of teachers.

*Key words:* multidimensionality, pedagogical knowledge, the multidimensional character of pedagogical knowledge, future teachers, general teachers' training, the methodological approach.

*Стаття надійшла до редакції 15.04.2019 р.*

*Прийнято до друку 19.04.2019 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.*