

Бутенко Л. Л. Роль неявного знання майбутніх учителів у пізнанні явищ та процесів педагогічної дійсності. *Психологія і педагогіка: історія розвитку, сучасних стан та перспективи дослідження* : зб. наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 16 – 17 верес. 2016 р.). Одеса : ГО „Південна фундація педагогіки”, 2016. С. 72 – 76.

Бутенко Л.Л.

доцент кафедри педагогіки

ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

м. Старобільськ, Україна

РОЛЬ НЕЯВНОГО ЗНАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПІЗНАННІ ЯВИЩ ТА ПРОЦЕСІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

Сучасна педагогічна дійсність характеризується такими ознаками, як швидкі темпи зміни, цілісність, складноструктурованість, варіативність, нелінійний характер розвитку, посилення неформального та інформального складників освітнього простору. У вимірі положень постнекласичної раціональності педагогічну дійсність доцільно розглядати як ризомну, мережеву систему.

Пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності ґрунтується на взаємозв'язку та взаємозумовленості наукового, буденного (стихійно-емпіричного) пізнання та художньо-образної форми такого пізнання.

Педагогічна дійсність є складноструктурованою, багат шаровою, містить „приховану навчальну програму” (*Hidden curriculum*), специфічні епіфеномени, що необхідно враховувати у визначенні особливостей конкретного педагогічного явища або процесу. Пізнання педагогічної дійсності як природного середовища актуалізує проблему неявного знання як особистісного, опосередкованого індивідуально-психологічними особливостями педагога, практичним досвідом його життєдіяльності, опору на положення антропологічного, культурологічного, феноменологічного підходів, філософію та психологію повсякденності.

У сучасному педагогічному дискурсі поняття „неявне знання” пов’язано із такими поняттями, як „особистісне знання”, „імпліцитне знання”, „апріорне знання”, „фонове знання”, „латентне знання”, „некодіфіковане знання”, „неявна педагогічна реальність”, „прихована програма” (Hidden curriculum).

Концепція неявного знання була розроблена угорським хіміком та філософом Майклом Полані (M. Polanyi) та уперше репрезентована в його книзі „Особистісне знання” у 1958 р. [3]. Ідея співвідношення явного та неявного знання знайшла відображення у працях Т. Куна, Л. Вітгенштейна, К. Поппера, І. Нонака (I. Nonaka), Х. Такеучи (H. Takeuchi), Р. Коуена (R. Cowan) та ін. У межах концепції практичного інтелекту розглядав проблему неявного знання Р. Стернберг. У сучасному філософському дискурсі неявне знання досліджують В. Аршинов, Д. Дубровський, Л. Дротянко, В. Лекторський, М. Мельничук, Л. Мікешина та ін., теоретичні положення яких мають особливе значення у контексті методології наукового пізнання, розвитку наукових шкіл, становлення особистості вченого. Соціологічний контекст неявного знання в освітньому просторі досліджує І. Нечитайло, неявний, особистісний компонент наукового знання, розвитку наукових теорій – Л. Султанова, А. Юревич.

М. Полані виокремлював два типи знання – знання артикульоване, явне, яке представлене у мові, поняттях, судженнях, та знання неартикульоване, імпліцитне, що міститься латентним чином у схемах сприйняття, практичній майстерності, мистецтвах тощо. Неявне знання – особистісне, тобто пов’язано із індивідуально-психологічними особливостями людини, практичним досвідом її життєдіяльності. Чуттєве підґрунтя неявного знання утворює засади неусвідомленого сприйняття, яке суттєво впливає на поведінку людини.

В історичному та культурологічному дискурсі використовується поняття „менталітет” для позначення тих рівнів духовної культури, які не відображено у вигляді явних знань, але які визначають обличчя тієї чи іншої епохи або народу. Важливою сферою реалізації неявних знань є предметно-практична діяльність, у межах якої людина може знати, як виконати певні дії, але неспроможна виокремити елементи цієї дії, обґрунтувати алгоритм певної дії.

Квінтесенцією концепції особистісного знання М. Полані можна вважати такі судження: „ми знаємо більше, ніж здатні висловити”, „ми живемо в цьому (неявному, особистісному) знанні, як в одязі з власної шкіри” [3, с. 101].

Г. Старікова, досліджуючи роль неявних знань у пізнавальному процесі, виокремлює такі типи цих знань: „констатувальні”, або „фактологічні” неявні знання, що включають імпліцитні знання про факти, явища, об’єкти і процеси, та „дійові”, або „функціональні” неявні знання, що включають знання про способи, методи і прийоми дій, у тому числі й пізнавальних” [4].

У педагогічній теорії та практиці неявне знання розглядається в контексті: „прихованої навчальної програми/навчального змісту” (Hidden curriculum) (Ф. Джексон (Philip W. Jackson), Т. Хейнц (T. Heinze), Ф. Перрену (P. Perrenoud) та ін.), імпліцитної форми педагогічного знання (В. Гінецинський), „укладу школи” (І. Фрумін, О. Тубельської, А. Остапенко), прихованої педагогічної реальності (А. Остапенко), художньо-образної форми педагогічного пізнання (А. Роботова, О. Задорина та ін.), досліджень фонового знання в психолінгвістиці (Е. Хірш (E. Hirsch), лінгвокраїнознавстві (Є. Верещагін, В. Костомаров та ін.), освітнього потенціалу фонового знання (Д. Бережнова), невербального спілкування в освітньому середовищі (В. Лабунська). У сучасних наукових розвідках використовується навіть позиція „неявна педагогіка” (І. Нечитайло, О. Полонніков). Особливо слід відзначити, що неявне знання є компонентом неспеціалізованого педагогічного знання, яке репрезентовано у буттєвій, повсякденній та художньо-образній формі та разом із раціональним науково-педагогічним знанням зумовлює цілісність сприйняття педагогічного явища та процесу. Відповідно, однією з форм репрезентації неявного педагогічного знання є метафори, образні порівняння тощо.

У дослідженнях А. Остапенка особливо наголошується на значенні прихованого змісту освіти, який автором позначається як „підтекст педагогічної системи” [2, с. 23], який включає предметно-просторове середовище школи, локальну субкультуру відносин у школі (уклад) та знаково-символьну реальність школи [2, с. 25]. І. Нечитайло відзначає, що „неявне знання має дві основні форми:

контекстну (або середовищну) та дискурсивну (або текстову). Відповідно, неявна педагогіка або прихована навчальна програма може „приховуватися” в освітньо-педагогічному дискурсі (як письмовому, так й усному), а також в освітніх, педагогічних практиках та загальному етосі навчального закладу” [1, с. 168].

Актуалізація проблеми неявного знання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів пов’язана із потребою сучасного педагога максимально використовувати інформаційні, інтелектуальні ресурси та ресурси пізнання, що доцільно розглядати як один із чинників конкурентоздатності в сучасному освітньому просторі. Неявне знання у педагогічній діяльності можна визначити й як ентропійне, оскільки воно зумовлене множинністю, потенційною невизначеністю ймовірних результатів цієї діяльності.

Особливо слід відзначити аксіологічну навантаженість неявного знання педагога, роль світоглядних переконань, які можуть виступати в неявній, неартикульованій формі, у визначенні стратегій педагогічної діяльності вчителя/викладача. Образ світу в цілому, образ дитини та вчителя як основних суб’єктів педагогічної дійсності формується в педагогів внаслідок впливу найрізноманітніших чинників: сімейне виховання, досвід шкільного життя, репрезентація образу педагога в творах літератури та мистецтва, персональний досвід міжособистісної комунікації, наукове пізнання у процесі професійно-педагогічної підготовки. Однак, домінантність того чи іншого чинника може бути ситуативною, змінюватися протягом життя внаслідок об’єктивних та суб’єктивних обставин. За таких умов принципового значення набуває саме регуляторна функція неявного знання у процесі пізнання педагогічних явищ та процесів.

Таким чином, неявне знання у пізнанні педагогічних явищ та процесів, практичної педагогічної діяльності можна розглядати як інтеграцію практичного досвіду, індивідуальних цінностей, контекстної інформації та інтуїції педагогів, що створює підґрунтя для оцінки конкретної педагогічної ситуації та вибору відповідної педагогічної стратегії.

Неявне педагогічне знання впливає на: міжособистісну комунікацію учасників освітнього простору, сприйняття їх індивідуальних особливостей, просторове розміщення в предметному середовищі, наприклад, шкільному класі, індивідуальні переконання педагога щодо вибору форм та методів взаємодії, потлумачення знаково-символьної реальності педагогічного середовища, прийняття або неприйняття традицій у конкретному шкільному/університетському соціумі, оцінювання навчальної діяльності учнів/студентів та рефлексію власної педагогічної діяльності; вибір вербальних форм оцінювання успішності/неуспішності навчальної діяльності; усвідомлення педагогом специфіки індивідуального навчального стилю учнів, емоційної атмосфери в шкільному середовищі, соціальних ролей та соціальних позицій учнівської молоді, її ціннісних установок, сприйняття „педагогічних епіфеноменів” (Б.Хасан, І.Фрумін) тощо.

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

Література

1. Нечитайло И. С. „Неявные реалии” образования / И. С. Нечитайло // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (17). – С. 166 – 170.
2. Остапенко А. А. Явная и неявная педагогическая реальность: структура и соотношение / А. А. Остапенко, А. Касатиков // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 15 –26.
3. Полани М. Личностное знание / М. Полани ; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
4. Старікова Г. Г. Природа та гносеологічні функції неявного особистісного знання : автореф. дис.. ... канд.. філософ. наук : спец. 09.00.01 „Онтологія, гносеологія, феноменологія” / Г. Г. Старікова. – Х., 2001. – 16 с.