



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.302 (01)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-1

**МЕХАНІЗМИ АКСІОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ:
СПРОБА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ**

Вихрущ В.О., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»
nazarenkovira@i.ua

У статті з позицій системного підходу представлено основні чинники впливу на формування понятійного апарату в сучасній педагогічній аксіології: відсутність систематизації термінів; багатозначність і різноманітність їх тлумачення; «номінаційний вибух» і зниження чіткості в нормативності слововживання в науковому контексті; інтегративні зв'язки педагогіки з іншими науками і зростаюча нерегульованість процесу взаємодії термінів; прагнення створення метамови у зв'язку з формуванням єдиного наукового простору; формування андрагогічної парадигми освіти в протиположності педагогічній; розв'язання проблеми суб'єктності в сучасній галузі освіти.

Ключові слова: педагогічна аксіологія, аксіологічний аналіз, механізми аксіології, категорії педагогіки, системний підхід.

В статье с позиций системного подхода представлены основные факторы влияния на формирование понятийного аппарата в современной педагогической аксиологии: отсутствие систематизации терминов; многозначность и разнородность их толкования; «номинативный взрыв» и снижение четкости в нормативности терминологии в научном контексте; интеграционные связи педагогики с другими науками и увеличение нерегулируемости процесса взаимодействия терминов; стремление к созданию метаязыка в связи с формированием единого научного пространства; формирование андрагогической парадигмы образования в противовес педагогической; решение проблемы субъектности в современной области образования.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, аксиологический анализ, механизмы аксиологии, категории педагогики, системный подход.

Vykhruhshch V.O. MECHANISMS OF MODERN PEDAGOGICAL AXIOLOGY: AN ATTEMPT OF SYSTEM ANALYSIS

In the article according to the system approach were represented main factors of terminology formation of modern native didactics and mechanisms of their influence on the conceptual apparatus of the theory of education.

The main problems in modern pedagogical axiology are the lack of systematization of terms; ambiguity and heterogeneity of their interpretation; activation of “individual-author’s term production” – “nominating explosion” and the consequent reduction of clarity in the normative use of word-formation in the scientific context; Integrative connections of pedagogy with other sciences and growing irregularity of the process of interaction of terms; the desire to create a metamogoue in connection with the creation of a single scientific space; the formation of the andragogical paradigm of education in contrast to the pedagogical; solving the problem of subjectivity in the modern branch of education.

In pedagogical studies it is possible to update the methodology by introducing other methods of research and extend the concept and terminology apparatus by borrowed terms, but with the condition – identification of the regularities of education and training of the individual and the factors that determine them, unambiguousness of terminology, correlation of the main (generic) term and its specific characteristics, systemic interrelationships between different thematic groups of terms, the classification of pedagogical disciplines, etc. General pedagogical preparation of the future teacher and methodology of scientific pedagogical research should be provided according to the canons of classical pedagogy within the framework of its categories and concepts.

Key words: pedagogical axiology, axiological analysis, axiology mechanisms, pedagogy categories, systematic approach.

Постановка проблеми. Об'єктивною необхідністю розвитку будь-якої науки є збагачення і розвиток понятійного апарату. Питання аксіології певної наукової галузі завжди актуалізується в її кризові періоди і розглядається як шлях її адаптації до

змінюваних потреб суспільства. З історії розвитку науково-педагогічної думки відомо, що реформування освіти після системи реформ 60–70-х років XIX століття, активні інноваційні процеси кінця XIX – початку XX століття, процес створення «нової шко-



ли» після революції 1917 року та створення «нової української школи» в наш час тощо зумовили докорінне оновлення сутності педагогічних категорій, введення нових понять, створення революційних напрямів психолого-педагогічних досліджень, що розширювало понятійне поле науки. Процес збагачення і розширення понятійно-термінологічного апарату у 90-х роках ХХ століття характеризується тим, що його інтенсивність не дозволяє досягнути порозуміння між вченими без уточнення в науковому контексті значення того чи іншого наукового терміну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогіка накопичила численні відомості теоретичного характеру, які можуть стати критичними з багатьох причин. Причинами цього, на думку вчених Б. Гершунського, А. Валицької, Н. Коршунової, В. Краєвського, Б. Лихачьова, М. Никандро-ва, В. Полонського та інших, є неможливість уточнення в науковому контексті значення того чи іншого використовуваного терміну. Саме тому, як вважають ці вчені, майже кожна стаття містить уточнення авторської позиції щодо термінології. Основними проблемами, які існують у сучасній педагогічній аксіології, є: відсутність систематизації термінів; багатозначність і різнорідність їх тлумачення; активізація «індивідуально-авторського терміновиробництва», характерна для кінця ХХ – початку ХХІ століття в цілому для російської, української та інших мов слов'янської групи, «номінаційний вибух» і пов'язане з цим зниження суворості в нормативності слововживання у науковому контексті; інтегративні зв'язки педагогіки з іншими науками і зростаюча неврегульованість процесу взаємодії термінів тощо.

Історичний аналіз термінологічного апарату педагогічної науки, зокрема теорії навчання (а саме вона почала цілеспрямовано формуватися раніше за інші педагогічні галузі), свідчить про те, що закладені наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття теоретичні основи педагогіки не стали закономірною сучасною основою поступального розвитку понятійного апарату як системи. Суспільні процеси, що відбувалися в зазначений і в більш пізній період, зумовили кардинальні зміни в тезаурусі даної науки, а отже, говорити про чіткі прогресивні тенденції формування базових категорій педагогіки не можна [1]. Разом із тим наші власні дослідження свідчать, що специфікою формування і уточнення термінологічного апарату на теренах вітчизняної дидактики, зокрема, є прагнення надати їй суто практичного спрямування, що в принципі не потребує точності дефініцій, а лише їх

ілюстрування, тоді як сама теорія навчання в усі часи розвивалася за кількома концептуальними напрямками: теоретичним, практичним, автодидактичним, психолого-педагогічним і філософським із домінуванням першого. Небагаточисельні дослідження аксіології сучасної педагогіки в основному виконані на основі аналізу лексико-семантичних характеристик процесу її розвитку і базуються на ідеї, що термінологія є мовленнєвою системою і може бути проаналізована за допомогою лінгвістичних критеріїв. В. Аванесов, Б. Гершунський, В. Бім-Бад, А. Валицька, Б. Гершунський, Н. Коршунова, В. Краєвський, Б. Лихачьов, Н. Никандров, В. Полонський та інші вчені здійснюють свої дослідження на основі систематизації термінології і уточнення понять. На наш погляд, слід поєднувати ці підходи і розширювати концептуальне поле дослідження проблеми.

Мета статті – аналіз аксіологічних механізмів термінотворення в галузі сучасної педагогіки на основі системного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з основних джерел поповнення і уточнення понятійного апарату сучасної педагогіки є міждисциплінарні дослідження. Якщо базою або методологічною основою первинно була філософія, релігія, етика, естетика як галузі знань, що з'явилися і автономізувалися раніше за педагогіку, то психологія як галузь знань розвивалася паралельно з педагогікою (переважно – дидактикою), отже, і механізм збагачення термінології за рахунок даної науки дещо інакший.

Насамперед слід зазначити, що основи педагогіки не можна розглядати відірвано від гуманістичної психології. Узагальнений аналіз характеру цього взаємовпливу свідчить про те, що педагогічна психологія не формує семантичні ряди педагогічних понять, а доповнює їх. У зв'язку із цим спостерігається прагнення уточнити, поглибити і розширити їх на основі використання понятійного апарату вказаної науки без урахування того, що узгодження між педагогікою і психологією (педагогічною психологією) за ключовими категоріями цих двох наук не існує, а швидше навпаки – такі близькі за предметом дослідження науки розглядають його через різні призми: педагогічна психологія – через призму окремої особистості та її особистісні механізми, а педагогіка – через призму взаємодії з оточуючим середовищем, до того ж без належної уваги до самої особистості (бездітна педагогіка). Через це педагогічні поняття як лексичні одиниці пропонуються переглядати, внівши в них додаткові



несуттєві, не притаманні педагогічній науці характеристики. Сприймати це як інноваційний шлях, що базується на міжпредметних зв'язках, можна, але лише як шлях, що проходить через фундаментальні педагогічні дослідження на основі врахування загальнопедагогічних закономірностей, а не псевдопсихологічних припущень. Автор цих матеріалів не виступає, таким чином, проти міжгалузевих наукових розвідок, а лише наголошує на необхідності створення сприятливого клімату для творчого пошуку в галузі фасилітаторської продуктивної педагогіки. У такому випадку може бути розширена семантика рядоположних характеристик загальноприйнятих у класичній педагогіці понять і з'являться нові галузі педагогічних знань, які не ігнорують її термінології, а об'єктивно базуються на ній.

На думку автора, сучасний стан педагогічних (і в першу чергу дидактичних) досліджень, які претендують на статус фундаментальних, свідчить про те, що їх рівень не відповідає ні вимогам педагогічної, ні психологічної науки. А звідси – поверхнєве теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми, ефемерні висновки, перенесення понятійного апарату з однієї педагогічної ідеології в іншу, використання для доведення своєї наукової гіпотези критеріїв і показників, що не є за своєю природою суто педагогічними, відсутність доведення кореляційних зв'язків між показниками, недоцільність вибору адекватного математичного апарату обробки або його відсутність тощо. Виникає правомірне питання: чи можуть такі наукові розвідки бути, як зазначав академік Ю. Бабанський, «точками росту» сучасної педагогіки, збагачувати її понятійний апарат?

Позитивну чи негативну відповідь на це питання може дати доказ життєздатності нових концепцій організації навчального або навчально-виховного процесу. На теоретичному рівні це проявляється в тому, що перша активно оперує поняттями другої, що не тільки дозволяє подолати багато труднощів у осмисленні явищ виховання і навчання, але й сприяє розв'язанню педагогічних дослідницьких завдань, розширює термінологічну систему науки [9]. У зв'язку з цим об'єктивною потребою є створення психолого-педагогічних словників і довідників, а існуючі педагогічні словники, енциклопедії і довідники містять статті, присвячені психологічним поняттям і термінам («архетип», «деприваційні ситуації», «дидактогенні неврози», «зона найближчого розвитку», «інсайт», «інтегральна індивідуальність», «когнітивна сфера», «креативність», «психотерапевтична функція педагога», «стрес», «дезадаптація», «Я-концепція»).

Оцінка такої взаємодії не може бути однозначною, оскільки будь-яка наука має свій предмет дослідження (в даному випадку його презентує домінанта (поняття, введене І. Лернером) як система взаємодіючих структурних компонентів на рівні тезаурусу педагогічної науки), термінологічний апарат, методологію, систему методів дослідження. З одного боку, відбувається актуалізація малодосліджених проблем міжпредметного характеру. З другого боку, враховуючи специфіку педагогічної галузі, така взаємодія потребує знаходження «спільного знаменника» між двома цими науками, що сьогодні є недосяжною метою, а як наслідок – будь-яке визначення в такому словнику має або педагогічну, або психологічну сутність, але ніяким чином не є результатом компромісного розуміння педагогічного явища.

Іншим джерелом розширення термінології є взаємодія педагогіки із соціальними науками, яка ґрунтується на нових концептуальних підходах до педагогічних явищ у соціумі, а отже, розглядає виховання в широкому значенні цього поняття як соціокультурний феномен. Широко розповсюджені в педагогічних працях зафіксовані у словниках і довідниках 90-х років ХХ століття терміни «соціум», «соціальне середовище», «соціалізація» і «ресоціалізація», «соціальна зрілість», «соціальне виховання» тощо.

На прикладі таких нових галузей, як педагогічна дидактогенія, конфліктологія, педагогічна ризикологія, соціоніка, ювенологія, прослідковується правомірність судження, що термін, на думку В. Полонського, є «своєрідним каталізатором, джерелом постановки і усвідомлення проблеми» [10, с. 5].

Передусім це передбачає переосмислення самого предмета педагогіки, який у демократичному суспільстві повинен бути пов'язаний із проблемою вибору особистістю способу поведінки, відповідної їй Я-концепції, а не із нав'язуванням його ззовні. Водночас саме такий підхід проходить червоною ниткою через усі визначення сутності виховання в діючих підручниках педагогіки. Отже, названі нові галузі спонукають педагогів до створення альтернативної концепції виховання і до розширення вже існуючого семантичного ряду, на якому базується те чи інше педагогічне поняття і їх система в цілому.

Педагогічну конфліктологію в останні роки стали виділяти як особливу галузь педагогіки (В. Журавльов), яка вивчає причини виникнення і шляхи подолання конфліктних ситуацій в процесі виховання і навчання.

Педагогічна ризикологія досліджує поведінкові аспекти праці педагога, особливос-



ті його поведінки в ситуації суперечливого неминучого вибору і розглядає останній як соціально-економічне і психологічне явище [3, с. 130].

Соціоніка – міждисциплінарна наука, яка виникла у 70-х роках ХХ століття як продовження вчень З. Фрейда і К.Г. Юнга, – базується на психології, соціології та інформатиці. Методики організації навчально-виховного процесу на базі соціоніки пропонують нову теорію психологічних типів та міжособистісних стосунків (Т. Прокоф'єва, О. Удалова) у контексті гуманістично-особистісної педагогіки [3, с. 141].

Вплив названих галузей на процес оновлення понятійно-термінологічного апарату сучасної педагогіки можна вважати сприятливим. Але небезпідставними є побоювання педагогів, що через непомірне внесення в науку понять, ідей, методології суміжних галузей уже сьогодні активно відбувається «розмивання меж» педагогіки, педагогічні явища розглядаються за допомогою методів і засобів, привнесених у неї «в чистому вигляді» [5, с. 23]. Слушною в цьому плані є думка Б. Лихачьова про те, що наукова педагогіка часто підміняється позбавленими педагогічного значення вузькими проблемами інших наук [6, с. 26]. Доречним є і твердження В. Краєвського: «Час від часу то з'являється, то зникає фантомна «психолого-педагогічна наука». Зникає, зрозуміло, через що вона взагалі не існує <...> Але дещо психолого-педагогічне в природі є: це психолого-педагогічна підготовка учителя, в якій бере участь як педагогіка, так і психологія» [7, с. 11].

Якщо здійснювати узагальнений аналіз досліджень згаданих й інших авторів, що обстоюють наведену позицію, то можна передати її в таких принципових ідеях:

– під час аналізу зв'язків педагогіки з іншими науками необхідно послідовно розрізняти можливі інтегративні методологічні підходи в педагогічних дослідженнях, що забезпечують їх багатоаспектність, і власне предмет педагогіки як науки, яка була і залишається джерелом наукового обґрунтування цілісного педагогічного процесу освіти і виховання особистості; у зв'язку з цим у педагогічних дослідженнях можна здійснити оновлення методології шляхом упровадження інших методів дослідження і розширити понятійно-термінологічний апарат за рахунок запозичених термінів, але за дотримання умови – виявлення закономірностей виховання і навчання особистості та факторів, що їх зумовлюють, вивчати, узагальнювати і розвивати новаторський педагогічний досвід, діагностувати і прогнозувати умови реалізації та ефективності педагогічних явищ;

– запозичені з інших галузей терміни повинні відображати педагогічний зміст, а їх впровадження – бути виправданим потребами педагогічного пошуку і відповідати педагогічним цілям і завданням;

– термінологічні нововведення можуть бути освоєні педагогічною термінологією лише за наявності системних, на рівні значення, зв'язків з основними категоріями і стабільними поняттями педагогіки;

– сучасній педагогічній науці необхідна однозначність термінології, коли це стосується визначення її категорій, кореляції основного (родового) терміну і його видових характеристик, системних взаємозв'язків між різними тематичними групами термінів, класифікації педагогічних дисциплін тощо;

– не «термінологічний пуританізм», а здоровий консерватизм, який є основою педагогічного термінознавства, є регулятивним механізмом у розвитку педагогічної термінології.

Вагомий вплив на формування термінологічного апарату сучасної педагогіки мають особливості соціальної структури суспільства, зокрема поява й існування у ньому специфічних соціальних груп. Особливу увагу звертає на себе проблема соціально-психологічної підтримки і виховання педагогічно занедбаних дітей. Терміном «важковиховані» або «педагогічно занедбані» в педагогічній літературі називають категорію дітей, що мають певні відхилення в соціалізації та особистісному розвитку [8, с. 291]. Таких дітей у роки зміни соціально-економічних основ суспільства з'являється багато. Через це даний соціологічний термін як видовий щодо поняття «діти групи ризику» став актуальним у педагогіці і використовується в науковій літературі [10, с. 36; 11, с. 106]. Водночас аналіз словників свідчить, що не зафіксовано суттєві термінологічні зміни в галузі педагогічного знання, а розширення термінології в основному здійснюється за рахунок термінів психології, соціології та соціальної педагогіки, що не є характерним для педагогічного контексту. Це стосується понять «девіантна поведінка» – доміанти цілого понятійно-термінологічного поля (поведінка, яка не відповідає правилам і нормам, встановленим в офіційному порядку, або таким, що склалися традиційно в суспільстві, а отже, має непедагогічну семантику [13, с. 60], потребує конкретизації в залежності від характеру, природи і рівня прояву дезадаптації (соціальної, психічної, патогенної). Тоді в педагогіці можуть бути визнаними як правомірні поняття «шкільна дезадаптація», «дидактогенія» за умови їх належного фундаментального педагогічного обґрунтування.



Той факт, що педагогіка займається вивченням впливу системи факторів на формування особистості та розширення кола цих факторів у дослідженнях суміжних наук, погіршення психічного здоров'я сучасного суспільства та дитини, зокрема, зумовило розширення функцій вчителя/вихователя. Ідея про необхідність взаємодії педагогіки і психотерапії була теоретично обґрунтована у 1927 році німецьким психіатром А. Кронфельдом. Отже, стало умовно виправданим включення до педагогічної лексики термінів, що позначають методи і засоби психотерапевтичного впливу: арттерапії, імаготерапії, моритатерапії, логотерапії, психодрами [3, с. 126–127]. Сьогодні в даному контексті функціонує кілька специфічних педагогік, що з огляду на їх понятійний апарат і на специфіку педагогічного знання, яке вони пропагують, лише ускладнює, а не збагачує термінологічний апарат, розмиваючи межі між суттєвими ознаками кожного поняття, що є негативним фактором для системи категорій педагогічної науки. З огляду на те, що наведена тенденція в демократичному суспільстві є тимчасовою, а саме – прогресивне суспільство поступово відмовляється від поділу людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, цей шлях збагачення термінологічного ряду педагогіки може розглядатися як неперспективний. Доказом цієї думки є лише часткова розробка в наведених галузях педагогічних аспектів діяльності вчителя/вихователя (дефектолога, ортопедолога) і повна відсутність подібних досліджень щодо учнів/вихованців з особливими освітніми можливостями, на відміну від аномальних дітей (наприклад, навчання/виховання учнів з особливими потребами (аутисти, діти із синдромом Аспергера) – діяльність учителя в інклюзивному класі чи асистента учителя для дітей з особливими потребами).

Значні термінологічні запозичення в педагогічних дослідженнях пов'язані з розкриттям психологічної суті та механізму пізнання (інсайт, атитюд, імпринтинг, аутсайдер у Т-групі тощо). Однак багато із цих понять набувають педагогічного значення лише в певному контексті й можуть бути кваліфіковані як «умовний термін», інші можуть розглядатися як спроба термінологізувати лексику з обмеженою сферою вживання («ячество»), і в такому випадку за наявності існуючого педагогічного поняття використовувати саме його («ячество», «фрондерство» замість «негативізм»; «імідж» вчителя замість «образ вчителя»).

Як свідчать дослідження понятійно-категоріального апарату педагогічної науки, новий термін не може «входити у стан мовленнєвої конкуренції» з існуючою термі-

нологією як у нейтральній, так і в науковій лексиці, оскільки формування термінології – процес тривалий і поступальний, що базується на накопиченні суттєвих ознак на протигагу несуттєвим. Зокрема, термін «образ» (образ учителя) трактується абсолютно чітко: цілеспрямоване формоване уявлення про педагога у свідомості вихованців. Виділяють його конкретні складники: вербальний (складається за рахунок лексики, стилістики, мелодики і загальної будови мови); мімічний, який характеризує притаманну учителеві міміку; пластичний, який узагальнює сприймання рухів, постави, пози; колірний, що створює враження через поєднання кольорів в одязі педагога [13, с. 30]. Спроба замінити слово «образ» словом «імідж» у наведених словосполученнях порушує їх лексичну поєднуваність і шкодить їх сприйманню.

Щодо іншомовних запозичень у сучасній педагогічній термінології в цілому, слід зазначити, що ці процеси є не стільки ознакою інтернаціоналізації науки, скільки ігноруванням норм культури мовлення. Часто вони викликають неминучі труднощі в розумінні, тоді як позитивною характеристикою терміна є його семантична прозорість, іншими словами – доступність для розуміння за словесним образом. Щодо характеристики тенденцій упровадження нових термінів у педагогіку «...надлишок синонімів серед них створює лише ілюзію виникнення нових понять і, відповідно активної еволюції теорії, тоді як у дійсності про це говорити поки що складно», – стверджує І. Кічева [4, с. 30].

Особливою є ситуація, коли під час перекладу з російської мови українською в науковій лексиці не знаходиться адекватного поняття, яке б могло його замінити (російське «отметка» як позначка, символ; російське «учение» як діяльність самого учня, «учебная деятельность», «обучение» та подібні). У такому випадку виникає потреба заповнити прогалини і ввести нові поняття, що часто суперечить сталим лінгвістичним формам, викликає заперечення філологів, не сприймається більшістю педагогів. Відсутність адекватного терміну призводить до описовості в науковому тексті, а отже, до використання в його характеристиці суттєвих і несуттєвих ознак, що, безумовно, знижує науковий рівень. Забезпечення точності висловлювань у таких випадках повинно стати предметом обговорення спеціалістів і введенням адекватних понять у науковий обіг.

В умовах набуття державами на пострадянському просторі автономії в освіті та вихованні найголовнішим став національ-



ний фактор, що спричинило появу в науково-педагогічній лексиці відповідних понять. Разом із тим заповнення подібної термінології змістом, який би зробив їх базовими для педагогічної науки категоріями, – це тривалий процес. У даному випадку спостерігаємо такий механізм формування, який передбачає не узагальнення, а розширення семантичного ряду («національне виховання», «мета національного виховання», «національна школа», «національний світогляд», «національний менталітет» тощо). На основі фундаментальних досліджень із проблеми відбувається накопичення суттєвих ознак нової категорії уже після введення її в науковий обіг, порівняння з уже існуючими і правомірність їх заміни на нову.

Прагнення освітян входження у світовий науковий простір зумовлює активний розвиток компаративістських досліджень, орієнтованих на вивчення досвіду розв'язання актуальних проблем у галузі освіти та виокремлення шляхів його імплементації у вітчизняний освітянський простір, спричиняє появу термінології, яка за своїм змістом не має аналогів («громадянсько-академічна освіта», «куррікулум» та «сіллабус» у змісті освіти, «педагогіка емпіризмента») або потребує суттєвих коректив з урахуванням умов, у яких існує освіта України («автономізація», «суб'єктивізація» освіти).

Дієвим чинником формування понятійного апарату сучасної педагогіки є активне становлення в сучасних умовах вітчизняної системи освіти дорослих та андрагогічної парадигми освіти. У зв'язку із цим постає проблема системного створення нової галузі освіти – андрагогіки і відповідних їй наукових засад.

Якщо парадигма в загальній методології науки – це модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, то парадигма в педагогіці – це усталена, що стала звичною, точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх та дослідницьких завдань. Парадигма педагогіки індустріального суспільства орієнтована на цінність знання, тоді як у новій, гуманній, педагогічній реальності цінністю стає особистість. У психолого-педагогічній теорії людина цінна як носій заданих знань, умінь, навичок. В особистісно орієнтованій (гуманістичній) парадигмі він цінний як суб'єкт соціалізації, пізнання, особистісного розвитку. У даний час знання не вважається тупиковим шляхом розвитку, особистісно орієнтована парадигма – перспективним. У зв'язку з цим звернення до методологічних питань освіти, у даному випадку – до концепції андрагогічного знання, передбачає їх роз-

гляд з парадигмального боку. У такому контексті особливої уваги потребує саме поняття «парадигма», оскільки на науковому полі спостерігається явище, яке відомий педагог В. Краєвський назвав «парадом парадигм»: їх з'являється безліч – духовна, акмеологічна, поліфонічна, андрагогічна тощо.

Андрагогічна парадигма визначається як парадигма навчання і освіти дорослої людини, індивіда, який усвідомлює свої потреби, в тому числі освітні, і здатного свідомо задовольнити їх у своїй діяльності. Ця парадигма розглядає соціальний розвиток і становлення особистості у свідомій самостійній діяльності індивіда, освіта в контексті цієї парадигми орієнтується на соціалізацію. З огляду на аксіологію андрагогіки та її активне формування з'являється ряд нових термінів: «дорослий учень», «андрагогіка», «андрагог», «андрагогічна парадигма», «компетентнісний підхід», «контекстне навчання», «суб'єктність», «автономізація», «комунікативний підхід у навчанні», «задачниківий підхід», «андрагогічні принципи», «методи навчання дорослих», «формальна освіта дорослих», «неформальна освіта дорослих», «інформальна освіта дорослих» тощо.

Складною проблемою є координація системи педагогічних і андрагогічних понять та установок, що є підґрунтям для забезпечення наступності між педагогічною та андрагогічною науками, на чому наполював М. Ноулз. У зв'язку із цим ми спостерігаємо виникнення таких категорій, як «суб'єкти навчання», «компетенція», «компетентність», «комунікативна методика», «колективна учбова діяльність» тощо.

Не завжди позитивну роль у формуванні понятійного апарату педагогіки відіграють засоби масової інформації, які надають статус базових категорій другорядним поняттям або поняттям, які відбивають сутність закономірностей навчання і виховання особистості, у зв'язку з тимчасовою актуальністю їх для суспільства («особистісно орієнтований підхід», «педоцентризм», «дитиноцентризм», «студентоцентризм», «інтерактивний принцип», «розвивальний принцип» тощо). Передбачається, що такі державницькі установки змусять науковців переглянути ієрархічні зв'язки та рівні всередині науки з метою зміни її категоріального апарату. Подібні процеси, як правило, не перетворюються в тенденції, але спричиняють спроби внести зміни в тезаурус сучасної педагогіки.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз аксіологічних механізмів у сучасній педагогіці дозволяє розглянути її понятійний апарат з позицій системного підходу і одночасно наводить на думку про те, що



модернізм у даній науці припустимий лише на рівні надбудови, а базис, складовою частиною якого є категоріально-понятійний апарат, розвивається за сталими законами. З огляду на це загальнопедагогічна підготовка майбутнього педагога і методологія наукового педагогічного дослідження повинна забезпечуватися згідно з канонами класичної педагогіки в межах системи її категорій та понять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вихрущ В.О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії; за ред. Л.П. Вовк: у 2-х частинах. Тернопіль: Підручники & посібники, 2000. Частина 1. 433 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1038 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва: Издательский дом «Академия», 2001. 176 с.
4. Кичева И.В. Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193141338&archive (дата звернення 10.01.2019).
5. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики. *Педагогика*. 2000. № 4. С. 21–29.
6. Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики. *Педагогика*. 1997. № 6. С. 12–23.
7. Краевский В.В. Педагогическая наука в контексте модернизации образования. *Педагогическая наука в контексте модернизации образования: Выездное заседание Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО*. Санкт-Петербург, 2002. С. 3–25.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
9. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Педагогика, 1999. С. 275–276.
10. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 80 с.
11. Социальная педагогика / под ред. В.А. Никитина. Москва: Педагогика-пресс, 2000. 219 с.
12. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / под ред. В.В. Макаева. Пятигорск, 1998. 231 с.
13. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований. *Педагогика*. 2000. № 9. С. 14–21.

REFERENCES:

1. Vykhrushch V.O. (2000) *Dydaktychna dumka v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)*:

problemy rozvytku teorii [Didactic thought in Ukraine (second half of XIX – early XX century): problems in theory development]; za red. L.P.Vovk: u 2-kh chastynakh. Ternopil: Pidruchnyky & posibnyky. Chastyna 1. 433 s. [in Ukrainian]

2. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopaedia of education]/ Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V.H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1038 s. [in Ukrainian]

3. Kodzhaspyrova H.M., Kodzhaspyrov A.Iu. (2001) *Pedahohycheskyi slovar* [Pedagogical dictionary]. Moskva: Yzdatelskyi dom «Akademyia», 176 s. [in Ukrainian]

4. Kicheva I.V. *Razvitie terminologii teorii vospitaniya vo vzaimodejstvii s leksikoj drugih nauk* [Development of terminology of the theory of education in cooperation with the vocabulary of other sciences]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193141338&archive (data zvernennja 10.01.2019). [in Russian]

5. Krupnik S.A. (2000) *Metodologicheskie podhody k predmetu pedagogiki*. *Pedagogika* [Methodological approaches to the subject of pedagogy. *Pedagogy*]. № 4. S. 21–29. [in Russian]

6. Lihachev B.T. (1997) *Sushhnost, kriterii i funkcii nauchnoj pedagogiki* [Essence, criteria, and functions of scientific pedagogy]. *Pedagogika* [Pedagogy]. № 6. S. 12–23. [in Russian]

7. Kraevskij V.V. (2002) *Pedagogicheskaja nauka v kontekste modernizacii obrazovanija*. *Pedagogicheskaja nauka v kontekste modernizacii obrazovanija: Vyezdnoe zasiedanie Otdelenija filosofii obrazovanija i teoreticheskoy pedagogiki RAO* [Pedagogical science in the context of modernization of education. Pedagogical science in the context of modernization of education: Field session of the Department of Educational Philosophy and Theoretical Pedagogy of the RAE]. Sankt-Peterburg, S. 3–25. [in Russian]

8. *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar* [Pedagogical encyclopaedic dictionary]/ gl. red. B.M. Bim-Bad. Moskva: Bolshaja Rossijskaja jenciklopedija, 2002. 528 s. [in Russian]

9. Pidkastyj P.I., Fridman L.M., Garunov M.G. (1999) *Psihologo-pedagogicheskij spravochnik prepodavatelja vysshej shkoly* [Psychological and pedagogical reference book of the teacher in higher education]. Moskva: Pedagogika, S. 275–276. [in Russian]

10. Polonskij V.M. (2000) *Slovar ponjatij i terminov po obrazovaniju i pedagogike* [Dictionary of concepts and terms on education and pedagogy]. Moskva: Izdatelskij centr «Akademija», 80 s. [in Russian]

11. *Socialnaja pedagogika* [Social pedagogy] / pod red. V.A. Nikitina. Moskva: Pedagogika-press, 2000. 219 s. [in Russian]

12. *Slovar terminov po sravnitelnoj pedagogike i istorii pedagogicheskoy mysli* [Dictionary of terms on comparative pedagogy and history of pedagogical thought] / pod red. V.V. Makaeva. Pjatigorsk, 1998. 231 s. [in Russian]

13. Filonov G.N. (2000) *Vospitatelnyj process: metodologija i specifika issledovanij*. *Pedagogika* [Educational process: methodology and specificity of research]. № 9. S. 14–21. [in Russian]