

Отримано: 12 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 21 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 25 вересня 2017 р.

e-mail: nvodolodumyr@ukr.net

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-149-155

Ницета В. А. Интеграция освітніх підходів у шкільній українськомовній освіті / В. А. Ницета // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 149–155.

УДК 373.014.5(=161.2)

**Ницета Володимир Анатолійович,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та славістики,  
Бердянський державний педагогічний університет

## ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ У ШКІЛЬНІЙ УКРАЇНСЬКОМОВНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядається проблема методологічного обґрунтування освітніх підходів у сучасній українськомовній освіті та їхньої інтеграції в контексті методології педагогіки, її парадигм, концепцій розуміння людини як особистості, учення про педагогічні системи, порушено питання співвідношення базисних методологічних понять. Висловлено пропозиції стосовно окремих дискусійних лінгводидактичних понять, їх смислового наповнення, термінологічної коректності та вживання в науковому дискурсі й безпосередньо в навчальній програмі з української мови як імперативному нормативному документі.

**Ключові слова:** методологія, методологія педагогіки, парадигма, гуманістична педагогіка, особистість, освітній підхід, принцип, педагогічна система, шкільна українськомовна освіта, лінгводидактична терміносистема, комунікативна компетентність.

**Ницета Владимир Анатольевич,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и славистики,  
Бердянский государственный педагогический университет

## ІНТЕГРАЦІЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНИХ ПОДХОДІВ В ШКОЛЬНОМУ УКРАЇНОМОВНОМУ ОБРАЗОВАННІ

В статье рассматривается проблема методологического обоснования образовательных подходов в современном украинскоязычном образовании и их интеграции в контексте методологии педагогики, ее парадигм, концепций понимания человека как личности, учения о педагогических системах, затронут вопрос соотношения базисных методологических понятий. Высказаны предложения касательно отдельных дискуссионных лингводидактических понятий, их смыслового наполнения, терминологической корректности и употребления в научном дискурсе и непосредственно в учебной программе по украинскому языку как императивном нормативном документе.

**Ключевые слова:** методологія, методологія педагогіки, парадигма, гуманістична педагогіка, людина, освітній підхід, принцип, педагогічна система, шкільне українськомовне образование, лінгводидактична терміносистема, комунікативна компетентність.

**Volodymyr Nyshcheta,**  
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Ukrainian language  
and Slavic Studies, Berdyansk State Pedagogical University

## THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL APPROACHES IN SCHOOL UKRAINIAN-SPEAKING EDUCATION

In the article there is considered the problem of methodological grounding of educational approaches in modern Ukrainian-speaking education in the context of methodology of pedagogy, its paradigm, conceptions of understanding the man as a personality, doctrine about pedagogical systems. In the article the question of correlation of basic methodological concepts has been considered. The author has made the analysis of the methodological knowledge's levels (philosophical, general scientific, private scientific and technological) and forms of methodological knowledge (descriptive and normative). On the initial position about paradigm of humanistic pedagogy and communicative competence as a result of school language education there have been grounded the meaningful and content integration of personality-oriented, activity and competence approaches in the process of Ukrainian language teaching in basic school. There have been given some assumptions as for particular debatable linguodidactic notions, their semantic meaning, spelling, terminological correctness and using in scientific discourse and in curriculum in Ukrainian language as an imperative and normative document. There have been considered the possibility of reformation of terminological apparatus (educational approaches and linguodidactic principles) of the program in Ukrainian language with the aim of its single-valued interpretation by language-teachers. As a recommendation there have been suggested to include to the program in Ukrainian language the information about worked out by Ukrainian and foreign scientists

*the educational approaches: sociocultural, project, technological, investigative and rhetorical. By the author there have been considered questions of forming of communicative competence of pupils of basic school (questions of classifications, forming and development, levels of forming and revealing). There have been determined the tasks of modern linguodidactic: concretization of description of educational approaches in school language education, description of formatives their using (perspective pedagogical technologies and methods), working out new educational approaches in small and local pedagogical systems.*

**Key words:** *methodology, methodology of pedagogy, paradigm, humanistic pedagogy, personality, educational approach, principle, pedagogical system, school Ukrainian-speaking education, linguodidactic terminological system, communicative competence.*

Останнім часом у фаховій літературі спостерігаємо досить довільне тлумачення вченими різних понять і категорій лінгводидактики, що спричинено, напевно, недостатньою мірою сформованим цілісним і системним методологічним мисленням, а також бажанням авторів досліджень обов'язково подавати визначення всіх досліджуваних об'єктів. Ще Р. Декарт наголошував: «Визначте значення слів, і ви позбавите людство половини його помилок», тому цілком природним видається прагнення лінгводидактиків до унормування лінгводидактичної терміносистеми, адже «різне тлумачення ключових термінів призводить до нерозуміння суті проблеми, хаосу й безпорадності в пошуках ефективних шляхів розв'язання її» [1, с. 3].

«Підхід» – один із таких термінів, і його вживання в науковому дискурсі нерідко зводиться до таких формулювань: «урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу», «контроль у компетентнісній парадигмі», «особистісний підхід – принцип психології» тощо. Наявна плутанина в уживанні понять «парадигма», «підхід», «принцип» спонукає до методологічного обґрунтування їх смислів і значень, що постає як актуальне лінгводидактичне питання.

Ми неодноразово висловлювали повагу до висновків інших учених, оскільки вони є результатом їх досліджень, копіткої й наполегливої праці. Проте вважаємо за необхідне висловити власні потенційно дискусійні міркування, не претендуючи на вичерпність висвітлення проблеми.

Дослідження ґрунтується на філософських працях Г. Бергмана, А. Грицанова, Т. Куна, В. Малініна, В. Мацкевича, С. Радіонової, І. Фролова, Є. Хомича, Г. Шишкоффа, Г. Шмідта, Е. Юдіна й методологічних напрацюваннях І. Ісаєва, В. Краєвського, Г. Селевка, В. Слатьоніна, Є. Шиянова, Е. Юдіна як теоретичних джерел; на педагогічному досвіді С. Гончаренка, В. Краєвського, Г. Селевка, В. Слатьоніна, О. Столяренка, Є. Шиянова. Питання унормування лінгводидактичної терміносистеми розглядали Н. Голуб, С. Омельчук, М. Пентилюк, наприклад, Н. Голуб, С. Омельчук присвятили окремі дослідження [2; 7] обґрунтуванню терміна «підхід до навчання» як методологічної одиниці, вихідної лінгводидактичної категорії. Попри безумовне визнання вагомості висновків лінгводидактиків, виникає запитання: чому обов'язково «підхід до навчання»? Можливо, варто говорити не про навчання, а про освіту, тим більше, що йдеться про особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи.

«Якщо розум оволодів темою (предметом), то слова приходять самі собою» (лат. – «Cum rem animus occupavit, verba ambiunt»), отже, розглядати методологічні поняття необхідно з розумінням сутності методології науки.

**Мета статті** – дослідження проблеми методологічного обґрунтування освітніх підходів у сучасній українськомовній освіті та їхньої інтеграції в контексті методології педагогіки, її парадигм, концепцій розуміння людини як особистості, учення про педагогічні системи.

Методологія постає як учення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності [9, с. 88]. У структурі методологічного знання Е. Юдін виділяє чотири рівні: 1) філософський (загальні принципи пізнання, категорії науки в цілому); 2) загальнонауковий (теоретичні концепції в застосуванні до всіх чи більшості наук); 3) конкретно-науковий (сукупність принципів дослідження окремої наукової дисципліни); 4) технологічний (методика й техніка дослідження з метою отримання конкретного емпіричного матеріалу) [17, с. 65–68]. На конкретно-науковому рівні методологію педагогіки розглядають як «сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання й перетворення дійсності» [9, с. 88].

Послугуючись тезою Е. Юдіна: «Філософський рівень постає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання» [17, с. 68], розглянемо філософське тлумачення понять «парадигма», «підхід», «принцип» і лише після цього застосуємо їх на конкретно-науковому методологічному рівні педагогіки.

Парадигма є системою теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, прийнятих як взірць вирішення наукових задач, як еталон теоретико-методологічних пошуків, які розділяють усі члени наукового співтовариства [6, с. 504–505]. У межах парадигми розробляють підходи – комплекси парадигмальних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні і/чи практиці, які характеризують стратегії та програми у філософії, науці чи організації життя й діяльності людей. При цьому конструювання й розробка підходів відбувається в конкретних науках, і про сформований підхід говорять лише тоді, коли обґрунтовані принципові відмінності від іншого підходу хоча б в одній площині: у парадигмі (схеми й описи об'єктів), у синтагмі (способи й методи аргументації, мови опису, пояснення й розуміння), у прагматиці (цілі, цінності, завдання, приписи, тощо) [6, с. 526]. А підходи, у свою чергу,

характеризуються системою принципів (у суб'єктивному сенсі) – основних положень і правил, передумов, керівних ідей, підстав сукупності фактів чи знань, вихідних пунктів пояснення або керівництва до дій [6, с. 544; 15, с. 360; 16, с. 461]. Отже, підхід не можна вважати ні парадигмою, ні принципом: підхід розробляють у межах парадигми й описують, зокрема, і за допомогою принципів.

На філософському рівні методології педагогіки утвердився гуманізм як суспільно-філософський напрям, як світоглядна система, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток, прояв здібностей, утверджує благо людини критерієм оцінки соціальних явищ. Гуманістичні ідеї стали основою педагогіки, і гуманістична педагогіка – педагогіка гуманізму – розуміє людину з погляду самоцінності її особистості й орієнтується на реалізацію її особистісних здібностей і можливостей [9; 11]. Гуманістичні протистоять фашизму, націоналізму, расизму, релігійній фанатизму як антигуманні філософсько-політичні течії, тому гуманізм логічно вважають парадигмою сучасної педагогіки й ведуть мову про парадигму гуманістичної педагогіки (гуманістичну парадигму педагогіки). Окрім цього в науковій літературі описано суб'єкт-суб'єктну педагогічну парадигму [4, с. 45] і парадигму саморозвитку особистості [12, с. 112] – ці парадигми не суперечать гуманістичній парадигмі педагогіки, оскільки їхнім смисловим центром так само постає особистість.

На конкретно-науковому рівні методології педагогіки в гуманістичній парадигмі розробляють та обґрунтовують підходи: сукупності принципів, що визначають стратегії навчання або виховання [9, с. 97]; сукупності концептуальних принципів, способів, прийомів розгляду процесів у галузі освіти й комплекси засобів впливу на них [11, с. 52]; методологічні орієнтації педагогів, які спонукають до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [11, с. 69], при цьому на перший план висувається проблема розуміння людини як особистості, у контексті якої в науці описано три концепції особистості [9, с. 130–131]:

1) психодинамічні (З. Фрейд) визнають визначальною силою розвитку особистості спадковість, уроджені інстинкти й біологічні програми, тому роль виховання вбачають у переключенні інстинктів на соціально прийнятні форми діяльності;

2) соціодинамічні (Б. Скіннер, Дж. Уотсон) визнають провідну роль у становленні особистості із задованими характеристиками за зовнішніми впливами соціального середовища й виховання;

3) суб'єктодинамічні (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) визначають, що людська особистість є унікальною цілісністю, із самого початку здатною до саморозвитку як реалізації своєї людської сутності, а справа виховання полягає у створенні умов для саморозвитку особистості. І саме суб'єктодинамічні концепції особистості стали базисними для обґрунтування особистісно орієнтованого підходу.

Звернення до особистості постає ключовою педагогічною установкою гуманізму, тому глобальним, капітальним у педагогіці вважають саме особистісно орієнтований підхід (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Лернер, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сериков, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.), центральним поняттям якого є особистість у процесі формування, становлення, розвитку. Із цим підходом тісно пов'язаний діяльнісний підхід, оскільки особистість людини формується й виявляється лише в діяльності, а діяльність – основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості (Л. Виготський, Л. Гримак, В. Давидов, О. Леонтьєв, Д. Макклелланд, Ж. Нюттен, Г. Олпорт та ін.), але ключовим поняттям є не діяльність як така, а особистість у процесі діяльності.

Будь-яка діяльність особистості з перетворення об'єктів зовнішнього світу чи самої себе має результат – уміння, навички, компетентності як буттєві характеристики тощо, на підставі чого розроблений компетентнісний підхід (Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Доній, І. Єрмаком, І. Зимня, В. Краєвський, Г. Несен, О. Овчарук, Л. Петровська, Л. Пироженко, О. Пометун, Д. Пузіков, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Софій, Л. Сохань, А. Хуторський, С. Шевцова та ін.), смисловим центром якого є не компетентність, а особистість у процесі формування, вияву, удосконалення компетентностей. Отже, у парадигмі гуманістичної педагогіки особистість є об'єднувальним, інтегровальним концептом для трьох зазначених підходів, а принципові відмінності між ними з'ясовані й описані у фаховій літературі.

Неможливо обійти увагою питання функцій методологічного знання, яке постає, за Е. Юдіним, у дескриптивній (описовій) або в прескриптивній (нормативній) формі [17, с. 64]. Особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи вже розроблені і в дескриптивній формі (описані ретроспективно з обґрунтуванням ідей, концепцій, принципів, генеральних положень тощо в порівнянні з іншими підходами), і прескриптивній з метою регуляції діяльності (визначені конструктивні задачі, розроблені позитивні рекомендації й правила діяльності тощо), і розроблені вони, що важливо, для педагогіки загалом, для всіх педагогічних явищ, для педагогічних систем усіх рівнів. Тому сучасні дослідники в актуальних умовах можуть лише доповнювати, конкретизувати, уточнювати, деталізувати дескриптивний і прескриптивний описи цих або інших підходів із конкретною метою, не змінюючи при цьому їхніх ідей, смислів і концептуальних положень (наприклад, описати функції суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного спрямування, що здійснила Н. Голуб [2]), або ж обґрунтовувати в конкретних дослідженнях нові підходи (наприклад, дослідницький підхід до навчання морфології української мови [7] – новий методологічний підхід у локальній педагогічній системі), зважаючи при цьому на дві позиції: по-перше, новий сформований підхід

має відрізнятися від інших підходів хоча б в одній площині – у парадигмі, синтагмі чи прагматиці, по-друге, підхід запроваджують у площині чинної парадигми в конкретній педагогічній системі.

На підставі висновків учених (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Вікторова, В. Єрофеева, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Кушнір, С. Кушнірук, І. Лернер, І. Подласий, О. Прохоров, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спирін, О. Столяренко, М. Фрумкін) під педагогічною системою варто розуміти систему взаємно пов'язаних засобів, методів і процесів та умов їх функціонування, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості із завдаваними якостями (суперсистеми – сукупності навчально-виховних установ країни, великі – системи освіти в регіоні, середні – системи діяльності окремих навчальних закладів, установ, організацій, малі – системи навчання окремих предметів або системи виховання в певному напрямі, локальні – окремі методичні системи навчання чи виховання в межах навчальної дисципліни / напряду виховання). Кожна педагогічна система має свій набір структурних функційних компонентів, проте генеральними в кожній є такі елементи: мета (завдання), суб'єкти та об'єкти, принципи діяльності, умови, зміст, організація (забезпечення), засоби, способи, методи, контроль і корекція, результати та їх оцінка [3, с. 650; 14, с. 99].

Порівнюючи педагогічну систему з педагогічною технологією, Г. Селевко зазначає, що перша характеризується статичною структурою [12, с. 31], що видається нам неправильним, адже педагогічні системи функціують у часі і їхні елементи (зокрема, цілі, умови, конкретний зміст, методи) не можуть бути сталими. Тому нам близька позиція О. Столяренка, який наголошує, що злагоджене функціонування, інтегрування в цілісність усієї сукупності стійких зв'язків і відносин між елементами педагогічної системи свідчить про її динамічність як системну властивість [14, с. 100]. Саме динамічність, на нашу думку, дозволяє застосовувати однакові підходи до аналізу функціонування різних рівнів педагогічної системи (від малих до суперсистеми). Проте не лише динамічність, а й феномен педагогічної діяльності, яка, на думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва та Є. Шиянова, постає послідовністю вирішення незліченної кількості задач різного рівня складності (педагогічних ситуацій виховання й навчання), у яку неминуче включені у взаємодії педагоги й вихованці, адже здійснюється вона в межах будь-якої педагогічної системи [9, с. 79].

Зауважимо на ще одній принциповій позиції: підходи розробляють у науці (галузі наукового пізнання), у наукових явищах, у наукових системах, але вони залишаються підходами. Так, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи є категоріями педагогіки, їх запроваджують у процесі навчання й виховання в педагогічних системах усіх рівнів із певними специфічними відмінностями залежно від виду педагогічного явища чи особливостей педагогічної системи, але не змінюються їх смисли й сутності, закладені у видових номінаціях, так само незмінним залишається смисл родового поняття «підхід». Наприклад, С. Омельчук подав ґрунтовне визначення підходу до навчання: «Методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [7, с. 4], проте якщо змінити в ньому слова «навчання» й «лінгводидактики» на слова «виховання» й «педагогіки» відповідно, то фактично нічого не зміниться.

Отже, по-перше, по суті наведене визначення є дефініцією методологічної категорії «підхід»; по-друге, уведення в обіг нових методологічних одиниць («підхід до навчання», «підхід до виховання», «підхід до освіти», «підхід до формування», «підхід до соціалізації» тощо) лише призведе до поняттєвої надлишковості в терміносистемах педагогіки й педагогічних дисциплін; по-третє, усі розроблені в педагогіці (для педагогічних явищ і систем) підходи можна вважати освітніми, тобто такими, які функціують у галузі освіти (у системі освіти), оскільки освіта є об'єктом педагогіки; по-четверте, на наше переконання, головним завданням лінгводидактиків має бути розроблення нових підходів, ефективних методик і технологій навчання мови й розвитку мовлення в руслі реалізації чинних освітніх методологічних підходів або уточнення описів наявних підходів із конкретною освітньою метою.

Спонукає до міркувань також висновок С. Омельчука, відповідно до якого єдиною нормою є вживання прийменника *до* з іменниками у формі родового відмінка в ролі залежного компонента підрядного словосполучення зі значенням об'єкта, на який спрямовано дію або процес (*компетентнісний підхід до навчання*) [7]. Із цим твердженням можна цілковито погодитися, якщо розглядати лексему «підхід» як дію зі значенням «підходити», «підійти» в семантичних полях «наближатися», «ставитися», «приступати», а лексему «навчання» – як об'єкт. Однак ні методологічний термін «підхід», ні навчання як процес не підпадають під цю формулу («принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми в сукупності до навчання»; лише *до, до точки*, із якої «починається» об'єкт). Коли ми поєднуємо в одному словосполученні категорії підходу й навчання як педагогічне явище (складник педагогічної системи), то маємо на увазі запровадження (реалізацію) концептуальних положень (характеристик) підходу *в процесі* розгортання навчальної діяльності (у навчальному процесі) – тобто розбудову процесу навчання на засадах підходу, отже, із позицій семантики вживання прийменника *у(в)* у словосполученнях «компетентнісний підхід у шкільній мовній освіті», «функційно-стилістичний підхід у навчанні синтаксису» є нормою. Наприклад, на загальнонауковому рівні методологія педагогіки представлена системним під-

ходом, смисл якого тлумачать В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов: «Евристичні та практикоперетворювальні можливості системного підходу в дослідженні освіти як педагогічного процесу виявляють себе при зверненні до категорій «педагогічна система», «цілісність» і «взаємодія» [9, с. 96], – отже, говорять про системний підхід у педагогіці (у дослідженні освіти).

Отже, процес навчання української мови логічно вважати малою педагогічною системою, у площині якої функціують особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи як системотвірні методологічні чинники, які об'єднують, спрямовують, організовують, скеровують діяльність і взаємодію всіх суб'єктів педагогічної системи, – і це закріплено вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Стосовно ж програми з української мови, яка розроблена на підставі Державного стандарту, маємо висловити окремі зауваження.

Із названих підходів у програмі лише компетентнісний заявлений (задекларований, проголошений) чітко й конкретно: зазначено, що він передбачає стосовно суб'єктів педагогічної системи, на що спрямований; комунікативна компетентність як предметна та ключова визначена метою й результатом шкільної мовної освіти (зауважимо: не навчання, а освіти – і в цьому ми вбачаємо принципову різницю); окреслені складники комунікативної компетентності – мовна, мовленнєва, соціокультурна й діялісна компетентності як особистісні характеристики учнів, набуті в результаті опанування відповідних змістових ліній програми (і саме цей факт, уважаємо, має поставити крапку в дискусії про структуру комунікативної компетентності як предметної, про яку писала Н. Голуб [1], оскільки структуру розуміють як будову, взаєморозміщення та взаємозв'язок складників цілого, а компонент – як частину, складник); описано визначальну ознаку підходу стосовно формування ключових компетентностей тощо [8].

Проблему структурування компетентності, на нашу думку, можна вирішити двома шляхами. По-перше, компетентність може бути представлена як сума інших компетентностей у таких випадках: 1) якщо вона виконує капітальну функцію у стратегічній сфері застосування (виявлення) – у життєтворчості, життєздійсненні, життєреалізації (у попередніх дослідженнях ми обґрунтували, що комунікативна компетентність є компонентом у структурі життєвої компетентності); 2) у професійній самореалізації особистості (наприклад, складником професійної компетентності педагога постає його компетентність у комунікативній педагогічній діяльності); 3) у випадку, коли вона є смислом функціонування окремої системи діяльності, що має багатоконпонентну структуру (комунікативна компетентність як мета й результат функціонування малої педагогічної системи навчання української мови в школі складається з чотирьох компетентностей відповідно до чотирьох ліній змісту навчання). При такому підході за бажання можна використати термін «субкомпетентність», на який можливо натрапити в наукових дослідженнях («компетентність складається із субкомпетентностей»). По-друге, структурно компетентність як складник соціального досвіду особистості може бути представлена як сума інших компонентів цього ж особистісного комплексу – і до такого типу пояснення конфігурації вдається чи не найбільша частина дослідників, структуруючи компетентність або іншу інтегративну якість людини сукупністю готовності, здатностей, здібностей, спроможностей, знань, умінь, навичок, звичок, цінностей і ціннісних орієнтацій, мотиваційно-потребнісних, психічних і поведінкових характеристик, досвіду тощо, що, на нашу думку, цілком виправдано. Відповідно структура комунікативної компетентності як предметної постає як сума мовної, мовленнєвої, соціокультурної й діялісної компетентностей (що є доконаним фактом), а структуру кожної з цих компетентностей можна представити через інші складники соціального досвіду (що є перспективним стратегічним завданням, яке, на наше переконання, має бути однозначно вирішене або групою авторитетних учених, або колегіальним рішенням представницького зібрання лінгводидактиків). У будь-якому випадку проблематика формування комунікативної компетентності в процесі шкільної мовної освіти має бути розглянута й вирішена остаточно найближчим часом, і рішення це має бути імперативним і обов'язковим для виконання всіма представниками лінгводидактичної спільноти.

Особистісно орієнтований підхід задекларований у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, проте в чинних програмах не прописаний взагалі – його статус «знижений» до рівня методичного принципу. Ми вважаємо цю ситуацію неприпустимою, тому що вона вже сьогодні має негативні наслідки (хоча, можливо, має місце зворотна тенденція): педагоги-практики під керівництвом управлінців-адміністраторів опрацювали у своїх навчальних закладах проблематику особистісно орієнтованої освіти (реально – уроку) ще на початку XXI ст., і коли в українській освіті почали запроваджувати діялісний підхід, педагогічна спільнота на низовому рівні сприйняла це як явище педагогічної моди, переключившись на новий підхід. Коли ж головним орієнтиром у шкільній освіті була проголошена компетентнісна спрямованість, практично ніхто не згадає два попередні підходи. На жаль, це стосується педагогічної суперсистеми навчальних закладів усієї країни. Більше того, нам відомі факти, коли на рівні великих педагогічних систем навчально-виховних закладів міста було вирішено, що компетентнісний підхід уже опрацьований (навіть розроблена концепція компетентнісного уроку), і проголошено курс на запровадження в шкільній освіті акмеологічного підходу.

Поява нових підходів у колі проблематики чинної парадигми не означає відмову від чинних підходів і лише збагачує зміст діяльності в педагогічних системах. Зауважимо, якщо підхід розроблений для певного рівня педагогічної системи, він є чинним для всієї педагогічної системи, включаючи педаго-

гічні системи нижчих рівнів, і залишається він чинним, допоки не зміниться парадигма педагогіки (при цьому принципи запровадження підходу можна змінювати, доповнювати тощо).

Зворотне (висхідне) поширення нових підходів не гарантоване, оскільки залежить від потенційної перспективності інновації та управлінських рішень педагогів (перспективним педагогічним досвідом вважають досвід, який має перспективу запровадження іншими суб'єктами педагогічного процесу, перспективу поширення).

Отже, шкільна українськомовна освіта нині спрямована на формування комунікативної компетентності учнів як предметної та ключової обов'язково на засадах особистісно орієнтованого підходу, що необхідно відобразити в чинній програмі.

Методологічні й лінгводидактичні недоречності спостерігаємо в програмі з української мови і стосовно діяльнісного підходу. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» зазначено: «Діяльнісний підхід у навчанні мови найчастіше реалізується як комунікативно-діяльнісний» [13, с. 66], що сприймаються цілком природно, оскільки діяльнісний підхід розроблений у педагогіці, а комунікативно-діяльнісний – у лінгводидактиці як педагогічній дисципліні, але це необхідно відповідно обґрунтовувати. У програмі таке обґрунтування відсутнє, більше того, діяльнісний підхід побіжно згадується лише в першому абзаці пояснювальної записки програми, а далі без пояснень йдеться про комунікативно-функційний підхід, що лежить в основі навчання української мови, і про основоположний методичний комунікативно-діяльнісний принцип вивчення мови, при цьому можна помітити дублювання смислу та змісту цих категорій, чого, на нашу думку, варто уникати.

У навчанні української мови статус підходу може «отримати» соціокультурний принцип, адже у програмі окремо виділено соціокультурну лінію змісту (сферу застосування) і соціокультурну компетентність – складник комунікативної компетентності як предметної (результат опанування змісту). Тоді соціокультурний підхід був би методологічним підходом у лінгводидактиці, який на рівні педагогіки описаний і обґрунтований як культурологічний підхід [9, с. 101–103; 11, с. 71] (аналіз першоджерел засвідчує близькість смислів і змісту – культура в загальнолюдському та національному вимірах, система цінностей, морально-етичні норми, аспект виховання, соціально-гуманістичний та особистісно-творчий аспекти тощо).

У підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» детально описаний функційно-стилістичний аспект навчання української мови [5, с. 318–321], а в посібнику «Методика навчання української мови у схемах і таблицях» – принцип функційно-стилістичного спрямування [10, с. 110], і цей зміст ми вважаємо надто важливим у шкільній мовній освіті, тому, на нашу думку, у процесі навчання української мови в школі варто реалізовувати або функційно-стилістичний принцип, або навіть функційно-стилістичний підхід, ураховуючи факт, що М. Пентилюк у своїх працях тлумачила термін «підхід» через ключове слово «аспект» [7].

Ми зазначили, що в структурі методологічного знання виділяють четвертий рівень – технологічний (методика й техніка дослідження з метою отримання конкретного емпіричного матеріалу), смисл якого полягає в необхідності розробки конкретних методик і технік задля отримання конкретних, відчутних результатів й екстраполюється в методології педагогіки в усвідомлення можливості й необхідності застосування поняття «технологія» до сфери освіти, до педагогічних процесів, що врешті спричинило обґрунтування технологічного підходу.

Технологічний підхід, який вважають ефективним засобом модернізації й трансформації загальної середньої освіти, широко використовують у практиці навчання української мови, і технологічно компетентні вчителі-словесники (концепцію технологічної компетентності вчителів-філологів обґрунтувала О. Кучерук) активно розробляють і використовують педагогічні технології – запрограмовані в часі й просторі системи функціонування компонентів педагогічного процесу, які приводять до намічених результатів [11, с. 50–51]. У контексті технологічного підходу запитання виникають щодо терміна «технологія уроку», який позиціонують як систему змісту, форм, методів і засобів навчання й виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів, використовуючи індивідуальну педагогічну творчість, яка визначається рівнем професіоналізму вчителя [13, с. 244–245]. Зазначений термін функціонує в педагогіці, у системі освіти, тому має відповідати параметрам педагогічної технології: суворота алгоритмічності, регламентованість, системне проектування високого рівня, високий рівень відтворюваності, точне інструментальне управління навчальним процесом, гарантування досягнення поставлених навчальних цілей [11, с. 58]. Однак урок – основну форму організації навчання – розуміють як перебіг навчальних ситуацій, які можна спроектувати, але напевно передбачити неможливо; урок на відміну від технології передбачає широку палітру варіативності щодо інструментального застосування педагогічних засобів, форм і методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії; алгоритмічність уроку підпорядковується лише вимогою дотримання структури відповідно до типу, проте ця вимога гнучка, адже залежить від багатьох суб'єктивних чинників; технологію можна відтворити (повторити), урок – ні; точне інструментальне управління уроком неможливе; урок, як і методика, не гарантує обов'язкового досягнення задекларованих цілей; нарешті, ефективність уроку багато в чому залежить від педагогічної майстерності й педагогічної творчості вчителя, а творчість є антиподом суворої регламентованості, еталонності, стан-

дартизованості. Усі ці відмінності уроку й педагогічної технології спричиняють сумніви щодо термінологічної коректності проаналізованого лінгводидактичного поняття так само, як і терміна «технологія навчання мови» [13, с. 244].

Отже, процес шкільної українськомовної освіти як мала педагогічна система в гуманістичній парадигмі педагогіки ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, які є системотвірними методологічними чинниками, об'єднаними поняттями «особистість» і «комунікативна компетентність» (стратегічна мета й очікуваний результат навчання). Необхідність вирішення проблеми унормування лінгводидактичної терміносистеми вимагає уточнення, деталізації й конкретизації дескриптивного й прескриптивного описів зазначених підходів, а також розробки нових освітніх підходів, що є завданням лінгводидактиків в актуальних умовах сьогодення – пролегоменами цієї діяльності мають бути концептуальні положення методології наукового знання, зокрема, методології педагогіки.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці оптимальних шляхів реалізації риторичного підходу в шкільній українськомовній освіті з орієнтацією на формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів основної школи.

### Література:

1. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі : проблеми й перспективи / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 7. – С. 2–6.
2. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2015. – № 3. – С. 2–10.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : [підруч. для студентів філолог. факультетів університетів] / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. – [за ред. проф. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
6. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
7. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.
8. Особливості вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році : додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 26.06.2015 № 1/9-305 // Українська мова і література в школах України. – 2015. – № 7–8. – С. 3–13.
9. Педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов; под. ред. В. А. Сластенина. – 12-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 608 с.
10. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови у схемах і таблицях : [навч. посіб.] / М. І. Пентиліук, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / за заг. ред. проф. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
14. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
15. Философский словарь / основан Г. Шмидтом. – 22-е, новое, переработ. изд. под ред. Г. Шишкофа. – [Пер. с нем.]; [Общ. ред. В. А. Малинина]. – М. : Республика, 2003. – 575 с.
16. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
17. Юдин Э. Г. Методология науки : системность : деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 446 с.