

Розділ II АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В.К.Буряк,
доктор пед. наук,
професор,
Криворізький ДПУ

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ

У статті на новому рівні розглядається положення Л.С.Виготського про те, що формування особистісних сил, якостей та здібностей людського індивіду відбувається в умовах його реальних суспільних відносин.

В статті на новому рівні розглядаються положення Л.С.Виготського о том, что формирование личностных сил, свойств и способностей человеческого индивида происходит в условиях его реальных общественных отношений.

L.Vygotsky's statements concerning the formation of personal powers, qualities and abilities of a human individual that arise from one's real social conditions have been examined at the new level in the article.

Розвиваюче навчання виникло в середині 50-х років як якісно нова форма (концепція) навчання. Початок експериментального дослідження, пов'язаного з новою теорією, відноситься до осені 1957р., коли Л.В.Занков зі своїми співробітниками розпочав експеримент у класі педагогічної лабораторії. Однак ідея розвиваючого навчання має глибоке історичне коріння. Вона була сформована динамічним, багатогранним та надзвичайно багатим, бурним розвитком педагогічної та психологічної теорії та практики шкіл 20-30 рр. минулого століття.

Одним з найбільш видатних дослідників того часу був Л.С.Виготський. Він правильно поставив та вирішив теоретично та методологічно важливу психологічну проблему взаємовідношення між навчанням та розвитком. Його цікавила в першу чергу суспільно-історична сутність людської психіки. Вчений звернув увагу на те, що розвиток вищих психічних функцій дитини – людського індивіду в психологічній науці розумілося переважно абстрактно, тобто поза соціальним та культурним середовищем. На противагу цій тезі він висуває положення про роль в процесі

розвитку людини практичного перетворення природи. Соціальну детермінацію людської поведінки Л.С.Виготський вважає ключовим методологічним питанням: “за усіма вищими функціями, їх відношеннями генетично стоять соціальні відношення, реальні відношення людей” [1].

Саме ця методологічна установка мала вирішальне значення для створення концепцій розвиваючого навчання. Вона заперечувала класичну концепцію розвитку людини (онтогенезиса) як спонтанного, уродженого, тобто закладеного у внутрішніх генетичних програмах і незалежного від зовнішніх умов процесу. Такою ж мірою ця концепція означала і заперечення біхевіористської концепції розвитку.

У результаті вивчення Л.С.Виготським питання соціальної сутності людської психіки виникло нове розуміння співвідношення навчання і розвитку. Це розуміння пов'язане з диференціацією двох рівнів (зон) – актуального розвитку та найближчого розвитку. Обидві зони можна досить легко практично визначити на основі критерію самостійності вирішення запропонованих задач.

Цей критерій широко використовували при обробці результатів психологічних тестів. Л.С.Виготський першим розпочав дослідження тих випадків, коли учень, що не вміє вирішити певну тестову задачу самостійно, все ж справляється з нею у співпраці з дорослими чи однолітками. Вчений прийшов до висновку, що в цьому випадку мова іде про здібності (психічної функції), які лише тільки формуються, при чому саме в конкретних реальних відношеннях між людьми.

Сформувати здібність за допомогою завдань, які відносяться до зони актуального розвитку, неможливо, тому що ця здібність уже сформована. Тут може іти мова лише про те перевиховання чи перенавчання. Виховання як таке здійснюється лише в зоні найближчого розвитку, де певна здібність лише формується.

Особливо важливою для педагогіки, психології, філософії, соціології та інших дисциплін є ідея про те, що основним фактором, який обумовлює формування здібностей людини, є реальні соціальні відношення людей, тобто відношення соціального співробітництва, при чому під поняттям “відношення” ми розуміємо не лише реестровані фонди соціальної взаємодії, а перш за все зміст усіх прямих та непрямих форм соціальної взаємодії. Ця ідея Л.С.Виготського більше, ніж через 25 років здійснилася в діяльності шкіл розвиваючого навчання (зрозуміло, певними модифікаціями).

Виникає питання: чому ідеї Л.С.Виготського не здійснилися вже у 30-х роках? Причиною, з одного боку, була недостатня розробленість теорії (з точки зору потреби реального навчання), з іншого боку, ще не виникли відповідні суспільні умови для інтенсивного дослідження цих питань. Декілька десятиріч було потрібно для того, щоб праця Л.С.Виготського могла реалізуватися в педагогічній теорії та практиці роботи шкіл.

У середині 50-х рр. із досить гострою критикою стану педагогічної науки виступили провідні вчені: І.А.Каїров, Н.К.Гончаров, Л.В.Занков та ін.

Було відзначено, що педагогіка не відповідає високій ролі школи в розвитку суспільства. Л.В.Занков, учень та близький співробітник Л.С.Виготського, звернув увагу на те, що при розробці теоретичних проблем навчання та виховання виключається саме учень, його реальний розвиток. Педагогіка покликана вивчати хід психічної діяльності школярів різних вікових ступенів у навчальному процесі. Було зазначено, що в результаті неправильного розуміння постанови 1936 року про педагогічні порушення в системі наркомпроса практично припинилися усі дослідження особливостей дитини. Звувся методологічний репертуар педагогіки – були виключені майже всі методи дослідження, окрім спостереження: та шкільного оцінювання. Ігнорування особливостей учня призвело до негативних наслідків (наприклад, до зростання труднощів навчального матеріалу та трудоемкості навчання). Зросли випадки, коли учня залишали на другий рік.

Педагогіка, яка втратила дитину (людину), взагалі не може досліджувати взаємозв'язки навчання та розвитку. Розвиток поставав як процес простого накопичення знань та їх упорядкування в голові дитини, що визначається безпосередньо навчанням, діяльністю вчителя. Розумовий розвиток фактично був ототожнений із навчальним процесом, а на дитину дивилися перш за все як на об'єкт педагогічного впливу, а не як суб'єкт діяльності, розвиток якого має свої внутрішні закони. Педагогічна наука виявляється безсилою вирішити задачу, пов'язану з особистістю дитини.

Для того, щоб педагогіка знову могла виконувати актуальні суспільні задачі, вона повинна предмет свого наукового інтересу збагатити вивчення людини, інтенсивно досліджувати взаємовідношення виховання і розвитку людини (дитини) і одночасно розширити вибір своїх методологічних засобів. У статті

рекомендувалося відкривати педагогічні лабораторії.

На основі зібраного матеріалу ми тепер можемо оцінити витоки, які призвели до виникнення в середині 50-х рр. нової концепції розвиваючого навчання. Перш за все це відбулося завдяки новим суспільним умовам. Перед школою, педагогічною наукою були поставлені якісно нові суспільні задачі – перш за все як можна більш ефективно сприяти всебічному розвитку кожної людської особистості.

Ідея розвиваючого навчання жива, актуальна і сьогодні. Все більше вчених спираються при вирішенні теоретичних питань педагогіки на принципи розвиваючого навчання.

Виняткове методологічне значення для побудови сучасної педагогіки має послідовне усвідомлення об'єктивного взаємозв'язку історично визначеної форми виховання (і навчання) та історично визначеної форми розвитку суспільства.

Розвиваюче навчання виникло і розвивалося як концепція, що відповідає суспільним умовам.

Цим воно визначене у загальному плані як суспільне явище і конкретно – як цілісність та єдність специфічних внутрішніх сторін.

Виходячи з цієї методологічної позиції, можна вирішувати питання, пов'язані з реалізацією даної концепції на практиці. У нашій школі досі домінує традиційна концепція словесно-наглядного та фронтально організованого навчання, що виникла при інших суспільних умовах та протидіюча об'єктивним потребам сучасного суспільства.

Це протиріччя спочатку сприймалося як недостатня виховна спрямованість словесно-наглядного навчання. У подальшому стала очевидною нездатність цієї форми навчання задовільно забезпечувати суспільні цілі у галузі освіти. Виникають нові й нові додаткові вимоги до навчально-виховного процесу. Ця традиційна концепція поповнюється частковими засобами, удосконалюється. Однак, додаткові засоби передбачають і додаткову витрату сил як учителів, так і учнів, батьків чи інших осіб та закладів. Вищезазначене протиріччя між концепцією навчання та вимогами суспільства поглиблюється, здолати його не можна ніяк інакше, ніж побудовою якісно нової, більш дієвої та ефективної теорії.

Учень у розвиваючому навчанні стає активним партнером вчителя, суб'єктом співробітництва з педагогом, членом колективу, соціальним середовищем. Суб'єктна позиція учня виявляється у його творчому ставленні до навчання, осмисленні своєї відповідальності.

Істотно змінюється виховний потенціал навчання, наявний у нових організаційних формах, методах навчання, етапах навчального процесу, стосунках учителя та учня, у відкритості навчання по відношенню до суспільства.

Л.В.Занков проголошував необхідність побудови абсолютно нової та незалежної дидактики [2], іноді у зв'язку з цим твердженням виникали непорозуміння, адже "нова" дидактика часто використовувала поняття, традиційні для педагогіки. І все-таки розвиваюче навчання підводить до зовсім нової теорії – переосмислюються терміни, виникають нові. Теоретичне осмислення розвиваючого навчання стимулювало створення загальної дидактики, що синтезує парціальні теорії.

Виявилось, що кожна дидактична система має різні рівні, що виконують особливі функції та мають різне відношення до практики навчання. Було заперечене уявлення про те, що всі складові теорії мають однакову цінність та однаковий рівень. Іншими словами, що теоретична теза чи принцип завжди має прямий корелят у практиці.

Багаторічний досвід педагогів з розробки варіантів концепції ідей розвиваючого навчання дає можливість сформулювати деякі положення, що стосуються відношення теорії до практики навчання. Цілісна теоретична система повинна мати певні властивості, щоб вона була придатною для практичного використання, зокрема однорідність усіх її складових, комплексність (це означає, що компоненти теорії виконують описову, пояснювальну та предикативну (передбачувальну) функції по відношенню до кожного часткового питання реального навчання). Деякі труднощі у застосуванні теоретичних систем розвиваючого навчання були викликані саме їхньою недостатньою комплексністю порівняно з практикою. Тільки на основі застосування теоретичної системи ми ще не можемо організувати практичне навчання: теорія повинна бути доповнена рядом емпіричних принципів, рекомендацій, які ґрунтуються на досвіді.

Ідеї розвиваючого навчання стимулювали розробку проблем, пов'язаних із сутністю процесу засвоєння, формування особистісних сил, властивостей та здібностей учня у ході навчання. Виявилася необхідність переглянути концепцію навчання як винятково індивідуального процесу. На новому рівні осмислюється положення Л.С.Виготського про те, що формування особистісних сил, властивостей та здібностей людського індивіда відбувається в умовах його реальних суспільних відношень, причому зміст цих

реальних суспільних відношень створює власний зміст засвоєння (учіння) і, таким чином, визначає і його характер. Той факт, що нейрофізіологічною основою учіння є певні зміни в організмі людського індивіда, є важливим, але все ж він не визначає суспільну сутність засвоєння.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – М., 1960.
2. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Леонид Владимирович Занков. – М., 1968.

*О.В.Бугрій,
доктор пед. наук,
професор,
Криворізький ДПУ*

ЯКІСТЬ ОСВІТИ В АСПЕКТІ РОЗВИВАЮЧОЇ ФУНКЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті розглядається процедура оцінки якості освіти в аспекті розвиваючої функції навчання.

В статье рассматривается процедура оценки качества образования в аспекте развивающей функции обучения.

The article deals with procedure of quality of education evaluation in the aspect of developing function in learning.

Як відомо, під якістю освіти сьогодні розуміється співвідношення мети і результату освітньої діяльності школи (М.М.Поташник, В.С.Лазарев та ін.). Ми думаємо, що процедура оцінки якості освіти повинна передбачати як змістовний, так і процесуальний аспекти в їх єдності та взаємообумовленості. При цьому суттєво, що оскільки цілі освіти прогноуються в зоні найближчого розвитку школяра, то центральною змістовною лінією оцінки якості освіти стає проблема співвідношення навчання, виховання, з одного боку, і розвитку, з іншого. У зазначеному контексті зрозуміло, що сама процедура оцінки якості освіти повинна виходити з порівняння реально досягнутих школярем розвиваючих результатів і максимальних його можливостей, передбачуваних і закономірно породжуваних визначеним способом організації освіти.

Очевидно, що найважливішою складовою, яка обумовлює якісні характеристики освіти, є навчання, культуротворчі і розвиваючі начала якого виступають однією із значущих