

виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків – Донецьк: ХДАДМ (ХХІІІ), 2005. – № 10. – С. 34–38.

6. Ніколаєнко С.М. Освіта і наука: Законодавчі та методологічні основи: Навчальний посібник. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2004. – С. 36.
7. Ткачова Т.М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2004. – 20 с.

УДК 37 (09) (477.8)

Вихрущ А.В., Вихрущ В.О.

КАТЕГОРІАЛЬНА ОСНОВА ІСТОРИКО-ДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Специфіка історико-педагогічних і, зокрема, історико-дидактичних досліджень полягає у тому, що стабільність педагогічних систем відносна, оскільки на них постійно впливають об’єктивні фактори (саме життя, об’єктивні суспільні потреби), що призводить не тільки до періодичного уточнення, але й до змін її окремих компонентів. Ці зміни, залежно від їх природи (еволюційні вони чи революційні), є причиною змін у самій системі. У зв’язку з цим основи педагогіки неперервно збагачуються і поглиблюються, відображаючи об’єктивні соціально-економічні умови і вимоги суспільства. Не можна не бачити, що основи педагогіки як найбільш фундаментальні теоретичні положення охоплюють дуже широке коло явищ і при цьому не можуть замінити власне педагогічної теорії, яка стосується безпосередньо педагогічної діяльності.

Питання про сутність педагогічної теорії, про способи її формування і використання з метою наукового передбачення є особливо актуальним для сучасної дидактики і відображені у працях В.П.Беспалька, Б.С.Гершунського, Б.М.Кедрова, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, А.І.Ракітова, З.І.Равкіна та інших.

Весь процес формування дидактичної думки і теорії навчання як наукової галузі визначався домінуванням того чи іншого спрямовуючого фактора – складової цілісної педагогічної (дидактичної) системи. Відповідно до його особливостей створювалися та розвивалися основні концепції або напрямки теорії навчання: філософський, практичний, теоретичний та психологічний.

Метою статті є визначення характеру закономірних зв’язків та підпорядкованості методологічних категорій (система, теорія, педагогічна теорія, концепція навчання, домінанта навчання, модель навчання) як основи історико-дидактичного дослідження.

Для історії педагогіки розв’язання цієї проблеми важливе через те, що дозволяє встановити певні причинно-наслідкові зв’язки, закономірності. “Теорія – це уже (протилежне) визначення наукового поняття (мова йде про основне поняття даної теоретичної системи). Саме тому, що система може бути інтерпретована як одне розвинене поняття, сутність предмета, ця система понять є теорією. Двох, трьох або чотирьох сутностей у предмета (оскільки він сприймається як окремий предмет, тобто як щось відносно замкнуте) взагалі не буває” [1: 13]. Характеризуючи наукову теорію як єдність різноманіття, ми характеризуємо її як поняття. Характеризуючи поняття як єдність різноманіття, ми осмислюємо його як наукову теорію [1: 23]. Проте теорія не обмежується узагальненням даних практики. Вона розкриває нові зв’язки, сторони предмета, явища і тим самим допомагає практиці успішніше оволодівати ними: “... у розвитку поняття принципово можна уявити (нехай в елементарній, ідеалізованій формі) соціально-історичний процес руху науки (тобто, по суті, рух всього суспільного виробництва, взятого в його духовній, пізнавальній потенції)” [1: 18].

Останнім часом філософським та наукознавчим проблемам формування наукової теорії і її відношення до дійсності приділяється багато уваги [3; 4; 5; 6; 8; 9]. Існують різні

визначення цього компоненту логічної структури науки, але при цьому все більше усвідомлюється той факт, що попри виконання описової, пояснювальної та прогностичної функцій теорія повинна виконувати і перетворюючу функцію. Всі вищевказані функції у повному обсязі можуть виконувати тільки ті теорії, які найбільш повно і адекватно відображають всю сукупність явищ, які вони охоплюють. Тому зараз проводяться активні пошуки таких підходів і концепцій, які б дозволили перейти від конкретних за своїм характером, але локальних теоретичних побудов, до більш загальних і багатопланових педагогічних теорій.

В.П.Беспалько зазначає, що чітке і однозначне розуміння суті і значення педагогічної системи важливе не тільки для розкриття технології організації навчального процесу, але й для розробки і аналізу концепції навчання. “Якщо існує певна педагогічна система, то її створення і функціонування завжди підкоряється певній концепції”, – стверджує він [2: 7]. При цьому саме поняття “концепція” тлумачиться як “...система опису певного об’єкту або явища, яка сприяє його розумінню, трактуванню, виявленню керівних ідей його побудови та функціонування” [2: 7]. Предмет педагогічної науки, який представляє концепцію, – педагогічна (дидактична) система, а явище – виховний (навчальний) процес, який відбувається у рамках цієї педагогічної (дидактичної) системи. Загальна концепція освіти (навчання) є, за визначенням В.П.Беспалька, поелементною характеристикою педагогічної (дидактичної) системи, що представляє цю концепцію. Виходячи із загальної, формуються і конкретні концепції, а потім і методики конструювання кожного елемента педагогічної (дидактичної) системи.

Змістовна і структурна складність дидактичних процесів та характер взаємозв’язку між структурними компонентами процесу навчання вимагають наукового аналізу дидактики у її цілісному розумінні, тобто як системи, та її окремих категорій та підсистем. Щоб його здійснити, необхідно чітко визначити сутність узагальненого компоненту. Він може розглядатися як самостійна структура і функціонувати окремо, як це і має місце у суто дидактичних дослідженнях з сучасної та історичної тематики. Тоді дослідник має справу із дидактичною системою, на яку, в силу спорідненості її з педагогічною системою і певної підпорядкованості, переходять і основні характеристики останньої.

Проте дидактична система має і особливості, обумовлені природою процесу навчання: 1) у центрі дидактичного керованого процесу засвоєння нового перебуває акт пізнання; 2) це комунікативне явище, особливе за своїм механізмом (відбувається взаємодія за типом “суб’єкт – суб’єкт”); 3) має місце спільне прагнення до єдиної мети в різних формах кооперативної діяльності; 4) основним завданням вчителя і учня в навчальному процесі є обов’язкова передача і відповідне обов’язкове засвоєння змісту навчання з різними рівнями активності його учасників; 5) навчальний матеріал відіграє роль основного засобу комунікативної взаємодії; 6) вчитель виступає як основне джерело інформації; 7) сторонні учасники, які можуть суттєво вплинути на результативність, відсутні; 8) обов’язковість засвоєння навчального матеріалу, оскільки у протилежному випадку гальмується розвиток особистості; 9) постійний систематичний контроль за результативністю і гласність його наслідків [4: 22–23]. У зв’язку з цим специфічною є і сама структура процесу навчання, яка обумовлює варіативну дидактичну систему та обумовлюється інваріативною домінантою навчання.

Кожна епоха відрізняється специфічними ознаками-характеристиками навчання як процесу, які обумовлюють і його загальні зовнішні ознаки, і сутнісні характеристики. Комплекс цих ознак-характеристик І. Я. Лернер називає “домінантою навчання” для даного періоду. Завдання сучасної дидактики полягає в тому, щоб усвідомити домінанту навчання для сучасного етапу розвитку суспільства. В історії дидактики своя специфічна задача – вивчити особливості домінанти навчання на конкретному етапі розвитку суспільства: її специфіку, взаємообумовлюючі зв’язки між еволюційними моделями. Складність цього дослідження полягає в тому, що впродовж тривалого історичного періоду домінанта навчання складалася стихійно, по-різному, але із оформленням концептуальних дидактичних

ідей процес навчання поступово одержав своє теоретичне обґрунтування, набув цілеспрямованого характеру.

І.Я.Лернер розкриває суть категорії “домінанта навчання” через такі інваріантні компоненти, які характеризують її на будь-якому етапі розвитку суспільства – з якою метою, кого, чого і як вчити [7: 3]. У зв’язку із особливостями відповідей на кожне з питань він пропонує визначити ряд характеристик структур інваріантних компонентів вже сформованої домінанти навчання.

Перш за все, це своєрідність, спрямованість мети навчання: на які верстви населення вона зорієнтована, яка загальна мета освіти ставиться щодо них. Ця складова домінанти навчання у будь-якому суспільстві обумовлює певні наслідки. В першу чергу вони, звичайно, стосуються змісту освіти. Звідси і друга складова домінанти – диференційованість навчання за мінімумом змісту, наявність елементів елітарності, доступність за формальними та матеріальними можливостями. Наступною специфічною характеристикою домінанти є зміст освіти: його ідейна спрямованість, рівень науковості за складом знань та способами діяльності. Визначення спрямованості методів навчання, як відповідь на питання “як вчити”, а саме, їх розвивальні можливості, забезпечення навчальної та соціальної активності є четвертою специфічною характеристикою домінанти навчання.

Функція домінанти навчання подвійна. З одного боку вона об’єктивно узагальнює в собі всі конкретні та одиничні прояви процесу навчання (вузьке знання поняття), а з другого боку саме на її основі відбуваються всі еволюційні зміни, що обумовлюють її вдосконалення і втілення у певні дидактичні системи (широке значення поняття).

Існує ще одна функція домінанти навчання, яка суттєво впливає на формування дидактики. Через дидактичні системи розвивається науковий термінологічний апарат. Це надзвичайно важливо, оскільки “...однією з найбільш характерних особливостей сучасного етапу розвитку педагогічної науки є посилена увага до термінологічної чіткості певних понять, які використовуються. Ця особливість зовсім не випадкова. По-перше, в міру накопичення і поглиблення знань про об’єкти педагогічної діяльності, проникнення у суть явищ і процесів, визначення, які, здавалося б, міцно увійшли у понятійний апарат педагогіки, неминуче конкретизуються, наповнюються новим змістом, уточнюються і доповнюються. По-друге, ... все більшого значення набувають методологічні та прогностичні функції понятійного апарату і наукової термінології педагогіки, оскільки від адекватного відображення у наукових поняттях об’єктивних явищ педагогічної дійсності у великій мірі залежить вибір напрямку наукового пошуку, підхід до проведення досліджень, визначення об’єкта, мети, завдань і гіпотези дослідження на кожному його етапі, обґрунтування дослідницьких методів та прийомів” [6: 102–103].

Усвідомити завдання і характерні риси процесу навчання на кожному історичному етапі – означає з’ясувати прояви домінанти на даному етапі. Зробити це можливо двома шляхами. Перший з них – це узагальнення реального процесу, підносячи його ознаки, які відповідають потребам суспільства, у принципи цілеспрямованої діяльності, надалі доповнюючи їх принципами, які введені теоретичними засобами аналізу характеру світогляду і суспільства, його потреб. Цей шлях доволі успішно використовувався впродовж всієї історії педагогіки в нашій країні. Інший шлях ґрунтується на побудові теоретичного системного аналізу всіх компонентів об’єкту, щоб таким чином одержати всі необхідні і достатні риси процесу навчання, які створюють вичерпну характеристику домінанти досліджуваного етапу. Сучасний рівень науки орієнтований на другий шлях. “У даному випадку, – пише І. Я. Лернер, – мова йде про визначення якостей процесу навчання, поняття більш вузького, ніж система освіти. Процес навчання є частиною цієї системи і необхідно знати шляхи його дослідження, враховуючи, що об’єкт одночасно сам є цілісною системою і частиною більш широкої системи – школи як соціального інституту, а також частиною суспільства, до якого ця система належить” [7: 2–3]. Основні причини, які обумовлювали недостатнє або неправильне використання системного підходу до аналізу процесу навчання, Лернер бачить у вузькому розумінні завдань навчання, що призводило до ігнорування

творчого виховання учнів у певній системі, багаторічної відсутності у програмах обґрунтованої системи способів діяльності або зведення їх тільки до предметного рівня, ігнорування у змісті багатьох навчальних предметів методологічних знань, тобто знань про процес і способи пізнання.

Для більш глибокого і системного аналізу процесу навчання І.Я. Лернер та Ю.К. Бабанський пропонують виділити і розрізнити такі поняття як “якості процесу навчання” та “якості ефективності процесу навчання”. Якості процесу навчання повинні відповідати “еталону системного уявлення про нього, встановленим наукою нормам його організації”. Для сучасної дидактики, за твердженням авторів, наперед визначена та достатня сукупність якостей процесу навчання дозволяє конструювати навчальний процес і бути переконаним у тому, що необхідні передумови його результативності створені. Для історії дидактики якості навчання (як системний показник), співвіднесені із домінантою навчання на даному етапі розвитку суспільства, є свідченням прогресивної шкільної освіти і стабільності самої домінанти навчання.

У той же час важливість якостей процесу навчання сама собою не усуває необхідності оцінки його результативності і доцільності, тобто визначення ефективності навчання. Це пов'язано не тільки із домінантою навчання, а й із мистецтвом вчителя, його творчістю. Визначення якостей ефективності навчання (за І.Я.Лернером) означає співвіднесення нормативних вимог до навчання, узагальнених і конкретних його цілей із результативністю. “Тільки за результатами навчання не можна робити висновок щодо його якостей, оскільки без науково виробленого еталону процесу навчання, його необхідних властивостей не можна визначити систему показників успішності навчання, а у випадку неуспішності – корегувати його хід у потрібному напрямку”, – стверджує Лернер. Це актуальне для сучасного дидактичного прогнозування положення, не менш важливе і для історії дидактики, оскільки воно розкриває механізм виявлення закономірностей розвитку домінанти навчання.

Обидва вищезгадані підходи взаємопов'язані і дозволяють зробити об'єктивні висновки тільки в разі комплексного їх використання, а в історії дидактики вони зобов'язують здійснювати наукові дослідження на основі комплексного аналізу взаємодії науки і практики.

Системне виявлення якостей процесу навчання в сучасних умовах передбачає його аналіз на рівнях (за І.Я. Лернером): а) суті навчання; б) структури процесу навчання; в) варіативних типів навчальних ситуацій, які впливають на порушення ходу навчання та шляхів їх усунення.

Перший рівень передбачає аналіз основної, найбільш глобальної якості навчання. Виправдано це тим, що навчання – категорія, яка характеризує об'єктивний факт через його основну найбільш суттєву ознаку, незалежно від динаміки, варіантів, умов протікання.

Як зазначає І.Я.Лернер, сутність явища виявляється у трьох площинах: генетичній, структурній і функціональній. Виходячи з усіх вищезазначених позицій, процес навчання визначається як “... об'єктивно необхідний і призначений для збереження і розвитку суспільства соціальний інститут, який передбачає взаємодію (або єдність) викладача (викладання) та учнів (учіння), спрямовану на економну у часі і зусиллях передачу і засвоєння накопиченого соціального досвіду, втіленого у змісті освіти” [7: 4]. Головним аспектом у цій взаємодії є функціональний, для якого генетичний є засобом пояснення, а структурний – засобом аналізу. Це положення є надзвичайно важливим для визначення ролі досліджень з проблем історії дидактики, оскільки з'ясовує їх місце серед всіх інших різнопланових дидактичних досліджень.

У розумінні суті дидактичного явища, в тому числі і проблем історичного характеру, є необхідним аналіз структури процесу навчання, тобто “навчання у русі”. При цьому відбуваються закономірні зміни всіх елементів навчання, спрямовані на досягнення його кінцевої мети. Для виявлення якостей процесу за його структурою, І.Я.Лернер пропонує використовувати модель, яка включає такі структурні елементи: мета суспільства, відображена у соціальному замовленні; зміст освіти, який відображає мету навчання;

діяльність викладання; мотиви-учіння; діяльність учіння; засоби навчання; механізм і закономірності засвоєння; результати навчання [7].

Системний аналіз якостей процесу навчання передбачає також вивчення типових умов, які впливають на нього на певному історичному етапі. Як підкреслює І.Я.Лернер, вони визначають саму можливість навчання, оскільки мають об'єктивний характер.

Кожна епоха створює свої умови, які знаходяться поза процесом навчання і не залежать безпосередньо тільки від волі вчителя (матеріальне оснащення, психологічний клімат, статус вчителя, варіативні ситуації тощо). Безумовно, висвітлити характер їх впливу на перебіг процесу навчання у певний суттєво віддалений у часі історичний період розвитку дидактики доволі складно, оскільки доводиться використовувати непрямі джерела – історичні документи, які не завжди реально відображають дидактичні явища. Але їх системний аналіз та врахування взаємовпливу всіх методологічних за своїм характером категорій, структурних елементів домінанти навчання і специфіки історико-дидактичного дослідження дозволяють одержати відносно об'єктивні результати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсеньев А.С., Библер Б.С., Кедров Б.М. Анализ развития понятия. – М.: Наука, 1967. – 439 с.
2. Беспалько В.П., Беспалько Л.В. Педагогическая технология// Новые методы и средства обучения. – 1989. – № 2(6). – С.3–8.
3. Вихрущ А.В. Pedagogical Ideas of Ukraine in the Context of the European Traditions / European Integration trough education. Traditions the present and the Future. – Lublin, 2004. – S.485-498.
4. Вихрущ В.О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики. – Тернопіль: Леком, 1997. – 222 с.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория и практика. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
6. Гершунский Б.С. Перспектива развития единой системы непрерывного образования (теоретико-методологический аспект прогнозирования). – М.: НИИОП АПН СССР, 1987. – 31 с.
7. Лернер И.Я. Показатели качества и эффективности обучения // Педагогика и народное образование в СССР. Экспресс-информация. – М.: Изд. АПН СССР, 1985. – Вып. 1 (85). – 18 с.
8. Равкин З.И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С.94–101.
9. Ракитов А.И. Анатомия научного знания. – М.: Политиздат, 1989. – 206 с.

УДК 37 (09)

Завгородня Т.К.

ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Як відомо, освіта є дзеркалом соціально-економічних та культурно-історичних процесів як у нашій країні, так і у всьому світі. Одним з головних завдань, які вирішуються в процесі трансформації суспільного устрою нашої держави, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір, є кардинальні переміни у системі освіти і виховання підростаючого покоління. Зрозуміло, що сучасне українське шкільництво може успішно розвиватися тільки в контексті світових цивілізованих трансформацій, що зумовлено “поширенням комп’ютерних технологій, розширення можливостей в індивідуально-особистому розвитку людини. Отже, удосконалення національної освіти й виховання має спиратися на сучасні педагогічні ідеї міжнародного рівня: універсалізацію, фундаменталізацію, професіоналізацію, інтеграцію тощо” [1: 42].

Але для успішного розв’язання питань інтеграції в сфері едукації необхідно, як зазначав Б. Ступарик, налагодити перш за все власну ефективну систему національної освіти