

УДК 371.126

## СТАНОВЛЕННЯ ЛЕКЦІЙНОГО МЕТОДУ В АНГЛІЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

**Кіщенко Ю. В.**

*У статті аналізується історія розвитку й місце лекційного методу навчання в вищих навчальних закладах Англії та Уельсу, які націлені на професійну підготовку педагогічних кадрів.*

*Ключові слова: метод навчання, система навчання, комплексна інтеграція, педагогічні технології.*

*В статье анализируются история развития и место лекционного метода преподавания в высших учебных заведениях Англии и Уэльса, которые нацелены на профессиональную подготовку педагогических кадров.*

*Ключевые слова: метод обучения, система обучения, комплексная интеграция, педагогические технологии.*

*The article gives a profound analysis of the evolution and place of the lecture as a method of education in universities of England and Wales that train future teachers.*

*Key words: method of education, the system of education, complex integration, educational technologies.*

---

Безпосереднє спостереження за процесом професійної підготовки майбутніх учителів у вузах Англії та Уельсу разом з аналізом навчально-методичних матеріалів і наукової літератури дає можливість простежити історію розвитку й становлення методів навчання у вишах Великобританії, націлених на підготовку педагогічних кадрів.

В англійській педагогіці поняття "метод навчання" розглядається й розуміється дуже широко. Його можна трактувати і як засіб передачі знань учням, і як форму організації навчального процесу, і як спосіб роботи викладача й студентів.

Фактично, аналізуючи англійську вищу освіту, можна говорити про дві сформовані методичні системи навчання: першу, де основу складають лекції, а семінари, тьюторські й групові заняття є допоміжними формами навчання; другу, де основне навчання здійснюється за допомогою тьюторських занять, а лекції і семінарські заняття розглядаються як допоміжні форми навчання.

Зазначимо, що лекційний метод є традиційним в англійській системі вищої освіти, він застосовувався ще в перших середньовічних університетах і вважається основним методом навчання в сучасних англійських вузах.

Проблема вибору методів навчання знаходиться в прямій залежності від соціально-політичних умов і фінансового стану англійських університетів. Тому найстаріші університети "обрали" систему навчання, основу якої складають тьюторські заняття, а Уельський університет і "провінційні" університети – систему, основу якої складають лекції.

Аналіз навчальних програм університету Де Монтфорт (Центральна Англія, м. Бедфорд) виявив, що цей навчальний заклад, як і багато інших вишів Англії та Уельсу, зорієнтований на інтеграцію навчальних дисциплін. Цей рівень інтеграції можна простежити й у практиці українських вузів.

Установлюючи цю загальну для педагогічної освіти Великобританії та України тенденцію, варто підкреслити, що в англійській практиці виявляється якісно інший рівень інтеграції – комплексний. Для нього є характерними три кола проблем. З одного боку – це пошуки шляхів забезпечення діючої системи органічних зв'язків між навчальними предметами як усередині окремих циклів дисциплін (педагогічного і соціального), так і між ними. При цьому вдосконалюється система знань про педагогічну діяльність, її цілі, способи, засоби й умови.

Великий акцент робиться на вивченні науково-теоретичних засад педагогічних технологій (так звана "теорія-в-дії"). З іншого боку, йде пошук взаємозв'язків між різними видами навчальної діяльності студентів для оволодіння всіма істотними сторонами майбутньої професійної діяльності вчителя. Тобто, мова йде про організацію практичного досвіду студентів з високим рівнем готовності до професійної праці. Цей рівень можна умовно назвати стратегічним, тому що він припускає формування таких професійних якостей особистості вчителя, як високорозвинені пізнавальні вміння, вміння самоаналізу процесу та результатів діяльності, комунікативна компетентність тощо. Третє коло проблем пов'язане із забезпеченням органічних взаємозв'язків між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя, що в цілому асоціюється з дослідницько-орієнтованим навчанням.

З усіх форм навчання лекція має найтривалішу історію. Її виникнення відносять до V століття до нашої ери. В філософських школах античної Греції лекція була основним методом навчання. За формою вона була добре підготовленою театральною виставою, що могла прийняти форму бесіди тьютора з аудиторією.

Однак, тільки з виникненням перших університетів, у тому числі Оксфордського й Кембриджського, можна говорити про лекцію як форму навчання. Але в університетських лекціях жива бесіда поступилася місцем читанню та інтерпретації професорами книг загальновідомих авторів. Нерідко студенти записували лекційний матеріал під диктовку. Пояснити це можна деякими існуючими на той час технічними причинами, а саме – відсутністю друкованого матеріалу.

Довгий час лекційна система англійської вищої школи представляла собою схему "лекція + іспит". Оскільки іспит було неможливо успішно скласти, не відвідаючи лекцій, то цілком очевидно, що в вищезгаданій схемі провідне місце в процесі підготовки студентів відводилося лекції.

Протягом всього свого існування лекційний метод зазнавав різкої критики з боку англійських викладачів, студентів, педагогічної громадськості. Критикувався сам метод, кількість лекцій, манера їх читання.

На думку англійського письменника Олдоса Хакслі, на слова якого посиляються й сьогодні, лекція як метод навчання відноситься до тих часів, коли ще не було винайдене друкарство, коли книги цінувалися на вагу золота; дешево друкарство радикально змінило ситуацію; лекція – це анахронізм, якого давно пора позбутися [3].

Починаючи з 20-х р.р. XX сторіччя, лекційна система неодноразово розглядалася й зазнавала критики в доповідях Університетського стипендіального комітету Великої Британії. В одній із доповідей за період з 1929-30 р.р. по 1934-1935 р.р. відзначалося, що ефективність лекційної системи є предметом обговорення й буде залишатися ним протягом існування університетів.

Доповідь констатувала той факт, що лекція в усіх університетах і коледжах є основною формою навчання, й тому їй відводиться значне місце в навчальному процесі. Критики зазнала обов'язковість відвідування лекцій як умова допуску до іспитів на одержання ступеня. Комітет висловив думку про те, що лекцій могло б бути менше, якщо ширше використовувати семінар або тьюторську систему [7, с. 20].

Доповідь про університетську освіту за 1935-1947 р.р. підкреслює необхідність підвищення рівня читання лекцій, а також проведення експериментів у галузі університетських методів навчання.

У лекційного методу навчання були й свої прихильники. Одним із них після другої світової війни (40-і р.р. XX ст.) є автор роботи "Червоноцегляний університет" Брюс Траскот. Він був проти скасування обов'язкового відвідування лекцій і вважав, що студенти повинні відвідувати всі лекції [6]. Брюс Траскот відкидав розподіл лекційного стилю на академічний і популярний, оскільки він бачив основне достоїнство лекційного методу не тільки в емоційному впливі на аудиторію, а й у його здатності надати лекції узагальнюючий характер: "Лектор знає з досвіду, що він може безболісно опустити й де звернутися до книг, що він може викласти швидко, а де він повинен диктувати й пояснювати, де він має

повторювати й підсумовувати й навіть, у лекціях менш формальних, де йому варто викладати матеріал у формі питань і відповідей" [6].

Таким чином, маємо аргументоване позитивне ставлення до лекційного методу як до такого, що має цілу низку достоїнств і виконує важливі освітні функції.

У 60-і р.р. ХХ століття дискусія про ставлення до лекції продовжується. Аналізуючи доповідь комісії Роббінза про вищу освіту Великобританії, можна знайти критичну оцінку такому стану речей, коли велика частина навчального часу відводиться лекціям: з 10-11 годин на тиждень 6-8 годин припадає на лекції. Незважаючи на це, комісія Роббінза не поділила точки зору про те, що лекція є застарілим методом. "Ми вважаємо, - говориться в доповіді, - що добре спланована й добре прочитана серія лекцій може надати відчуття пропорції та емпізи, чого бракує тьюторським дискусіям і семінарам, де навчання ... може часто збиватися з наміченого шляху. Вона повинна дати студентам варіації того, що вони знаходять у своїх підручниках, і ... бути джерелом стимулу й натхнення" [2, с. 187].

У 1963 р. ще один документ проаналізував лекційну систему англійських університетів. Це була доповідь комісії Хейла про методи навчання в вузах. У доповіді відзначені такі переваги лекційного методу, як цінність лекції для вступу до предмета; необхідність у лекціях у випадках відсутності книг або, навпаки, якщо інформація є надлишковою; здатність лекції пробудити критичне ставлення з боку студентів; вплив особистості лектора на аудиторію [1].

Результати аналізу офіційних документів показують, що комісії з університетської освіти у Великобританії, й особливо комісія Хейла, схвалювали лекційний метод, хоча й критикували непропорційно велику кількість лекційних годин у навчальних планах англійських вузів.

Роботи, які були присвячені лекційному методу й вийшли після доповідей Роббінза і Хейла, не містять будь-яких принципово нових положень. Як і колись, у спробах довести непридатність лекції як методу навчання в сучасних умовах є часті посилання на авторитети вчених і педагогів, які висловилися в свій час проти лекцій. Чимало доводів наводиться й на захист лекційного методу.

Особливо цікавим є критичне ставлення до лекції як до методу навчання з боку англійського студентства. Ця критика зводиться до того, що лекція не вирішує проблем, які виникають у процесі роботи, що багато лекцій містять матеріал, який можна знайти в підручниках та інтернеті, що рівень лекцій є низьким, що лекція не забезпечує особистого контакту студентів з викладачем. Англійські студенти пропонують переглянути лекційну систему з наступних позицій: частина матеріалу інформаційного характеру повинна бути вилученою з лекційних курсів; за рахунок скорочення загального числа лекцій має збільшитися кількість годин, які можуть відводитися на групові, семінарські, тьюторські заняття й самостійну роботу; рівень читання лекцій повинен стати значно вищим. Студенти заперечують проти вимоги обов'язкового відвідування лекцій. Однак вони цілком не заперечують щодо значення лекції як одного із засобів, який задає загальний напрямок у розвитку предмета.

Одну з найбільш серйозних спроб систематизувати лекційний метод навчання представляє класифікація, запропонована Дж. Брауном, М. Бахтаром і М. Янгменом (Ноттингемський університет) [5, с.78]. Вони вводять поняття "усних" лекцій (*oral lectures*) або, як іноді їх називають, "інформативних". Вони носять характер монологічної форми послідовного викладу навчального матеріалу. Читання таких лекцій, як правило, проводиться з фундаментальних розділів науки, коли розглядаються лише найскладніші питання або матеріали, відсутні в підручниках. Уважається, що весь інший матеріал повинен вивчатися студентами самостійно.

Однією з найбільш модернізованих різновидів лекційного методу, орієнтованого на вирішення проблемних ситуацій, є "ілюстративна" лекція (*exemplary lecture*). Викладаючи навчальний матеріал, лектор прагне проілюструвати власні судження, міркування й узагальнення на конкретних фактах, логічно підводячи студентів до вирішення поставлених проблемних завдань. У ході

самої лекції або наприкінці її студентам можуть бути задані питання з метою з'ясування розуміння матеріалу, що викладався. Такі мікродискусії запобігають монотонності, що веде до стомлення студентів і зниження їх пізнавальної активності.

В останнє десятиріччя широкого поширення одержали комп'ютерні лекції, які можна прослуховувати навіть у канікулярний час. У багатьох університетах застосовується поширення демонстраційних матеріалів лекцій, хоча це не звільняє студентів від необхідності робити на лекції власні записи. Матеріали такого роду містять формули, таблиці, фактичні й статистичні дані, бібліографічну інформацію.

У деяких вузах має місце практика розповсюдження короткого змісту лекцій або їх повного тексту. Аргументація в цьому випадку є такою, що наявність тексту лекції звільняє студента від конспектування й надає йому можливості сконцентруватися на почутому.

Таким чином, дані дослідження лекційного методу дозволяють зробити наступний висновок: емпіричний характер багатьох досліджень, а також відсутність цілісного дидактичного підходу при розробці зазначених проблем значно знижує пізнавальну цінність лекційного методу. Однак деякі позитивні моменти проблемної лекції, спрямованої на розвиток творчої і розумової активності, поєднання монологічної і діалогічної форм лекційного методу навчання, висока якість підготовки лекторів, наявність друкованих і демонстраційних дидактичних матеріалів мають важливе значення для підготовки фахівців-професіоналів високої кваліфікації.

Англійськими дослідниками нерідко висловлюється думка про те, що наразі стає неефективною передача традиційним лекційним методом знань, що можуть бути засвоєні за допомогою книги, програмованого тексту або комп'ютеру. Більшість дослідників визнає, що якими б не були недоліки лекційної системи, яким би змінам вона не піддавалася, в силу певних причин лекційний метод виживе.

Усе, викладене вище, дозволяє зробити висновок про те, що у Великобританії дотепер не вироблено однозначного ставлення до лекції як до методу навчання в вузах. Аналіз змісту процесу навчання в англійській системі вищої освіти дозволяє вказати на консервативність лекції, що зберігається як одна з основних організаційних форм навчання.

### Література

1. Committee on Higher Education / Higher education. - London: HMSO, 1963. – Appendix 1, part 2.
2. DES. Higher education (The Robbins Report) / DES. – London: HMSO, 1963. – 126 p.
3. Huxley A. Proper studies / A. Huxley. – London, 2007. – 248 p.
4. Primary PGCE course handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2014. – 81 p.
5. The European curriculum awards scheme – United Kingdom. – Council of Europe Publishing, 1997. – 80 p.
6. Trascot Bruce. Redbrick university / Bruce Trascot. – London, 1944. – P. 90.
7. University Grants Committee. University development 1934-47. – London, 1948. – 320 p.