

УДК 37.02 (09)

В.М. Тихонович

ПИТАННЯ КОНТРОЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ С.Й. ГЕССЕНА

У статті висвітлено погляди С.Й. Гессена на відповідність організації контролю діяльності учнів меті наукової освіти. Розглянуто позицію філософа щодо пріоритетності положення критичної дидактики щодо оволодіння методом науки як мети наукової освіти над теорією формального розвитку мислення та положення про необхідність повідомлення школярам корисних відомостей.

Ключові слова: контроль, формальна освіта, реальна освіта, мета навчання, мислення, опитування, екзамен, дослідження, результат.

В статье освещены взгляды С.И. Гессена на соответствие организации контроля деятельности учеников цели научного образования. Рассмотрена позиция философа относительно приоритетности положения критической дидактики относительно овладения методом науки как цели научного образования над теорией формального развития мышления и положения о необходимости сообщения школьникам полезных сведений.

Ключевые слова: контроль, формальное образование, реальное образование, цель обучения, мышление, опрос, экзамен, исследование, результат.

The articles reveals S.J. Gessen's views on the correlation of the organization of control over pupils' activity and the aim of scientific education. The author analyses the philosopher's view on the priority of critical didactics in mastering scientific methods as the aim of scientific education over the viewpoint of formal development of thinking and the principle of presenting useful information to pupils.

Key words: control, formal education, real education, aim of teaching, interviewing, examination, research, result.

Постановка проблеми. Питанням контролю діяльності суб'єктів навчання завжди приділялася увага науковців та практиків школи. Вирішенню проблеми вдосконалення контролю як одного з компонентів навчального процесу значно сприятиме вивчення й узагальнення теоретичних положень та досвіду роботи провідних філософів і педагогів минулого. Значний внесок у пошук шляхів вирішення проблеми зробив С.Й. Гессен, який на основі ґрунтовного філософського осмислення здійснив аналіз найважливіших напрямів світової педагогічної думки початку ХХ ст. На увагу заслуговує його позиція щодо відповідності форм контролю діяльності учнів меті наукової освіти, яку вчений убачав в оволодінні методом науки. Аналізуючи основні положення формальної та реальної освіти, критичної дидак-

тики, С.Й. Гессен наголошує на тому, що лише в процесі оволодіння методом науки виховується справжня свобода мислення.

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях, присвячених вирішенню проблеми організації контролю діяльності суб'єктів навчання, висвітлюється коло питань, зокрема: контроль навчальних досягнень суб'єктів пізнавальної діяльності при альтернативних формах організації навчання (О.І. Калугін, В.В. Мельник, П.І. Сікорський, Є.В. Сковін, А.В. Фурман, М.А. Чошанов та ін.); інноваційні підходи до контролю знань, його комп'ютерно-інформаційне забезпечення (А.О. Андрущук, Ю.В. Бондарчук, В.М. Бочарнікова, О.Г. Водолазька, В.А. Козаков, Л.М. Романишина, Н.І. Шиян та ін.); організація тестового контролю школярів та студентів (М.В. Розенкранц, Р. Сельг, І. Соттер, О.Л. Товма, С.К. Фоломкіна, І.О. Цатурова, В.О. Швець, М.С. Штульман, Г.Б. Юдис та ін.); зміст і завдання контролю, його функції в процесі навчання (В.Л. Банкевич, М.С. Бернштейн, М.Є. Брейгіна, Ж.В. Вітковська, М.І. Володін, В.О. Гордієнко, О.Ю. Горчев, Г.В. Іванова, В.О. Кокота, Н.І. Красюк, О.А. Куніна, Л.В. Лисенко та ін.), вимоги до знань, умінь, навичок, методи контролю учнів, види обліку знань у традиційній системі навчання (М.І. Зарецький, І.І. Кулібаба, І.Я. Лернер, Є.І. Перовський, С.І. Руновський, М.М. Скаткін та ін.). Незважаючи на різноманіття досліджень з проблеми контролю знань, умінь та навичок залишається поза увагою дослідників питання філософських основ контролю за діяльністю учнів.

Мета статті – висвітлити погляди С.Й. Гессена на визначення мети наукової освіти, відповідність форм контролю діяльності учнів поставленим завданням з позиції теорії формального розвитку мислення, реальної освіти та критичної дидактики.

Виклад основного матеріалу. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить, що протягом усієї історії розвитку педагогічної науки питання про цілі освіти вирішувалося неоднозначно. Відмінність в поглядах на проблему зумовлена багатьма факторами, серед яких провідними є рівень розвитку соціально-економічних відносин, виробництва, науки, техніки, культури, освіти та педагогічної теорії.

Серед різних теорій щодо питань мети освіти можна виділити дві основні діаметрально протилежні течії, два погляди, які складають основну антитезу теорії наукової освіти, аналогічну тій, якою для проблеми моральної освіти є протилежність вільного й примусового виховання [1, с. 234]. Одна з них – теорія формальної освіти, інша – реальної.

Наприкінці XVIII – в середині XIX ст. поширення набула теорія формального розвитку мислення. Її прихильники наполягали на тому, що метою освіти не може бути лише засвоєння відомостей, які швидко забуваються. Педагоги не в змозі спрогнозувати, як складеться у подальшому житті учня, тому нереально виділити з широкого кола відомостей саме ті, які школяреві дійсно знадобляться у майбутньому. Однією з провідних ознак відомостей є те, що вони дуже швидко втрачають свою актуальність: те, що сьогодні вважається встановленим законом й безперечним фактом, завтра заперечується новою науковою теорією й новими, більш точними спостереженнями. Тому, якщо завдання навчання – повідомлення відомостей, то школа, яка з об'єктивної причини відставання від науки може передавати учням тільки «вчорашні» істини, ніколи не зможе вирішити це завдання: вона завжди даватиме відомості, які не лише (коли їх необхідно буде застосовувати на практиці) виявляться застарілими, а застарілі вже в момент викладання. Якщо повідомлення відомостей не може бути метою навчання, то очевидно завданням школи має бути формальний розвиток здібностей мислення.

Розвинений розум завжди в подальшому набуватиме ті відомості, які йому в житті знадобляться, передбачити які не в змозі жодне викладання. Людина, котра уміє розмірковувати, володіє знаряддям набуття відомостей, яке завжди придатне, його не можна забути і воно не може застаріти. Тобто, сутність теорії формальної освіти полягає в тому, що учневі недоцільно надавати багато знань, оскільки він їх не засвоїть, а потрібний матеріал, що розвиває розумові сили, мислення, уяву, пам'ять, здібності. Невипадково у центрі викладання за цією теорією стоять мертві мови й так зване суворе доведення геометричних та алгебраїчних теорем. Цю теорію було покладено в основу класичної освіти в гімназіях [3, с. 40].

Формальний розвиток мислення передбачає наявність певних готових схем, правил та прикладів розмірковування, оволодіння якими нібито привчить учня до дисциплінованого логічного мислення. Але живе мислення не підпорядковується схемам, тому доводиться працювати з «мертвим» матеріалом мови, яка вже не розвивається, відірвана від життя математики, центр тяжіння якої не в застосуванні математичних знань в житті, а у відповідності доказу логічній схемі. Звідси вивчення граматичних правил, які у своїй логічній чистоті не використовувалися навіть давніми авторами, задачі про фантастичні басейни, поїзди, об'єми, рівняння та логарифми, що повинні не стільки відкрити розуму математичну структуру природи, скільки

підтвердити і роз'яснити математичне правило. Тому, коли на уроках фізики доводиться використовувати математику, формально розвинений розум виявляється безсилим. Тим більше безсилим він виявляється в житті, що вимагає кмітливості, критицизму, ініціативи. Формальна освіта далека від того, щоб давати зброю, якою можна самостійно добувати необхідні відомості. На противагу цьому, вона є, по суті, вихованням слухняного розуму, що міркує за готовими схемами, за раніше відомими правилами [1, с. 235].

Опоненти заперечували, вважаючи, що таке можливо лише теоретично, а на практиці «формальний розвиток мислення» означає відвернуту від життя школу, яка замість повідомлення корисних та цікавих відомостей, що розширюють розумовий кругозір людини, обмежує розумову діяльність учня роботою з «мертвим» матеріалом граматики й чисто формальної математики. З розвитком потреби озброєння людей практичними знаннями з'явилася і набула розвитку теорія реальної освіти, згідно з якою головним критерієм визначення мети освіти є практичне значення, а не розвиваючий характер знань. Її прихильники вважали, що у процесі засвоєння корисних знань відбуватиметься розвиток мислення і розумових здібностей учнів без спеціальних зусиль. Вони обстоювали думку про те, що школа повинна давати учневі відповіді на ті питання, які ставить перед ним життя, повідомляти йому корисні відомості, володіючи якими людина зможе орієнтуватися в житті й бути корисним членом суспільства [3, с. 40]. Згідно з цією позицією, відбір змісту освіти має визначатися ступенем придатності предметів, що вивчаються, для життя. Ця теорія перебуває в основі реальної освіти. Такий підхід створював умови для розподілу предметів на необхідні для підготовки до вищої освіти й визначальної ролі в суспільстві та необхідні лише для простої елементарної праці. Різновидом цієї теорії на більш пізньому етапі розвитку освіти став прагматизм, який у питанні відбору навчальних дисциплін висував лише один критерій – користь [2, с. 246].

Проаналізуємо висновки з обох теорій. Теорія формального розвитку мислення ставить в центр освіти формальні науки – граматику, математику, логіку, взагалі теорію, зміст якої послідовний і безперервно дедукується з небагатьох основних аксіом і положень. Навпаки, повідомлення відомостей надає перевагу так званим «реальним предметам» – природознавство, географія, прикладна математика, мови. Самі навчальні предмети вона схильна розглядати не як замкнені в собі, відмежовані один від одного логічними передумовами дисципліни, а як сукупність відомостей, що визначається практич-

ними потребами: «природознавство» (куди входять й астрономія з фізикою, хімія й геологія, ботаніка й зоологія), «батьківщинознавство» (куди входять історія, статистика, географія, етнографія, політична економія) тощо, і намагаються витіснити старі предмети – науки [1, с. 235].

С.Й. Гессен (1887 – 1950) наголошував на тому, що відповідно до схарактеризованих поглядів на мету наукової освіти, також по-різному повинна вирішуватися проблема контролю роботи учнів. Якщо завдання навчання – набуття певної суми відомостей, то успішність роботи учнів має перевірятися їх опитуванням, оскільки лише безпосереднє опитування може встановити, засвоєні чи ні необхідні відомості. Науковець зазначає, що екзамени є необхідним наслідком реального підходу. Навпаки, формальний розвиток мислення визначається розв'язанням задач більшої або меншої складності: екстемпоралії (класні письмові вправи, які передбачають переклад з рідної мови на іноземну без попередньої підготовки), письмові роботи і задачі є природним способом перевірки успішності навчання в цьому аспекті. Показово, що експериментальна педагогіка, яка не поділяє ідеалу формальної освіти, з огляду на внутрішню діалектику також пропонує аналогічний спосіб визначення розумового розвитку дитини [1, с. 236].

На думку представників експериментальної педагогіки, розумовий розвиток учнів визначається не обсягом засвоєних відомостей, а психологічним дослідженням інтелекту. На практиці психологічне дослідження інтелекту зводиться до розв'язання дитиною різноманітних задач різного рівня складності.

На початку ХХ ст. популярності набули праці А. Біне (1857 – 1911), який став піонером застосування експериментальних методів до вивчення вищих психічних функцій, перш за все мислення, для дослідження якого він розробив ряд нових методів: опитувальники, тести, метод клінічної бесіди. А. Біне виступав проти методів вимірювання розумового розвитку за допомогою випробовування чутливості, краніометрії (вимірювання розміру і форми черепа) та оцінок, які давали своїм учням учителі. Замість цього вчений запропонував використовувати метод, заснований на освітньому рівні, досягнутому дитиною. Прагнучи вирішити проблему відбору розумово відсталих дітей у спеціальні школи, він розробив шкалу розвитку інтелекту, створивши одночасно систему простих випробувань для відповідних вимірів. В основі цієї процедури – ідея відмінності хронологічного та розумового віку. А. Біне став засновником тестологічного руху.

В 1908 р. в «Психологическом ежегоднике» з'явилася шкала розумового розвитку, призначена для дітей від 3 до 12 років, розроблена А. Біне у співробітництві з Т. Симоном (1873 – 1961). Під час створення цієї шкали А. Біне застосував велику кількість різноманітних методик і всі завдання, що використовувалися у процесі визначення рівня розвитку дітей, поділив на три групи: задачі, які розв'язуються на основі життєвого досвіду, власне психологічні задачі та завдання, які вирішуються за допомогою знань, набутих у школі. Шкала складалася з підібраних за віком задач послідовно зростаючої складності, які нормальна дитина повинна швидко й без зайвої напруги розв'язати. Так, запропонована шкала оцінює розумовий розвиток дитини в комплексі, не зупиняючись лише на її шкільних успіхах або певних рисах характеру.

С.І. Гессен критикував розроблену А. Біне шкалу розумового розвитку дитини, зазначаючи, що від задач, які характеризують педагогіку формального розвитку мислення, ця «схема обдарованості» відрізняється тільки своєю повною логічною безсистемністю, будучи комбінацією питань, у розв'язанні яких повинні брати участь усі елементи інтелекту (пам'ять, уява тощо) і які більшою частиною мають спортивний характер. Замість дисципліни мислення тут центр тяжіння знаходиться на його винахідливості [1, с. 236].

Аналізуючи різні підходи щодо мети навчання і відповідних форм контролю роботи учнів, філософ довів необхідність переміщення акценту на оволодіння методом науки. Він наголошував, що знання змінне лише за своїм змістом. За формою своєю воно стійке (абсолютне). Будь-яка нова наукова система продовжує розв'язувати задачу, нерозв'язану попередньою системою. Новий науковий закон і факт замінюють попередній закон і факт тому, що вони краще виконують вимоги цілісності та єдності, які наука висуває до будь-якого закону і факту. Тому, як би не змінювався зміст наукових істин, напрям, в якому відбувається формування наукою досвіду, незмінний. Якщо істина за своїм змістом не може бути запропонована знанню в своїй завершеній повноті, то шлях до істини, заданий будь-якій науковій побудові, залишається тотожним. Апріорні форми знання і суть є показником шляху, за яким має відбуватися формування наукою досвіду, тобто наукове знання. Грецькою «шлях» – це «метод». Тому, якщо знання підтверджується у своїй достовірності апріорними формами, то це означає, що воно виправдовується своїм методом. Метод – це душа знання, його життя, за його допомогою народжуються окремі наукові системи, ним же вони і спростовуються як такі,

що недостатньо вирішують завдання наукової побудови» [1, с. 244]. Окремі закони й факти можуть втрачати актуальність та забуватися, метод не буває застарілим і не забувається, оскільки на його основі формуються і старі, і нові закони та факти. Але метод невіддільний від досвіду. Він може бути засвоєним тільки у живому застосуванні до даних досвіду.

У визначенні головного завдання навчання вчений повністю поділяв погляди представників критичної дидактики про те, що метою навчання є оволодіння методом науки. «Від простої передачі відомостей засвоєння методу наукового знання відрізняється тим, що кожне окреме знання передається не заради себе, а заради більш глибокого начала, що лежить позаду того, що передається, і його народжує... Тільки те знання є справжнім знанням, яке криє в собі цілісність інших знань. Окреме знання як знання можливе, таким чином, через дещо вище, ніж воно, — через метод, що його народжує, просвічується в ньому...» [1, с. 245].

Метод наукового знання не є відособленою здатністю будувати силогізми, аналізувати поняття, формулювати правила. Метод неможливо засвоїти окремо від науки, що його породжує. Оволодіти методом науки можна тільки застосовуючи його з метою вирішення конкретних проблем досвідного знання, створюючи з його допомогою нове знання, приходячи до відкриття нових істин, а не вправляючись над матеріалом вже відкритого і готового знання. «Дати поштовх, повідомити напрям, за яким учень сам відкриє для себе нову істину, а не показати шаблон, згідно з яким він повинен розкласти готову і вже відкриту істину, — ось що означає «дати знаряддя, яким знання здобуваються». Помилка теорії формальної освіти в тому, що ... вона ігнорувала синтетично-творчий характер наукового методу, що живе в народжуваних ним конкретних знаннях, на них і в них засвоюється. Знання — творче відкриття істини. Тому дати знаряддя, яким відомості здобуваються можливо тільки викладаючи реальні знання..., а не окремо від відомостей. В цьому правота теорії реальної освіти, яка повстала проти нікчемної схоластики чисто формальної освіти» [1, с. 246].

Критична дидактика мету навчання вбачає в залученні учня до творчої роботи думки, що користується методом науки, шляхом залучення його до процесу побудови методом наукового досвіду. Розуміння методу, як справжнього предмету навчання, знімає протилежність формальної і реальної освіти. Методом наукового знання можна оволодіти тільки завдяки відомостям, у зв'язку з відомостями-

ми, а не абстрагуючись від них. Оволодіння методом обов'язково супроводить набуття відомостей, але відомості набуваються шляхом відкриття, шляхом їх самостійної побудови, шляхом роботи розуму. Тим самим неминуче також досягається дисципліна розуму, його здатність аналізувати й дедукувати, оскільки досягається і можливе удосконалення його як психічної властивості.

С.Й. Гессен наголошував на тому, що з метою оволодіння методом найбільш придатним матеріалом викладання мають бути ті науки й ті відділи наук, в яких метод наукового дослідження виявляється особливо виразно, приводить до найбільш відчутних результатів.

Звертаючи увагу на контроль діяльності учнів з оволодіння методом науки, педагог зазначав, що дізнатися про те, що учень оволодів методом наукового мислення неможливо ні шляхом опитування, ні шляхом пропонування йому для розв'язання однієї чи кількох задач. Володіння методом наукового знання означає вміння застосовувати його до вирішення найрізноманітніших питань, здатність приходити самому до нового знання, а на вершині наукової освіти – розширювати сферу знання самостійними дослідженнями. Оскільки результати таких досліджень зазвичай не викладаються самими учнями в самостійній роботі (що можливо лише на вищому щаблі наукової освіти), встановити, чи оволодів учень і якою мірою методом наукової думки можна лише, спостерігаючи протягом порівняно тривалого часу за його науковою роботою. С.І. Гессен зазначав: «Тільки спостереження за тим, як учень у повсякденній роботі користується методом наукової думки, як він ставить запитання, як відхиляє запропоновані рішення проблеми, як сам розв'язує її й обґрунтовує своє рішення, як використовує для постановки нових запитань, – одним словом тільки близьке знання учня, для чого випадкове його зауваження, яке одного разу пролунало, може відігравати іноді вирішальну роль, а ні екзамени, а ні письмові задачі не в змозі встановити ступінь його наукової зрілості» [1, с. 249].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вищезазначені погляди С.Й. Гессена на мету навчання в теоріях формальної і реальної освіти, критичній дидактиці та відповідні форми контролю діяльності учнів (в реальній освіті – опитування, екзамени, у формальній – екстемпоралії, письмові роботи і задачі, психологічне дослідження інтелекту, в концепції критичної дидактики – визначення ступеня оволодіння методом науки в процесі тривалого спостереження за науковою роботою учня) дозволяють розширити теоретичне обґрунтування існуючих сучасних положень про контроль

навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання як складову навчального процесу та збагатити практику роботи школи.

Перспективи подальших досліджень за цим напрямом вбачаємо в аналізі педагогічних поглядів щодо контролю діяльності учнів інших представників вітчизняної філософської думки ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. *Ильина Т.А.* Педагогика: Курс лекций [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Татьяна Андреевна Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
3. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів] / Олександра Яківна Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.