

**ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОНАВЧАННЯ
В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

У статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел розглянуто деякі аспекти розвитку відомих форм організації навчання. Відзначено внесок вітчизняних педагогів у розвиток даної проблеми на різних етапах її становлення. Розкриваються позитивні риси та недоліки взаємонавчання. Визначені можливості його подальшого вдосконалення та активного впровадження в сучасній школі.

Реформування загальної середньої освіти, як засвідчено основними концептуальними положеннями Закону України "Про освіту", концепції "Про розвиток загальної середньої освіти", "Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті", передбачає її гуманізацію, переорієнтацію з інформативної на продуктивну форму навчання, розробку та впровадження інноваційних навчально-виховних технологій. Модернізація системи освіти України вимагає пошуку ефективних шляхів, форм та методів формування всебічно розвинутої особистості, здатної не лише застосовувати здобуті знання в професійній діяльності, але й постійно поповнювати їх. Світова практика розвитку педагогічної науки свідчить про те, що ефективне вирішення поставлених завдань залежить від урахування історичного досвіду. На необхідність застосування історичного підходу до вивчення педагогічних явищ вказує цілий ряд науковців (М.О. Данілов, М.М. Скаткін, А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко І.П. Підласий). Кожен етап розвитку суспільства накладає свій відбиток і на організацію навчання, що дозволяє накопичувати значний емпіричний матеріал у цій галузі. У світовій практиці відомі найрізноманітніші форми організації навчання. Виникнення, розвиток, удосконалення і поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами та потребами суспільства, що розвивається. Відтак, постає проблема систематизації різноманітних форм організації навчання, виділення найбільш ефективних, що відповідають духу певної історичної епохи.

Різні аспекти проблеми пошуку ефективних форм навчання знайшли своє відображення в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А.В. Дістервег, Дж. Дьюї, К.Д. Ушинський, Т.Г. Лубенець, Б.П. Єсіпов та інші), значний внесок у розробку загальних принципів організації групової та колективної роботи дали дослідження В.К. Дяченко, В.В. Котова, Г.О. Цукерман, О.Г. Ярошенко. Особливої актуальності набувають і розробляються в багатьох напрямках на сучасному етапі розвитку педагогічної науки шляхи та способи технологічної побудови процесу взаємонавчання, що зумовлює потребу вивчення та узагальнення теоретичного та практичного досвіду в історії вітчизняної педагогіки. Аналіз виникнення форм взаємонавчання в історії вітчизняної педагогіки з найдавніших часів до наших днів, виявлення історичних закономірностей їх становлення та розповсюдження, особливостей та можливостей їх використання й подальшого удосконалення є метою цієї статті.

Один із перших описів групової форми навчальної роботи у вітчизняній педагогіці зустрічається в статутах братських шкіл України й Білорусії (XVI-XVII століття). Організація навчання в цих закладах освіти була строго регламентована. Наприклад, за статутом Луцької школи (1624), що дійшов до наших часів, діти приходили до школи й закінчували заняття у визначений час, пропуски й запізнення не допускалися. У випадку відсутності учня в школі вчитель повинен "негайно ж послати за ним і довідатися причину, з якої він не прийшов" (стаття 7). Ранком кожен учень показував учителю виконану вдома письмову роботу й відповідав усно, потім проводилися групові заняття. Після обіду вчитель задавав уроки додому. Виконавши домашнє завдання, учні зобов'язані були показати їх (або відповісти усно) батькам. "У суботу повинні повторити все, чому вчилися впродовж тижня" (стаття 13). Відповідно до статуту, кожен клас ділився на три групи: початківців, тих, хто встигає і високо встигаючих. Вчитель, працюючи одночасно з трьома групами, відшукував для кожної групи своє завдання та особливу форму організації колективної навчальної роботи: у статті 9-й статуту говориться що, "діти в школі повинні бути розділені на трое: одні будуть учитися розпізнавати букви й складати; інші – учитися читати й вивчати напам'ять різні уроки; треті – привчатися пояснювати прочитане, міркувати й розмірковувати" [1]. Таким чином, у школах України й Білорусії відбувалася також й диференціація групової форми організації навчальної діяльності. Групова форма навчання набула широкого застосування в міських школах, які виникали в різних країнах у різний час залежно від рівня їх розвитку. Нова форма організації навчальної роботи давала можливість охопити навчанням більшу кількість дітей та була перехідною від індивідуальної форми навчання до класно-урочної.

Подальший розвиток класичного навчання у вітчизняній педагогіці здійснив К.Д. Ушинський, який вважав необхідною умовою успішної організації навчальних занять у школі поєднання фронтальних та індивідуальних форм, однією із найважливіших вимог – діяльність і активність дитини. Класифікуючи методи навчання, він зіставляв результативність використання вчителем монологічних та діалогічних методів на уроці, віддаючи перевагу діалогові, зокрема, у формі фронтальної бесіди, при побудові запитань радив чітко продумувати їх зміст й логіку, ясно й зрозуміло формулювати. Важливою метою пізнавальної діяльності вчений вважав розвиток самостійного мислення, тому у своїх працях надавав великого значення розробці різних видів форм та методів самостійної роботи, рекомендував зосередити увагу на поступовому привчання дитини до розумової праці на заняттях, оскільки людина, що має звичку до розумової праці, сумує без такої праці, шукає її та, звичайно, знаходить на кожному кроці. У визначенні рівня розвитку самостійності учня особливої ваги, на його думку, набувають міра і форма допомоги вчителя учневі, а головною умовою розвитку таких якостей є правильний розподіл функцій між дорослим і дитиною. У статтях "Три елементи школи" (1867 р.), "Недільні школи" (1861 р.), "Про початкове викладання російської мови" (1864 р.) видатний педагог наголошував, що творчість учнів народжується методикою вчителя [2]. Педагогічна та наукова діяльність К.Д. Ушинського сприяла подальшим пошукам ефективних форм організації навчання прогресивними педагогами.

У результаті інновацій та трансформацій систем навчання, виникає форма взаємного навчання, яка була започаткована в Індії, але обґрунтована на початку XIX століття в Англії вчителем Ланкастером і священником Беллем (белл-ланкастерська). Ця форма навчання відрізнялася від інших чіткістю організації, прагненням зразкового порядку й у багато разів підвищила кількість учнів у початкових класах. Взаємонавчання мало перевагу також у тому, що вимагало менше вчителів, зменшувало потребу в застосуванні книг, обходилося лише наочним приладдям, яке можна було легко виготовити на місці. У Росії форму взаємного навчання спочатку вирішили застосувати в школах військово-сирітських відділень, а потім з 1822 року у парафіяльних училищах. Уряд використовував її як засіб поширення релігії й священного писання серед населення, але демократично налаштовані освітяни керувалися іншими прагненнями: вони створювали школи взаємного навчання для поширення грамотності серед простого народу. Перша школа взаємного навчання у Франції була відкрита при російському окупаційному корпусі під командуванням графа Воронцова. Офіцери полків почали навчати в ній російських солдатів грамоті, яку вони опанували в короткі строки. Повернувшись у Росію, окупаційний російський корпус привіз із собою вже готову методику взаємного навчання, яку починаючи з 1816 року використовували у всіх військово-сирітських відділеннях при полках. Поряд із цими школами взаємного навчання при військових організаціях у містах Казані, Тулі, Москві дворянські товариства й купецькі організації починають відкривати училища взаємного навчання. Таким чином, у цей період навчальні заклади для простих верств населення створювалися вже не урядом, а широкими колами громадськості. Це сприяло оновленню не тільки методики викладання, але й змісту навчання в таких закладах освіти. У 1821 році виникла школа взаємного навчання в Києві, де навчалось одночасно 1800 учнів, й у Кишиневі (600 учнів) [2].

Серед прогресивних педагогів другої половини XIX століття, що зробили значний внесок у розвиток педагогічної думки в Україні, широко відомі М.П. Драгоманов, Х.Д. Алчевська, П.О. Куліш. Вони протиставляли офіційній школі, з її суто зовнішнім наглядом за поведінкою, нову, яка має розвивати дитячий розум, пробуджувати прагнення до самоосвіти; вважали, що організаційні форми навчання мають відповідати законам психічного розвитку дітей, враховувати їх індивідуальні особливості, активізувати їх пізнавальну діяльність

У вітчизняній педагогічній науці XX сторіччя можна виділити проблему розвиваючого навчання психолога-гуманіста Л.С. Виготського, який відійшов від традиційних уявлень щодо розвитку особистості і його співставлення з навчанням. Такій підхід потребував пошуків нової організації пізнавальної діяльності, в якій дитина була б суб'єктом різноманітних видів і форм людської діяльності. У подальшому ці ідеї були обґрунтовані, розроблені й експериментально реалізовані в розвивальних технологіях навчання в 50-ті роки Л.В. Занковим, у 60-ті роки Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим. Відомий дидакт П.П. Блонський, прихильник "активних методів", які, на його погляд, забезпечують високу якість знань та розвиток особистості, вважав, що необхідно шукати такі організаційні форми, що зроблять навчання цікавим, захоплюючим, задовольняючим інтелектуальні запити школярів. Одним з найбільш ефективних він вважав "дослідницький метод", який сприяє активному критичному сприйняттю думок, виховує бажання і звичку до перевірки загальноприйнятих положень, озброює учнів умінням орієнтуватися в навколишній дійсності, сприяє формуванню їх творчих здібностей і потреби до творчості.

Будівництво нової радянської школи, яке розпочалося у 20-ті роки, зумовило необхідність створення нової системи освіти і навчання. Перед вітчизняною педагогічною наукою постала проблема пошуку шляхів створення нової школи, яка б відповідала природі дитини, закономірностям

її розвитку. Були створені авторські вітчизняні концепції комплексного навчання (технології), розроблені такими вченими, як Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга. Також у цей час була використана модифікація Дальтон-плану під назвою бригадно-лабораторної системи як спроба подолати його надмірну індивідуалістичність, пов'язати його з колективною працею учнів. Слово "бригадний" підкреслювало колективність у роботі, а "лабораторний" – сумісність у виконанні навчальних завдань. Ця форма організації занять стала популярною і поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу в середній та вищій школі. Основною навчальною одиницею була бригада (підгрупа), якою керував бригадир з числа учнів чи студентів. Сутність навчальної роботи полягала в тому, що завдання з вивчення курсу або теми брала група учнів (бригада), яка працювала самостійно в лабораторіях, отримувала консультації вчителя та колективно звітувалась. Діяльність у бригадах (школи) та підгрупах (ВНЗ) організовувалася за різними варіантами. Наприклад, усі підгрупи (бригади) отримували різні завдання, а потім результати роботи порівнювалися; або всі отримували однаково, а одне – було різним для кожної підгрупи. Отримані результати порівнювалися в колективному обговоренні, яке відбувалося активно та емоційно, оскільки кожна підгрупа мала новий для себе матеріал. Незважаючи на те, що нові форми навчання знайшли підтримку в освітян, вони запроваджувалися без належної експериментальної перевірки, тому їх застосування швидко виявило значні недоліки: зниження ролі вчителя, відсутність мотивації, неекономне витрачання часу. Рівень підготовки учнів знижувався, їх відповідальність за результати навчання падала перш за все тому, що їм було не під силу виконувати завдання без пояснення вчителя. Усе це і призвело до того, що існування в СРСР цієї системи організації навчальної діяльності в 1932 році завершилося і впродовж багатьох років ніякі активні форми навчання не використовувалися і не розроблялися [3].

Але прогресивними вітчизняними педагогами продовжуються пошуки нових підходів до організації навчання. Одним з прикладів може бути Корнинський метод, розроблений у 1928 році О.Г. Рівним, який він сам назвав "талгенізмом" (від слова "талант", "геній") і який має всі ознаки інноваційної технології: економія часу (досягнення значних успіхів за десять місяців); гарантований результат (розвиток мови, аналітичного мислення, пробудження викладацьких здібностей); використання, поряд з традиційними, авторських форм та методів (КСН, робота за абзацами тексту, виступи учнів, оргдіалог) [4]. О.Г. Рівна ще у 1911 році зацікавився питанням, чому у сфері фізичної праці настає час механізації та автоматизації виробництва, а навчальна розумова праця виконується як і раніше: вчитель навчає одразу всіх, цілу групу школярів, усіх однаково. Він назвав таке загальноприйняте навчання "стадним" та поставив перед собою завдання полегшити працю вчителя й водночас зробити її результативнішою. На його думку, учні мають витрачати часу й зусиль у процесі навчання менше, а знати і вміти більше, тобто оволодіння науками має відбуватися швидше і водночас якісніше. Для вирішення даного завдання він розробив метод співробітництва учнів, який був своєрідною модифікацією всім відомої бейл-ланкастерської системи і полягав у роботі в парах, які не були постійними, а навпаки, їх склад постійно змінювався. Таку організацію навчальної роботи В.К. Дьяченко та академік М.М. Скаткін уже в 70-ті роки назвали роботою учнів у парах змінного складу (ПЗС). Першим історичним досвідом роботи О.Г. Рівна була його вчительська діяльність у містечку Корнин під Києвом у 1918 році. У 1922-1931 роках у різних педагогічних журналах з'являються статті про застосування методу ПЗС в зв'язку з вирішенням проблем ліквідації неписьменності та організацією масової робітничої освіти.

Вагомим внеском у розробку організаційних форм навчання в 60-ті роки була практична діяльність і педагогічні праці В.О. Сухомлинського. Визначаючи головне завдання школи – надати учням глибокі, міцні знання з основ наук, він підкреслював необхідність поєднання теоретичних знань з практичними вміннями в такому напрямі, щоб повною мірою розкривалися індивідуальні задатки, здібності та нахили. Видатний педагог у статті "Розумова праця і зв'язок школи з життям" пише, що навчання – це важка розумова праця, і щоб ця праця була успішною, вона має бути цікавою, бажаною для учнів. Причому цікавим може бути не тільки предмет, а й спосіб пізнання, одним із найефективніших шляхів якого є дослідницький підхід до предмета вивчення. Він підкреслює, що організація навчального процесу як колективної діяльності учнів не виключає, а навпаки, передбачає здійснення індивідуального підходу, що має забезпечити в майбутньому умови для залучення кожного учня до плідної діяльності колективу [5].

Зародження новаторських ідей у педагогічній науці 70-х років, згодом, у середині 80-х, склали підґрунтя педагогіки співробітництва, основу для розбудови нової освітньої парадигми незалежної України у 90-х роках. 70-ті роки характеризуються окремими змінами в системі освіти: появою нових типів освітньо-виховних закладів, зміною структури шкільної мережі, частковою модернізацією змісту і методів навчання. Перехід на новий зміст навчання і введення нових форм організації навчальних занять стимулювали і методичну творчість учителів. Поряд із традиційними формами організації навчання широкого розповсюдження набули нестандартні (авторські), активно

трансформувався та впроваджувався в шкільну практику досвід минулого. Значно сприяла розвитку понять, що розглядаються, "педагогіка співробітництва", яка об'єднала у середині 80-х років групу творчих педагогів (В.Ф. Шаталова, Є.Н. Ільїна, С.М. Лисенкову, І.П. Волкова, Ш.О. Амонашвілі та ін.) і переросла згодом у новий напрям у педагогіці, який часописи називали "новою методикою", "педагогічним кредо". Педагогічне співробітництво вимагало від педагогів ініціативи, творчості, самостійного мислення, нових нестандартних рішень, якісно нового підходу до організації навчального процесу [6].

Осмилення результатів вивчення історико-педагогічного досвіду, накопиченого у вітчизняній педагогічній науці, дозволяє характеризувати організаційні форми навчання як важливий структурний компонент діяльності школи, що визначає можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі пізнання, дає можливість розвивати прогресивні ідеї задля покращення системи сучасної освіти в Україні з урахуванням специфічно-регіональних та конкретно-історичних умов. Розглядаючи проблему розвитку форм навчання в історії педагогічної думки, можна зробити висновки, що вона є складним, багатограним педагогічним явищем, до розв'язання якого існують різні підходи, а їх вдосконалення та оптимальний вибір дозволить підвищити якість освітнього процесу. Таким чином проблема пошуку ефективних форм навчання в сучасній школі потребує подальшого теоретичного та практичного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М.: Просвещение. 1974. – 155 с.
2. Ушинський К.Д. Твори. – К., 1954.
3. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX века. – М., 1980. – 345 с.
4. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. – Красноярск: Изд-во Красноярск. гос. ун-та, 1984. – 184 с.
5. Сухомлинський В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад.школа, 1984. – 254 с.
6. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

Матеріал надійшов до редакції 08.04. 2008 р.

Карплюк С.А. К проблеме организации взаимообучения в истории отечественной педагогики.

В статье на основе анализа историко-педагогических источников рассмотрены некоторые аспекты развития известных форм организации обучения. Отмечен вклад отечественных педагогов в развитие данной проблемы на разных этапах её становления. Раскрыты положительные и отрицательные черты взаимообучения. Определены возможности его дальнейшего совершенствования и активного внедрения в современной школе..

Karplyuk S.O. To the Problem Interactive Studying of Organization in the History of Native Pedagogic.

In the article on the basis of the analysis of historical-pedagogic sources some aspects of the training organization famous forms development are considered. The contribution of native teachers to the development of the given problem on different stages of its formation is noted. Positive and negative lines of interactive studying are revealed. Possibilities of its further improvement and active introduction in modern school are defined.