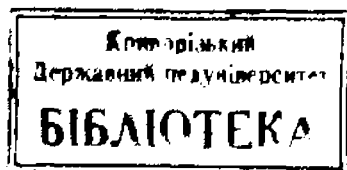


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Володимир БУРЯК

**РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ
АСПЕКТ**

Монографія



Київ – Фенікс – 2010

УДК 37.091.33

ББК 74.2

Б 91

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол №8 від 11. 03. 2010 р.)*

Рецензенти:

В.І. Євдокімов, доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, Харківський національний
педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди;

Г.В. Дьяконов, доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський
державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка;

В.П. Борисенков, доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член РАО, Московський державний гуманітарний університет
ім. М.О.Шолохова

У монографії розглядається дидактична концепція розвивальної функції навчання як сукупність систематизованих дидактичних ідей та положень про сутність і механізми розвивальної функції навчання. Ці ідеї та положення відбивають погляд на розвивальну функцію навчання як на самостійний дидактичний об'єкт, що вводиться з метою теоретичного осмислення розвивальної сутності навчання й одночасно виступає теоретичним орієнтиром для організації процесу навчання, спрямованого на досягнення планованих результатів.

Підкреслюється єдність пізнавальної, виховної та розвивальної функцій навчання, реалізація яких поєднується з необхідністю засвоєння учнями всієї системи компонентів змісту освіти – знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Розглянуті у монографії концептуальні уявлення про розвивальну функцію навчання є тим теоретико-методологічним підґрунтям, що може бути використане для подальшого її вивчення в аспекті теоретичних, історико-генетичних і перспективно-прогностичних досліджень.

Адресується науковцям, викладачам, учителям, аспірантам, студентам.

Зміст

Передмова	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні передумови дослідження розвивальної функції навчання.....	12
1.1. Розвивальна функція навчання як об'єкт дидактичного вивчення.....	12
1.2. Історико-педагогічні детермінанти дидактичної концепції розвивальної функції навчання.....	23
1.3. Навчання й розвиток: від причинно-наслідкових до функціональних зв'язків.....	46
Розділ 2. Психологічні основи дидактичної концепції розвивальної функції навчання.....	64
2.1. Проблема співвідношення навчання й розвитку в сучасній психології.....	66
2.2. Науково-практичний напрямок дослідження проблеми співвідношення навчання й розвитку.....	82
Розділ 3. Змістово-цільова складова розвивальної функції навчання	116
3.1. Дидактичне осмислення цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні.....	119

3.2. Збагачення вихідних концептуальних уявлень щодо змістово-цільової складової розвивальної функції навчання	130
3.3. Систематизація уявлень про якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні	150
Розділ 4. Розвивальна функція навчання як самостійний дидактичний об'єкт	179
4.1. Розвивальна функція навчання як напрямок дидактичних узагальнень	181
4.2. Розробка інструментальної складової розвивальної функції навчання	201
4.3. Базові характеристики процесуальної складової розвивальної функції навчання.....	226
Післямова	249
Література	253



Передмова

Специфіка життя людини ХХІ століття, позначена ускладненням постає перед нею цілей, динамічністю ситуацій, у яких доводиться орієнтуватися й приймати рішення, зростаючими можливостями впливати на хід соціального поступу, висуває на перший план завдання всебічного розвитку інтелектуального потенціалу суспільства.

Активне, свідоме ставлення до життя й до пізнання світу, здатність бути суб'єктом діяльності та відповідати за результати прийнятих рішень – така позиція не створюється водночас. Будучи істотною мірою результатом досить високого рівня інтелектуального розвитку людини, вона формується упродовж усього її життя, що, на думку психологів, є системою послідовно взаємозмінних діяльностей (А.І. Божович, А.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.). Навчання як діяльність посідає в цій системі особливе місце. Саме в навчанні інтелектуальний розвиток особистості здійснюється як цілеспрямоване збагачення досвіду пізнавальної діяльності – найважливішої складової досвіду соціального¹.

Спрямованість навчання на допомогу школяреві в його інтелектуальному розвитку й саморозвитку, у становленні досвіду пізнавальної самодіяльності й у знаходженні шляхів самореаліза-

¹ Під інтелектуальним розвитком школярів у навчанні, відповідно до досліджень психологів (Д.Б. Богоявленська, З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська, М.О. Холодна та ін.), розуміємо здійснюване під впливом навчання ускладнення структур пізнавальної діяльності школярів і одночасне формування їхньої готовності до оперування цими структурами.

ції у сфері пізнавальної діяльності усвідомлюється сьогодні як завдання першорядної важливості. Його ефективне вирішення ґрунтується на результатах науково-педагогічної розробки проблеми співвідношення навчання й розвитку, у рамках якої навчання розглядається як *педагогічний процес*, що відіграє провідну роль у психічному й духовному розвитку людини (Дж. Брунер, А.С. Виготський, В.В. Давидов, М.О. Данилов, А.В. Занков, Г.С. Костюк, А. Клінгберг, І.Я. Лернер, О.М. Леонтьєв та ін.).

У такій постановці питання суттєве те, що навчання не лише є умовою інтелектуального розвитку, а й «створює позиції розвитку» (А. Клінберг), тобто формує його механізми. З огляду на це варто підкреслити, що ефективність практичних зусиль, спрямованих на інтелектуальний розвиток школярів, залежить від ступеня теоретичної розробленості принципів відповідного, тобто розвивального способу функціонування дидактичної системи навчання. Цілковито очевидно, що наявність у дидактиці зрілих концептуальних уявлень, що розкривають сутність і способи реалізації розвивальної функції навчання, набуває особливого значення як для педагогічної теорії, так і для педагогічної практики. Мабуть, саме тому інтерес до вивчення розвивальних аспектів навчання є не випадковим і стійко зберігся у вітчизняній та зарубіжній дидактиці впродовж усього ХХ століття. Кожен історичний етап здійснював окремий внесок у переорієнтацію наукових позицій з розгляду причинно-наслідкових зв'язків навчання й розвитку та дослідження зв'язків функціональних.

Увага до проблеми розвивального призначення навчання особливо загострилася внаслідок парадигмальних змін, що відбуваються в педагогіці другої половини ХХ століття у зв'язку з утвердженням в освіті парадигми суб'єктності (В.А. Петровський) [372]. Теоретичну основу для пошуку й розробки нових ракурсів у розумінні співвідношення навчання й розвитку становить висунута А.С. Виготським і підтверджена фактами експериментального навчання (Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Занков та

ін.) теза про залежність міри й глибини розвитку від якості педагогічних зусиль, що цілеспрямовано формують пізнавальну самостійність учнів.

У сучасній дидактиці думка про значущість саме розвивальної сутності навчання знаходить висвітлення у виокремленні й дослідженні провідної дидактичної проблематики: активізації навчання школярів (М.М. Скаткін, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна та ін.); теоретичних основ конструювання змісту освіти та втілення його в процесі навчання (І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна, В.В. Краєвський, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер, І.Й. Логвінов, І.М. Осмоловська, Л.М. Пермінова, М.М. Скаткін, А.І. Уман та ін.); шляхів і засобів розвитку творчого мислення школярів (І.К. Журавльов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. Оконь та ін.); організації самостійної діяльності школярів (В.К. Буряк, П.І. Підкасистий, А.В. Усова та ін.); організації навчання як співробітництва учнів в умовах парної та групової роботи (В.К. Дьяченко, Х.Й. Лійметс, Г.А. Цукерман та ін.); розробки розвивального типу навчання (О.К. Дусавицький, Л.В. Занков, Т.М. Ковальова, І.Я. Лернер, А.В. Полякова, І.П. Товпінець та ін.); дослідження сутності й способів організації особистісно орієнтованого навчання (М.О. Алексєєв, Ю.Б. Алієв, С.Ю. Курганов, В.В. Серіков, А.В. Хуторської, І.С. Якиманська та ін.) тощо.

Попри змістову різноплановість отриманих дослідницьких рішень їх поєднує націленість на розширення дидактичних уявлень про різноманітність причин, що містяться в навчанні й зумовлюють його можливі розвивальні ефекти. Суттєво, що саме нагромадження подібних уявлень стимулювало збагачення поняттєво-термінологічної системи дидактики за рахунок уведення поняття «розвивальна функція навчання».

Водночас варто підкреслити, що за всієї частоти використання цього поняття воно дотепер не отримало належної теоретичної розробки. Показовою є визнана дослідниками й стійка у своїй силі суперечність між проголошуваними цілями розвитку школярів у навчанні, з одного боку, і відсутністю науково вивіrenих підходів,

які дають цілісне уявлення про шляхи надійного досягнення зазначених цілей, – з іншого [289]. Мабуть, не випадковим є й те, що в найбільш повних наукових виданнях довідникової літератури останнього десятиліття, де систематизовано результати педагогічних досліджень і представлено поняттєво-термінологічну систему, яка відбиває мову сучасної педагогіки [наприклад: 414; 358; 387], поняття розвивальної функції навчання взагалі відсутнє.

Таку ситуацію, очевидно, доцільно оцінювати насамперед як відображення недостатнього теоретичного опрацювання питання щодо сутності розвивальної функції навчання та способів її практичної реалізації. Імовірно, саме тому відбувається певне ототожнення розвивальної функції навчання й розвивального навчання, що останнім часом нерідко спостерігається як у педагогічній теорії, так і в шкільній практиці. Разом із тим слід зазначити, що з теоретичної точки зору навряд чи правомірно зводити розмаїття *можливих варіантів* прояву розвивальної ролі навчання з неоднаковими формами реалізації в умовах різних дидактичних систем (традиційне навчання, проблемно-розвивальне навчання, особистісно орієнтоване навчання) лише до *одного з них*.

Безумовно, центральною причиною такого стану справ у науці слід визнати відсутність у дидактиці оформленої теоретичної концепції розвивальної функції навчання, хоч змістові передумови, необхідні для продуктивної концептуальної розробки, наявні.

Зокрема йдеться про досягнення педагогічної психології, яка досліджує проблему співвідношення навчання й розвитку з логяду розкриття й опису специфіки психологічних механізмів появи новоутворень, властивих загалом психіці, що розвивається, і стимульованих саме навчанням. Вивчення психологами характеру й динаміки цих новоутворень, які відбивають сутність якісних змін у психічному житті школяра, дозволяє трактувати ці новоутворення як міру розвитку. У такій постановці питання повніше виявлені можливості впливу навчання на інтелектуальний розвиток особистості школяра (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін,

А.В. Занков, Є.М. Кабанова-Меллер, Г.О. Люблінська, Н.О. Менчинська та ін.).

Особливе значення для дидактичної концептуалізації уявлень про розвивальну функцію навчання мають *концепції розвивального навчання*, розроблені й експериментально доведені дослідницькими колективами під керівництвом А.В. Занкова та Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. На основі висунутих концепцій створені різні за своїми педагогічними можливостями *методичні системи* розвивального навчання (І.І. Аргінська, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Занков, М.В. Зверева, А.В. Полякова, В.В. Репкін, І.П. Товпінець та ін.). Сучасна практика їх застосування в інноваційній діяльності початкової школи цілком закономірно забезпечує багатоваріантність моделей розвитку молодших школярів. Однак аналіз цієї практики переконує, що без додаткового теоретичного осмислення вона не може бути адекватно перенесена на основну й старшу школи й використана в процесі проектування навчання *із заданими цільовими установками на інтелектуальний розвиток школярів*.

Нині актуальною є висловлена І.Я. Лернером ще в середині 90-х років минулого століття й значуща для сучасної теорії та практики думка про надзвичайну важливість вирішення питання про те, якою мірою сформовані в психології підходи «вичерпують проблему розвивальної функції навчання» [262, с. 7]. Варто визнати, що в педагогіці дотепер ще не вироблено цілісного уявлення про дидактичні основи розвивальної функції навчання, у рамках якого, властиво, і може бути дана науково обґрунтована відповідь на сформульоване І.Я. Лернером питання.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що в складі сучасного дидактичного знання ідея спрямованості навчання на інтелектуальний розвиток особистості школярів відбивається в розробці низки педагогічних теорій: змісту освіти, методів навчання, окремих типів навчання (зокрема проблемного навчання). Однак проблема якісної неоднорідності інтелектуального розвитку школярів, який може бути спланований і цілеспрямовано забезпечений у

навчанні, не потрапляє в поле дослідницької уваги. У силу цього нагромадження великого масиву розрізнених наукових уявлень про розвивальну роль навчання приводить до необхідності оперування поняттям «розвивальна функція навчання» переважно на емпіричному рівні, без його спеціального визначення й належного теоретичного обґрунтування.

Сучасна дидактика розглядає феномен розвивальної функції навчання з позицій теоретичних уявлень про цілісність змісту освіти (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін) у рамках ідеї цілісності процесу навчання, єдності його змістової та процесуальної сторін (В.В. Краєвський). Підкреслюється єдність пізнавальної, виховної та розвивальної функцій навчання, реалізація яких поєднується з необхідністю засвоєння учнями *всієї системи* компонентів змісту освіти (знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісних відносин) за допомогою *всього комплексу* загальнодидактичних методів навчання.

Представлені теоретичні положення, безумовно, можна розглядати як найзагальніше дидактичне обґрунтування розвивальної функції навчання. Проте без уваги залишаються питання пошуку принципів систематизації й пояснення часткових рішень з використання змісту й методів навчання, здатних *забезпечувати плановані рівні інтелектуального розвитку школярів*. При цьому вдається виробляти конкретні рекомендації щодо способів інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Однак не виникає можливості пояснювати їх на основі розуміння дидактичної сутності висунутого нормативу.

Усе це свідчить: цілісна концепція розвивальної функції навчання, що включає основні положення, понятійний апарат, емпіричний матеріал, який систематизується, пояснюється, прогнозується з єдиних теоретичних позицій, у дидактиці й понині ще не розроблена. Відзначена слабкість теоретичних позицій, безсумнівно, позначається й на ефективності шкільної практики, ускладнюючи процес проектування й реалізації педагогічних задумів, спря-

мованих на вирішення завдань інтелектуального розвитку й саморозвитку школярів у процесі навчання.

Дидактична концепція розвивальної функції навчання розглядається в цій монографії як сукупність систематизованих дидактичних ідей та положень про сутність і механізми розвивальної функції навчання. Ці ідеї та положення відбивають погляд на розвивальну функцію навчання як на самостійний дидактичний об'єкт, що вводиться з метою теоретичного осмислення розвивальної сутності навчання й одночасно виступає в ролі теоретичного орієнтира для організації процесу навчання, спрямованого на досягнення планованих результатів.

Розглянуті в монографії концептуальні уявлення про розвивальну функцію навчання є тим теоретико-методологічним підґрунтям, що може бути використане для подальшого її вивчення в аспекті теоретичних, історико-генетичних і перспективно-прогностичних досліджень.





Теоретико-методологічні передумови дослідження розвивальної функції навчання

1.1. Розвивальна функція навчання як об'єкт дидактичного вивчення

Сучасне наукове знання переконливо демонструє, що розвиток школяра, передусім як суто психологічне поняття, котре містить багатомірний спектр наукових інтерпретацій у рамках предмета психології, водночас потрапляє в поле зору педагогічного вивчення і стає особливим об'єктом дослідницької уваги педагогіки. У зв'язку з цим дидактика, поступово набуваючи ознак дидактики розвитку й оформляючи свою дослідну проблематику в аспекті вивчення проблеми співвідношення навчання й розвитку, вводить у науковий обіг нове поняття – «розвивальна функція навчання».

Однак аналіз наявних сьогодні в педагогіці результатів наукового осмислення поняття «розвивальна функція навчання» [наприклад: 118; 150; 356; 379; 444; 303 й ін.] переконує в очевидному неуточненні, характерному для тлумачення сутності цього поняття, його недостатній прописаності мовою дидактики. Так, розвивальна функція навчання ототожнюється то з його спрямованістю на вирішення завдань розвитку в навчанні, то з певним характером навчання, здатним тільки підсилювати розвивальний вплив навчання, то з окремо розглянутим принципом розвивального навчання. Подібна багатозначність підходів призводить до того,

що дидактика вимушено оперує всім можливим спектром значень розглянутого поняття одночасно, не дотримуючись їх однозначної співвіднесеності з відповідною науковою термінологією. Цілком зрозуміло, що подібний стан речей у теорії не може не відбитися й на педагогічній практиці, породжуючи емпіризм у розумінні розвивальної ролі навчання й у підсумку знижуючи розвивальний ефект навчального процесу.

Відсутність належної теоретичної відрефлексованості певною мірою можна розглядати як наслідок виявленої дослідниками недостатньої розробленості більш загального поняття «педагогічна функція», що також уводиться в науковий обіг педагогіки без чіткого наукового визначення [напр., 466].

Очевидно, у сформованих умовах зміцненню теоретичного статусу поняття «розвивальна функція навчання» буде сприяти виділення й змістове уточнення основних ліній його зв'язку з поняттям «педагогічна функція навчання», родовим стосовно першого.

Аналіз фундаментальних досліджень з педагогіки, які відбивають стан дидактичного знання до початку ХХІ століття, дає можливість стверджувати, що в понятті «педагогічна функція навчання» реалізується націленість дидактики на осмислення питання про *неоднорідність можливих ролей навчання* [наприклад: 118; 223; 320; 458 й ін.].

Так, прийняте в дидактиці виокремлення пізнавальної, розвивальної та виховної функцій навчання орієнтує на багатомірність розгляду змісту цілей й одержуваних при цьому результатів. Очевидно, поняттям «педагогічна функція навчання» «охоплюється» значимий для педагогіки зв'язок між різноаспектністю очікуваних результатів і зумовлюючими їх *принципами розробки та здійснення проекту навчання*. Останні, будучи залежними від розуміння цілей навчання, визначають способи добору його змісту й методів і, отже, його результати.

Однак розшифровка цих принципів, як правило, не потрапляє у фокус дидактичної уваги, що, безумовно, позначається й на ступені

теоретичного оснащення поняття «педагогічна функція». По суті, дотепер залишається не до кінця розкритим його зміст і нез'ясованим його місце в структурі наукового педагогічного знання.

Тому виникає необхідність установити змістові зв'язки між переважно емпіричними уявленнями дидактики про сутність педагогічної функції навчання й тезами, що розкривають загальнонаукове розуміння функції як категорії сучасного наукового знання, що відбиває вимоги системного підходу. Доцільність такого кроку продиктована тим, що для теоретичного розгляду якого-небудь явища особливо значимою виявляється безпосередність зв'язку його емпіричної бази з узагальненими ідеями, здатними організувати цей емпіричний матеріал і надати йому характеру сутнісної взаємозалежності.

Стосовно поняття «педагогічна функція навчання» урахування зазначеної обставини відіграє особливу роль, оскільки в дидактиці звернення до питання про функції навчання зазвичай здійснюється за допомогою їх емпіричного опису. Заснований на простій констатації факту наявності функцій або на розкритті їх окремих сторін, цей опис не переслідує цілей структурно чіткого, теоретичного за своєю суттю осмислення змісту поняття «педагогічна функція навчання». Подібний спосіб уведення нового поняття істотно перешкоджає вбудовуванню останнього в структуру понятійної системи дидактики, оскільки не сприяє встановленню його внутрісистемних зв'язків та ієрархічних відносин з іншими поняттями.

Звернення до з'ясування загальнонаукової природи поняття «педагогічна функція навчання» дозволяє встановити, що перехід наукового пізнання до дослідження явищ і процесів через вичленовування їх функцій і побудова на цій основі функціональних моделей відбиває, як відзначають філософи (В.Г. Афанасьєв, Б.О. Глинський та ін.), відносно високий рівень розвитку науки [23; 92 й ін.]. Він характеризується не тільки систематизацією, але й істотною мірою координацією, а в кінцевому підсумку – субординацією наукового матеріалу. У цьому випадку важливо врахувати

тезу про те, що процес руху пізнання *складного цілого* не обмежується відбиттям тільки окремих сторін, частин цілого або їх окремих взаємодій. Він розкриває ціле в усій його складності, глибині й різноманітті, неодмінно передбачаючи поряд з вичленовуванням складу, структури, системотвірних факторів, що надають об'єктам цілісність, вироблення уявлень про їх функції.

Функції цілісного об'єкта, підкреслює В.Г. Афанасьєв, виступають «як форми, способи прояву активності, життєдіяльності системи і її компонентів» [23, с. 26]. Тим самим стверджується, що функція будь-якого явища, маючи діяльнісну природу, завжди втілюється в його діяльності з властивим їй результатом.

Отже, дослідження функціональних характеристик явища неодмінно повинне передбачати вивчення цього явища в аспекті його *інтегративного результату*. Останній забезпечується за допомогою взаємодії компонентів єдиного цілого, кожен із яких, здійснюючи свій особливий внесок у рух до цього результату, разом із тим не може забезпечити його поодиноці. Підкреслимо, що функція, будучи однією з найважливіших сторін сутності явища, однією із найвнутрішніших його системних характеристик, розкриває «деякий стабільний, характерний для цієї системи спосіб поведінки» [92, с. 123], реалізований зовні при дотриманні необхідних для цього умов.

З'ясовуючи гносеологічну роль функції в структурі наукового знання про цілісні об'єкти, філософи відзначають зв'язок функціональних проявів системи з її структурою й підкреслюють, що «взаємозв'язок структури й функції певною мірою подібний до взаємозв'язку причини й наслідку» [92, с. 129]. А це означає, що структура цілого, яка розкриває склад його компонентів і зв'язки між ними, є *інструментальною причиною* появи тієї чи тієї функції цього цілого, причиною, яка моделює сам механізм дії функції. Наразі йдеться про те, що компоненти системи та їх властивості є *засобами матеріалізації функцій*, виступаючи тією інструментальною причиною, що зумовлює задоволення «потреб системи в нових органах свого руху» [23, с. 26].

Проектування позначених ідей і тез, що розкривають загально-наукову природу функції, на розгляд часткової сфери знань, яка вивчає явища навчання, дає можливість уточнити перспективу теоретичного вдосконалення поняття «педагогічна функція навчання». Головним орієнтиром при цьому стає думка про те, що дослідження навчання за допомогою виокремлення його педагогічних функцій не може здійснюватися інакше, ніж шляхом розкриття специфіки власне дидактичного інструменту, за допомогою якого виявляє себе та або інша функція навчання. Цим інструментом є *перебудова дидактичної структури навчання та модифікація її компонентів*, що виступає як дидактичний засіб проектування цілком конкретного результату.

Варто підкреслити, що *понятійна* розробка прийнятих у дидактиці різновидів педагогічних функцій навчання: пізнавальної, розвивальної та виховної – вимагає переходу на рівень розгляду й аналізу специфіки компонентів дидактичної системи навчання та їх структурних зв'язків, що по суті зумовлює з'ясування відповідних дидактичних механізмів функціонування навчання. Як відомо, особливість цих дидактичних механізмів полягає в тому, що розкриваючи різні сторони призначення навчання мовою дидактики, вони виражають їх через параметри як змістової, так і процесуальної сторін навчання в єдності. Тому сутність будь-якої педагогічної функції навчання доцільно досліджувати в такому структурному ключі, у якому взагалі описується навчання як педагогічний процес, розглянутий на рівні діяльності: описуються його мета, відповідна конкретній функції, а також принципи добору необхідного для її досягнення змісту й методів навчання.

Цей висновок зосереджує увагу на зв'язку функції навчання з явленнями нормативного характеру. По суті, педагогічна функція навчання визначає сукупність вимог, які зумовлюють специфіку всіх компонентів дидактичної системи навчання для того, щоб спрямувати *спосіб функціонування* навчання на досягнення цілком конкретної мети. У силу цього, властиво, і створюється

відома стабільність у збереженні навчанням цілісності, яка здатна забезпечити планований результат із заздалегідь заданими характеристиками.

У цьому сенсі можна стверджувати, що поняття «педагогічна функція навчання» найбільшою мірою наближається до знання проєктивного рівня, що є результатом здійснення педагогікою своєї конструктивно-технічної функції [223].

Конкретизуючи висловлене твердження, уточнимо, що в понятті «педагогічна функція навчання» фокусується теоретичне уявлення про принципи проєктування, здійснення й аналізу навчання відповідно до його спрямованості на плановане досягнення такого аспекту мети, який зумовлений змістом соціального замовлення.

Виокремлені тези, що характеризують сутність педагогічної функції, мають високу методологічну цінність щодо вибору ракурсів для уточнення змісту більш часткового дидактичного поняття «розвивальна функція навчання». Вони допомагають зосередитися на ключовому аспекті розгляду сукупності функціональних зв'язків між навчанням і розвитком, що конституують вищезгадане поняття. Це сприяє виявленню особливостей структурних компонентів дидактичної системи навчання й установленню структурних зв'язків між ними, за допомогою яких на теоретичному рівні представляється найважливіша сторона сутності навчання, пов'язана з його розвивальним призначенням, – гарантувати досягнення заздалегідь планованих рівнів інтелектуального розвитку школярів.

Для порівняння зазначимо, що характеристика причинно-наслідкових зв'язків між навчанням і розвитком виходить з того, що розвиток мислиться не як сторона, котра відбиває спосіб функціонування цілісної системи навчання й характеризується особливостями її внутрісистемних зв'язків. У силу цього причинно-наслідкові зв'язки виявляють себе через специфіку окремих компонентів системи навчання – або змісту, або методів, або форм і т. ін.

без урахування системно-структурних залежностей, які лише

Державний педагогічний університет

БІБЛІОТЕКА

й здатні зумовлювати досягнення заданого рівня інтелектуального розвитку школярів. Нагадаємо у зв'язку з цим ще раз, що функції «прив'язані» до структурних компонентів системи й здійснюються в рамках *властивої цієї системи внутрішньої організації*.

З урахуванням специфіки предмета дидактики варто визнати, що найважливіший аспект цілісного, системного розгляду навчання пов'язаний з єдністю теоретичного й технологічного підходів, що реалізується у взаємодії між базовими структурними компонентами: учень (як суб'єкт і об'єкт навчання), матеріал навчання (тим або тим способом дібраний і зафіксований зміст освіти), система методів і форм організації навчання, а також учитель (організатор і керівник навчального процесу) [228; 290].

Оскільки, як було зазначено вище, структура дидактичної системи навчання й функції навчання перебувають у відносинах причини й наслідку, то можна стверджувати, що розвивальна функція, осмислена на теоретичному рівні, містить у собі уявлення про загальні нормативи, які регулюють процедури проектування навчання через параметри його цілей, змісту й методів. Тому розвивальна функція навчання може бути представлена і як проєктована мета навчання [468], що зумовлює певну гарантованість інтелектуального розвитку школярів, і як найважливіша форма фіксації змісту й системи засобів проектування цілісної діяльності навчання [224; 327], орієнтованих на планований рівень інтелектуального розвитку.

Конкретизуючи ці положення, підкреслимо, що теоретична розробка розвивальної функції вимагає висування деякої сукупності вимог, пропонованих до проектування змістової й процесуальної сторін навчання. Врахування цих вимог забезпечує стабільне досягнення планованих рівнів інтелектуального розвитку школярів. Істотно, що ключовий напрямок, використовуваний для обґрунтування змісту таких вимог, насамперед, виходить з положень психології, які розкривають розуміння навчання як найважливішого джерела розвитку (А.С. Виготський), а також описують специфіку

механізмів, різновидів і критеріїв інтелектуального розвитку школярів у навчанні (В.В. Давидов, А.В. Занков й ін.).

Осмислення розвивальної функції навчання на рівні дидактичного поняття вимагає дидактичної інтерпретації цих психологічних положень. По суті, йдеться про дидактичне обґрунтування такої узагальненої стратегії навчання, яка забезпечує плановане переведення учнів із зони актуального в зону найближчого розвитку, викликаючи підвищення розвитку як сутнісного результату. Тому на дидактичному рівні розвивальна функція навчання не може бути осмислена інакше, ніж із позицій навчання як цілісності, як дидактичної системи з властивими їй особливостями компонентів і структурних зв'язків.

З урахуванням сказаного, провідна ідея дослідження, викладеного в монографії, полягає в тому, що *розвивальна функція навчання є особливим об'єктом, який відбиває ракурс стійких залежностей між навчанням і розвитком, які зумовлені властивостями компонентів дидактичної системи, їх системно-структурними взаємозв'язками і є свідченням рівня інтелектуального розвитку в навчанні*. Проявляючись як форма однієї зі сторін сутності навчання, розвивальна функція визначається таким способом функціонування всіх компонентів навчання в їх єдності, який зумовлює діяльність навчання, що цілеспрямовано забезпечує досягнення планованого рівня інтелектуального розвитку школярів в умовах здійснюваного ними пізнання.

Оскільки специфіка теоретичного рівня наукового пізнання характеризується здатністю до оперування модельними уявленнями про досліджувані явища [102; 482; 508], вивчення дидактичних основ розвивальної функції навчання, здійснюване на підставі висновку про її сутність, передбачає розробку її *структурної моделі*. Остання є системою дидактичних ідей і положень, які розкривають сутність розвивальної функції навчання за допомогою наукової мови дидактики [318].

Підкреслимо, що побудова *структурної моделі* розвивальної функції навчання пов'язана з використанням відповідних знакових засобів. Йдеться про *комплекс дидактичних засобів*, за допомогою яких мовою дидактики може бути описане узагальнене теоретичне уявлення про структуру розвивальної функції навчання, яке вбирає в себе множину її часткових, конкретних проявів.

Розробка означеного комплексу повинна ґрунтуватися на розумінні сутності розвивальної функції навчання, де відбито, як було відзначено вище, думку про те, що будучи однією з важливих системних характеристик навчання, розвивальна функція розкриває дидактичні механізми організації *діяльності* навчання, яка стабільно зумовлює плановані рівні інтелектуального розвитку школярів. Тому вироблення принципів, що лежать в основі моделювання структури розвивальної функції навчання, повинне здійснюватися відповідно до логіки *діяльнісного підходу* до її осмислення. По суті, ця модель має будуватися як опис проекту цілісної діяльності навчання, яка, включаючи школярів у процес пізнання, одночасно забезпечує певну гарантованість у досягненні сукупності якісно неоднорідних цілей їхнього інтелектуального розвитку.

Беручи до уваги встановлені в науці підходи, що визначають ракурси вивчення діяльності, у складі комплексу дидактичних засобів, використовуваних для моделювання розвивальної функції навчання, доцільно виділити **три складові**. Йдеться про **змістово-цільову, інструментальну та процесуальну складові**².

Змістово-цільова складова розглянутого комплексу визначає розвивальну функцію навчання з погляду *ступеня інтелектуаль-*

² Подібна теоретична схема виділення структури комплексу дидактичних засобів, за допомогою яких ідентифікується той або той дидактичний об'єкт, є досить сталою в рамках сучасних теоретичних досліджень у галузі дидактики. Див., наприклад, дослідження Л.Я. Зоріної, присвячене розкриттю цінностей природничих знань у процесі викладання основ наук: *Зорина Л.Я. Дидактические ориентиры в практике обучения естественнонаучным дисциплинам // Современная дидактика: теория – практика / Под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд. ИТПиММО РАО, 1994.*

ного розвитку, що спеціально проектується, а тому й стабільно гарантується школярам. З'ясування сутності цієї складової пов'язане з аналізом сукупності планованих у навчанні варіантів ускладнення структури пізнавальної діяльності, що можуть бути досягнуті як проєктовані цілі навчання. Тому змістово-цільова складова розкривається в описі сукупності *цілей інтелектуального розвитку*, засобом інструментального втілення яких виступають відповідні структурні зміни, що відбуваються всередині самої дидактичної системи навчання.

Істотно, що сполучена зі змістом цілей інтелектуального розвитку школярів розглядувана складова розвивальної функції навчання втілюється в проєктованих результатах навчання. Щодо цього важливо, що опис змістово-цільової складової розвивальної функції навчання розкриває уявлення про спектр проєктованих у навчанні якісно неоднорідних *рівнів інтелектуального розвитку школярів*, які співвідносяться з виокремленою сукупністю цілей інтелектуального розвитку та, по суті, відбивають варіанти розвивальних результатів навчання. У зв'язку з цим підкреслимо: під розвивальним результатом навчання розуміємо не будь-які зміни, що відбуваються в розвитку школярів і спостерігаються в процесі навчання. Йдеться лише про *розвивальні ефекти*, тобто про такі зміни, які є *прямим результатом особливих структурних модифікацій у навчанні*, що відбивають націленість на проєктування певних рівнів інтелектуального розвитку школярів. У цьому сенсі не можна не визнати актуальність здійснюваної останнім часом у педагогіці постановки питання про співвідношення розвивальних ефектів і результатів у навчанні [приміром, 355].

Інструментальна складова комплексу дидактичних засобів, за допомогою яких здійснюється моделювання розвивальної функції навчання, характеризує особливості дидактичного механізму проєктування інтелектуального розвитку в межах усього спектра виокремлених цілей. Тому інструментальна складова розкривається в сукупності дидактичних положень, які описують *способи «вбу-*

довування» всієї сукупності рівнів інтелектуального розвитку в проект навчання.

Очевидно, для виокремлення сукупності цих положень необхідно виходити зі специфіки структури дидактичної системи, у рамках якої за базовий елемент приймається зміст освіти. Отже, базовим дидактичним інструментом, за допомогою якого можуть бути розкриті особливості дидактичного механізму «вбудовування» розвитку в конкретний проект навчання, виступає *зміст навчання*. Іншими словами, інструментальна складова розвивальної функції навчання в рамках розглянутої структурної моделі розкривається за допомогою уявлення про склад змісту освіти як про дидактичний інструмент, за допомогою якого здійснюється трансформація сукупності цілей інтелектуального розвитку школярів у проект навчання.

Процесуальна складова розглянутого комплексу дидактичних засобів, що завершує опис структурної моделі розвивальної функції навчання, характеризує *способи гарантованого здійснення інтелектуального розвитку в процесі навчання*. Її розробка передбачає розкриття специфіки узагальнених *стратегій розгортання навчання*, які забезпечують досягнення всієї сукупності цілей інтелектуального розвитку.

Очевидно, процесуальна складова в структурній моделі розвивальної функції навчання, розкриваючи *динамічні характеристики навчання*, стабільно спрямованого на досягнення цілей інтелектуального розвитку, пов'язана з розглядом різноманіття *типів навчання* та зі з'ясуванням їх сполученості з певним рівнем інтелектуального розвитку.

Таким чином, розроблена **структурна модель** розвивальної функції навчання, заснована на єдності *змістово-цільової, інструментальної та процесуальної* складових, дає уявлення про будову розвивальної функції навчання. У цьому сенсі вона має більший теоретичний потенціал, оскільки дозволяє осмислювати розвивальну функцію навчання як цілісний дидактичний об'єкт і

на цій основі встановлювати структурні зв'язки з іншими дидактичними об'єктами.

Кожна з виокремлених складових, що на теоретичному рівні характеризують структуру розвивальної функції навчання, може бути наповнена конкретними ідеями й положеннями, які розкривають склад виділених структурних елементів. Таким чином, йдеться про побудову **змістової моделі** розвивальної функції навчання. Характеризуючи склад її функції як самостійного дидактичного об'єкта, вона дає уявлення про різноманіття конкретних варіантів реалізації навчанням своєї розвивальної сутності. Теоретичну цінність змістової моделі розвивальної функції навчання ми вбачаємо в тому, що вона дозволяє на єдиній основі систематизувати часткові дидактичні уявлення про сутність і способи реалізації розвивальної функції навчання.

У зв'язку з цим важливо підкреслити, що оформлення дидактичних основ розвивальної функції навчання, здійснюване в рамках розробки її теоретичної концепції, вимагає побудови як структурної, так і змістової моделей. З досягненням означених дослідницьких перспектив пов'язана логіка розгортання подальших етапів дослідження.

1.2. Історико-педагогічні детермінанти дидактичної концепції розвивальної функції навчання

Як і будь-яке наукове знання, сучасні концептуальні уявлення дидактики про розвивальну функцію навчання базуються на певному колі ідей з минулого. По суті, усвідомлення цього успадкованого від минулого «ідейного генотипу», що розкриває так званий «історичний вимір» наукового знання (В.М. Полонський) про розвивальну функцію навчання, визначає загалом напрямок, інтенсивність і якість нових теоретичних результатів.

З урахуванням означеного методологічного положення ми виходимо з того, що розробка дидактичних основ розвивальної

функції навчання має потребу в з'ясуванні наукового «коріння», яке веде до першої половини ХХ століття – у часовий відтинок перед періодом сучасності³.

За справедливим твердженням дослідників [див., напр., 122], вітчизняна педагогіка початку ХХ століття найбільшою мірою знавала впливу від психології та фізіології. Варто підкреслити, що в плані нашого зацікавлення цей вплив не можна не визнати позитивним. Він утверджував антропоорієнтовані тенденції в педагогіці (В.П. Вахтеров, В.І. Водовозов, Ф.Ф. Ерісман, П.Ф. Каптерев, М.М. Ланге, П.Ф. Лесгафт, І.О. Сікорський та ін.) і переконував у необхідності антропологічного обґрунтування наукового дидактичного знання як найважливішої умови його продуктивної розробки.

Безсумнівно, подібні обставини істотно актуалізували проблематику зв'язку навчання й розвитку. Успіхи вікової психології в дослідженні природи, сутності, факторів, механізмів і вікових характеристик психічного розвитку дитини становили емпіричну базу, необхідну дидактиці для розробки своїх, властиво, дидактичних підходів. Вони розкривали способи моделювання виявлених психологами закономірностей і механізмів розвитку школяра, використовуючи як засоби зміст і методи навчання.

Щодо цього важливо підкреслити, що з початку ХХ століття в умовах зміцнення наукового статусу вікової психології, яка здобувала все більшу теоретичну й практичну значущість, проблеми розвитку стали займати провідне місце як у вітчизняній психології,

³ Не можна забувати, що постановка питання про необхідність розгляду навчання в контексті його розвивального впливу не є привілеєм ХХ століття. Утвердження й розробка в педагогіці ідеї про те, що найважливішим завданням навчання виступає розвиток розумових сил і здібностей дітей, належить до другої половини ХІХ століття й пов'язується в закордонній педагогіці насамперед з іменами І.-Ф. Песталоцці, А. Дістервега, а у вітчизняній дидактиці – з ім'ям К.Д. Ушинського. Варто підкреслити, що висунення ідеї розвитку як ціннісного орієнтиру для осмислення діяльності навчання певною мірою визначалося факторами загальнонаукового плану, відбиттям загальнонаукових тенденцій ХІХ століття, зумовлених поширенням принципу розвитку.

так і в педагогічній науці [445]. Завдяки успіхам досліджень однієї з впливових тоді вітчизняних педагогічних течій – експериментальної педагогіки (О.П. Нечаєв, Г.І. Россолімо, М.Ю. Румянцев, В.Ф. Чиж та ін.) – накопичувалися масиви даних про розмаїтість варіантів дитячого розвитку в умовах навчання. Це сприяло тому, що вже до початку ХХ століття чітко виявляли себе підходи, орієнтовані на розгляд навчання з погляду його зв'язку з розвитком учнів. Однак слід зазначити, що педагогічна розробка проблем дитячого розвитку, по суті, не виходила за межі психологічних ракурсів, оскільки здійснювалася переважно в рамках результатів досліджень педагогів-експериментаторів, які прийняли як провідний експериментально-психологічний метод. З позицій такої методології експерименталісти «вважали дослідження, спрямовані на вивчення психічних процесів і функцій, цілком достатніми для обґрунтування педагогічних, зокрема дидактичних, положень» [121, с. 16].

Сьогодні не можна не визнати, що подібні результати не могли автоматично претендувати на породження власне педагогічного знання. З одного боку, вони здійснювались у рамках предмета психології й були пов'язані з вивченням властивостей і психологічних механізмів розвитку окремих психічних процесів (пам'яті, сприйняття, уяви й т. ін.), а не з виокремленням специфіки педагогічних засобів, що стимулювали й забезпечували цей розвиток. З іншого боку, педагогів-експериментаторів найбільше цікавили зміни й особистості, що відбуваються не як закономірний результат спеціально організованих педагогічних зусиль, а як наслідок протікання психічних процесів у специфічних умовах навчання й виховання.

Безперечно, у рамках експериментальної педагогіки мало місце необґрунтоване розширення предмета педагогічного дослідження. Крім того, спостерігалась недостатня увага до осмислення механізму трансформації психологічних положень у сферу дидактичного знання, що істотно ускладнювало процес диференціації власне педагогічних висновків про зв'язок навчання й розвитку.

Звертаючи увагу на відсутність у педагогів-експериментаторів націленості на дидактичні висновки теоретичного рівня, ми не можемо не відзначити, що експериментальні методики разом із тим збагачували дидактику емпіричним матеріалом, науковими фактами часткового значення, що вело до формування багатого емпіричного базису для наступних дидактичних узагальнень. Крім того, є достатні підстави стверджувати, що на початку ХХ століття вироблення власне дидактичного ракурсу в розгляді проблеми співвідношення навчання й розвитку певною мірою гальмувалося не завжди коректною реалізацією антропологічного підходу й спробами психофізіології *замінити собою дидактику*, залишивши їй функції прикладного знання. Так, за даними дослідження С.Ф. Єгорова [122], на початку ХХ століття з'явилося багато педагогічних творів, авторами яких були лікарі, гігієністи, психіатри (М.К. Барсов, В.П. Боголепов, Б.М. Воротинський та ін.), які претендували не тільки на вивчення питань у рамках своєї наукової проблематики, але й на розробку найважливіших аспектів загальнодидактичного знання. Пояснюючи з часткових позицій своєї науки сутність пізнавальної діяльності учнів, вони неправомірно поширювали ці пояснення на розуміння сутності навчання як педагогічного процесу. Це призводило до помилкових тверджень про те, що психофізіологія здатна у відриві від педагогіки розробляти способи й прийоми розумового розвитку учнів, вирішувати всі питання побудови навчального процесу, добору змісту освіти, розробки програм і навчальних планів.

Наведені факти досить переконливо аргументують ідею про те, що вітчизняна дидактика початку ХХ століття мала гостру потребу в отриманні психофізіологічних знань про механізми розвитку учнів, на основі яких можна було будувати дидактичні висновки про розвивальну сутність навчання. Проте у теоретичному аспекті дидактика ще не була готова до цього. Означений пробіл і намагалися заповнити представники наукових сфер, споріднених за об'єктом дослідження, але істотно відмінних за предметом своїх дослідницьких інтересів.

Однак відзначимо, що ключові положення психофізіології того часу – еволюційно-біологічний принцип дослідження психіки дитини, принцип психофізіологічної єдності в її розвитку й ін. – збагачували емпіричні знання про новий спосіб наукового осмислення навчання на основі ідеї зв'язку навчання й розвитку. Вони передавали дидактиці налаштування на розгляд розвитку школяра як спеціально планованого й значимого результату навчання. Логіка руху наукового знання передбачала необхідність розробки дидактичного погляду на систематизацію уявлень про варіативні можливості навчання забезпечувати розвиток школяра. Мабуть, для цього потрібне було таке уточнення теоретичних позицій дидактики щодо якісних характеристик змісту й методів навчання, яке б на дидактичному рівні забезпечувало розуміння навчання як найважливішого джерела інтелектуального розвитку учнів.

Та проблема дослідження функціональних зв'язків між рівнем інтелектуального розвитку школярів, що досягався в навчанні, і певною організацією навчання ще чекала своєї наукової постановки як проблема *дидактична*. На підтвердження цього висновку не можна не визнати переконливою точку зору П.Ф. Каптерева, який, аналізуючи стан педагогічної науки на початку ХХ століття, писав: «За чим би ми не звернулися до сучасної педагогіки щодо **власне вдосконалення тієї чи тієї духовної діяльності та викорінення якого-небудь недоліку** (тобто, за П.Ф. Каптеревим, щодо реалізації освітньо-розвивальної ролі педагогічного процесу. – В.Б.), а не щодо методик, навчальних програм і складу загальноосвітніх та професійних курсів, ми **не знайдемо в ній допомоги: вона цими питаннями майже не займалась або займалась недостатньо, абсолютно невідповідно важливості питань. Питання про вдосконалення духовної діяльності і про способи боротьби з недоліками людської природи складають предмет майбутньої педагогіки**. А вони досить великі й серйозні, і вирішення їх докорінно змінить сучасну постановку всієї навчальної та виховної справи» [194, с. 218] (виокремлено нами. – В.Б.). І далі: «Для вдо-

сконалення духовних сил повинні бути вироблені засоби і ті начерки й замітки, які є в цей час у педагогіці з цього предмета, **повинні бути широко розвинуті й доповнені**, щоб утворити **нову педагогіку**» (виокремлено нами. – В.Б.).

Варто підкреслити, що П.Ф. Каптерев фактично визнавав відсутність у дидактиці більш-менш оформленого наукового способу розуміння розвивальної функції навчання як найважливішої складової його сутності. Уточнимо, що в цьому випадку мається на увазі нерозробленість дидактичних уявлень про специфіку таких якісних характеристик структурних компонентів дидактичної системи навчання, свого роду «нових органів» (В.Г. Афанасьєв) його руху, наявність яких *проектую* розвивальну мету навчання й тим самим *забезпечує* досягнення планованого розвивального результату. Оформлення таких концептуальних уявлень П.Ф. Каптерев пов'язував із перспективами становлення нової педагогіки – педагогіки розвитку, що знаходилася в площині пошуків і здобутків дидактики другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Створенню необхідних передумов для виокремлення проблеми співвідношення навчання й розвитку як теоретичної в рамках предмета дидактики істотно сприяв характерний для початку ХХ століття інтенсивний розвиток часткових методик, викликаний інтенсивним поступом відповідних галузей наукового знання. Такий розвиток здійснювався в умовах протистояння традиційних і нових методичних підходів. Як відзначають дослідники, «сутність нових методичних ідей полягала в прагненні до такої побудови й викладу навчального матеріалу, які стимулювали б самостійну пізнавальну діяльність учня, виховували в нього потребу в знаннях» [350, с. 196–197].

З погляду нашої проблеми важливо, що розробка нових методичних систем з усіх навчальних предметів здійснювалася в контексті протиставлення творчого й наслідувального первнів у діяльності школяра. Автори нових методик дедалі частіше оперували такими поняттями, як *дослідний, лабораторний, трудовий*

методи. Подібні підходи, без сумніву, відбивали перенесення значеннєвих акцентів на ідею активізації діяльності учнів у навчанні, що й стимулювало рух у напрямку розробки розвивальної складової сутності навчання.

Безперечно, стимульоване цими акцентами осмислення специфічних можливостей окремих навчальних предметів у розвитку мислення учнів сприяло висуненню ідеї про залежність розвивальних результатів навчання від якості пізнавальної діяльності школярів. Нові методики створювалися на основі максимального використання в навчальному процесі методів, характерних для відповідних галузей науки [350, с. 197–198], і були зорієнтовані на організацію продуктивної пізнавальної діяльності учнів, яка за своїми принциповими особливостями наближалася до дослідної діяльності в галузі відповідної науки. Наприклад, урахування специфіки методів природничих наук: спостереження, дослідної й експериментальна роботи – привертало увагу до необхідності організації навчання на основі безпосередніх спостережень школярів за досліджуваними об'єктами та явищами, активного залучення учнів до самостійного здійснення дослідів і експериментів для того, щоб від виявлених самостійно фактів іти до умовиводів і висновків.

За даними дослідження С.Ф. Єгорова [122], з метою підвищення продуктивності пізнавальної діяльності школярів були внесені деякі зміни до змісту програм для середньої школи, підготовлених у 1915 році Міністерством народної освіти. Так, у програмі з граматики російської мови відзначалося, що граматичні знання *не повинні повідомлятися учням у готовому вигляді*. Натомість пропонувалось організовувати спостереження школярів над фактами та явищами мовлення під керівництвом учителя з подальшим їх аналізом і граматичними узагальненнями. Учителям географії рекомендувалося всіляко обмежувати фактичний матеріал, при цьому викладати окремі факти та явища не ізольовано, а в їх причинних зв'язках. У програмі з фізики й природознавства наголошувалося

на значущості експериментальних методів дослідження явищ, що давало можливість орієнтувати навчання не тільки на засвоєння цінних фактичних знань, а й на розвиток духовних сил школярів.

Подібні особливості змісту програм стосувалися переважно *процесуальних характеристик навчання*, що, безумовно, розширювало емпіричну базу для дидактичних висновків про розвивальний потенціал використовуваних у навчанні *методів*.

Прагнення методистів, які брали участь у дискусіях, з'ясувати розвивальні можливості *змісту* окремих навчальних предметів і їх місце в складі змісту шкільної освіти цілком закономірно приводило до поновлення протистояння між прихильниками *теорій матеріальної та формальної освіти*. Немає сумніву, що оголювана в ході дискусій протилежність теорій матеріальної та формальної освіти «провокувала» дидактику до висновків про обмеженість кожної з них, узятій окремо, у розумінні розвивального потенціалу змісту освіти. Фактично в таких умовах готувався ґрунт для висунення ідеї взаємозв'язку розвивальної ролі предметних знань, засвоєних школярами в навчанні, з одного боку, і набутих ними способів інтелектуальної діяльності, – з іншого. П.Ф. Каптерев, аналізуючи питання про склад загальноосвітнього курсу з вираженням розвивальним потенціалом, писав: «Формальний розвиток може відбуватися тільки з розвитком знань і за допомогою практичних вправ у мисленні» [193, с. 370]. І далі: «Формальний розвиток є вищим щаблем матеріального, його натхненням і оплодотворенням, підняттям на найбільш високий щабель працездатності людини» [193, с. 371].

Зауважимо, що здійснюване на початку ХХ століття нагромадження ідей, котрі розкривали окремі, часткові підходи до забезпечення розвивального впливу навчання, готувало внутрішні умови для таких дидактичних узагальнень, які потенційно сприяли народженню педагогіки розвитку. Так, К.М. Вентцель підкреслював значення *творчого первня* в навчанні, а також роль навчання в розвитку волі дитини, від якої, на думку вченого, зале-

жить гармонійний розвиток усіх інших її психічних можливостей. У зв'язку з цим К.М. Вентцель у своїх теоретичних статтях докладно розвивав думку про «діяльний первень» методів навчання, що дає вихід творчим прагненням дитини. Ця думка дотепер не втратила наукової привабливості щодо розуміння джерел і механізмів розвитку школярів у процесі навчання.

В.П. Вахтеров орієнтував на необхідність теоретичного осмислення нових експериментальних даних про процес навчання з позицій ідеї розвитку й на цій основі ставив завдання будувати «нову педагогіку». Пов'язуючи зміст мети навчання з розвитком розумових сил, який відкриває простір для реальної самодіяльності учнів, учений підкреслював, що «треба вчити учня не тільки тому, що нині визнається як істина, але, головним чином, тому, як відкривають істину» [62, с. 343]. Основний орієнтир при доборі методів навчання він бачив у тому, щоб «збудити самодіяльність учнів, дати поштовх і поживок їхнім творчим силам» [61, с. 148], навчити самостійно долати перешкоди й труднощі в процесі досягнення власного відкриття. У такому контексті В.П. Вахтеров відстоював цінність *предметного навчання*, яке розглядав як спосіб «втягування» учнів у досліди й спостереження – основу для самостійних висновків й узагальнень, а також як спосіб розвитку спостережливості, уваги, кмітливості учнів, їхньої здатності порівнювати й робити висновки.

Не можна не погодитися з дослідниками (С.Ф. Єгоров, П.А. Лебедев та ін.) [див., наприклад: 122; 248] у тому, що на початку ХХ століття найбільші детальність і цілісність у розробці теоретичних проблем навчання пов'язані з теорією освітнього процесу, створеною П.Ф. Каптеревим і досить повно представленюю в його «Дидактичних нарисах».

Аналіз цієї теорії з позицій ідеї взаємозв'язку навчання й розвитку дозволяє зробити ряд висновків, важливих для розуміння «ідейного генотипу» (В.М. Полонський), що окреслює вектор руху наукових уявлень про сутність педагогічних механізмів, які визна-

чають способи проектування інтелектуального розвитку школярів у навчанні.

1. Психічний розвиток і його принципові особливості (нерозривний зв'язок матеріального й формального розвитку, а також єдність часткового й загального формального розвитку) були для П.Ф. Каптерева тією *базовою науковою основою*, яка зумовила обраний ним підхід до розуміння сутності навчання як *освітнього процесу*. Виокремлюючи дві сутнісні характеристики освітнього процесу – «саморозвиток організму й самовдосконалення особистості згідно з ідеалом», – П.Ф. Каптерев особливо підкреслював наявність у навчання реальної необхідності *вливати* на хід і результати психічного розвитку дитини⁴. Тому й основну мету навчання П.Ф. Каптерев фактично формулював у дусі його розвивального призначення. Він пов'язував її зі здійсненням «систематичної допомоги саморозвитку організму й всебічного вдосконалення особистості» через «пряме позитивне сприяння правильному розвитку наявних здібностей» [194, с. 170]. При цьому провідним критерієм «правильно» організованого навчання П.Ф. Каптерев визнавав якісні зміни в рівні розумового розвитку школярів.

2. Теорію освітнього процесу, розроблену П.Ф. Каптеревим, можна розглядати як першу в російській педагогіці й досить продуктивну спробу концептуального осмислення навчання в контексті його взаємозв'язку з розвитком. Щодо цього важливо, що ця теорія:

– описує сутність навчання як освітнього процесу, ядро якого становить цілеспрямований загальний розвиток особистості, забезпечуваного єдністю розумового (як основи загального розвитку), морального та естетичного удосконалення школяра;

⁴ Таку необхідність П.Ф. Каптерев обґрунтовував культурною сутністю людини, прояв якої в тому, що її «корінні загальнолюдські властивості змінені культурними впливами». Тому навчання покликане вносити корекцію в природну дію законів саморозвитку, за якими живе людина й дія яких здатна призводити до того, що «слабке позитивне може бути зовсім придушене сильним негативним».

– з позицій ідеї розвитку обґрунтовує принципи добору змісту освіти (взаємодоповнюваність навчальних предметів, що забезпечує всебічність розумового розвитку; єдність матеріальної й формальної сторін розумового розвитку) і подає деякі підходи до визначення змісту навчального предмета (зближення науки й навчального предмета; увага до фіксації внутрішньої єдності наукових фактів, зв'язків і відносин між ними; обов'язкова наявність спеціальних розумових вправ для формального розвитку розумових сил і т. д.);

– розмежовує ступінь розвивального впливу методів навчання залежно від внутрішньої сутності методу, що виявляється, з одного боку, у специфіці педагогічного керівництва в умовах догматичної, аналітичної та генетичної форм навчання, а з іншого, – у ступені напруження розумових сил учнів.

3. Представлена П.Ф. Каптеревим концепція відповідає не психологічному, а власне дидактичному рівню теоретичних узагальнень. Отримавши ґрунтовне психологічне опрацювання, вона описує навчання з позицій предмета педагогіки й розкриває його як освітній процес, що характеризується єдністю змістової та процесуальної сторін. Не випадково дослідники педагогічної спадщини П.Ф. Каптерева кваліфікують його як педагога психологічної школи [див., наприклад, 248]. У цьому сенсі не можна не визнати, що «психологізована педагогіка» П.Ф. Каптерева є істотним просуванням уперед у плані педагогічної розробки проблеми співвідношення навчання й розвитку порівняно з «педагогізованою психологією» експериментальної педагогіки.

Отже, провідною ідеєю педагогічної концепції П.Ф. Каптерева можна вважати тезу про те, що розвиток школяра вимагає особливої організації навчання, а навчання певною мірою виступає найважливішою передумовою розвитку учнів. Тому є всі підстави розглядати її як концепцію, яка, по суті, ставила на часі проблему розвивальної функції навчання й означала перспективи її цілісного наукового дослідження. Однак, визнаючи безумовні

достойнства концепції, важливо бачити, що залишилося неопрацьованим. У цьому плані є істотним те, що з поля зору концепції випадав аспект, пов'язаний з вивченням сукупності конкретних педагогічних умов, дотримання яких здатне забезпечувати досягнення таких якісних змін у розвитку учнів, які є результатом випереджувального проектування бажаного розвивального ефекту. Саме цим ми схильні пояснити неподання у концепції П.Ф. Каптерева таких ракурсів проблеми зв'язку навчання й розвитку, які виводять цей зв'язок на функціональний рівень. Йдеться про непрописаність порівняльного аналізу розвивальних можливостей змісту освіти на рівні її видів та елементів; про відсутність спроб типологізувати «розумові вправи» згідно з їх розвивальним потенціалом; про недостатню увагу до розгляду структурної своєрідності процесу навчання співвідносно з ідеєю варіативності його розвивальних результатів і т. ін. У концепції П.Ф. Каптерева ці питання лише намічені, про них можна здебільшого здогадуватися, аніж знаходити в ученого їх вичерпне пояснення. Без сумніву, усвідомлення цих «білих плям» значиме для розробки цілісного дидактичного погляду на сутність і способи прояву функціональних зв'язків між навчанням і розвитком.

Разом із тим не можна не оцінювати теоретичну концепцію П.Ф. Каптерева як зафіксований на рівні наукового знання поворот від пріоритетності частково-методичних підходів у розробці питань зв'язку навчання й розвитку до їх загальнодидактичного осмислення. Поряд з іншими перспективними спробами вона є переконливим науковим підтвердженням того, що вже на початку ХХ століття дослідження дидактичної проблематики починає здійснюватися в руслі нової гуманістичної парадигми, яка своїм пріоритетом робить ідею розвитку школяра.

Період 20-х років ХХ століття, на думку більшості провідних дослідників (М.В. Богуславський, Р.Б. Вендровська, З.І. Равкін, Л.А. Степашко, Ф.А. Фрадкін та ін.), має особливу значущість з погляду дослідження історико-педагогічних детермінант розро-

блюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання. Орієнтація на підготовку всебічно розвиненої особистості, «революціонерів духу, людей, глибоко невдоволених колишнім життям, які рвуться до нового життя.., і вміють його створювати.., мають революційний інтерес до навикишнього життя, будівничих робітничого соціалістичного суспільства» [35, с. 296], стимулювала науковий пошук оновлених принципів формування змісту освіти, обґрунтування методів і форм організації шкільного навчання. На перший план виходили такі аспекти навчання, дослідження яких сприяло інтенсивному напрацюванню дидактичних уявлень, що розкривали зв'язки навчання й розвитку переважно на причинно-наслідковому рівні.

Цінним є внесок, здійснений у розробку цього питання дослідженнями педологів (М.Я. Басов, П.П. Блонський, А.С. Виготський, А.Б. Залкінд, С.С. Моложавий та ін.). Порівняно з психологами початку ХХ століття вони подали нове розуміння дитини й умов її розвитку, у якому, визнаючи біосоціальну природу людини, звернули увагу на неможливість як протиставлення середовища й спадковості, так і утвердження їх суто механічного зовнішнього зв'язку. Важливо відзначити, що завдяки дослідженням педологів у педагогіці накопичувались уявлення про розмаїтість **педагогічних умов ефективності навчання**, яке реалізує не лише пізнавальне, але й значною мірою розвивальне призначення.

Так, висунута А.С. Виготським у фундаментальній праці «Педагогічна психологія. Короткий курс» (1926 р.) теза про **самодіяльність дитини**, представлена як найважливіший психологічний механізм розвитку, трансформувалася в ідею побудови навчання **через власний досвід школяра**, що стала розглядатись як найважливіша педагогічна умова отримання розвивального ефекту навчання. Підкреслюючи залежність розвитку школярів від способу організації й керівництва з боку вчителя, А.С. Виготський стверджував, що постійне **співробітництво школяра з учителем**, а також **активна діяльність самого учня** є другими

найважливішими умовами, які забезпечують розвивальний ефект навчання.

Здійснюване таким чином накопичення масиву наукових даних, які містять розрізнені дидактичні узагальнення про умови й принципи організації навчання, здатного визначати розвиток школярів, збагачувало дидактичні уявлення про окремі аспекти навчання, що виступали передумовою розвитку школярів.

У педагогіці 20-х років відбувалось істотне збагачення уявлень про варіативність *засобів інтелектуального розвитку* в навчанні. Поряд з *пізнавальною діяльністю* дієвими засобами інтелектуального розвитку стали вважатися *трудова й ігрова діяльність*, а також *життєдіяльність* і *життєвий досвід дитини в цілому* [наприклад: 45; 456; 481 й ін.].

Без сумніву, за подібним поглядом на формат педагогічних засобів розвитку школярів стояло поглиблення підходів у розумінні якісної неоднорідності інтелектуального розвитку в навчанні. Зокрема це виявлялося в спробі розглянути пізнавальний досвід школярів не тільки в аспекті його розумових (тобто операціонально-дійових), але й істотно в аспекті суб'єктно-діяльнісних проявів як наслідків залучення школярів до різноманітних видів діяльності, включених у контекст навчання.

Ідея активності дитини в навчанні, реалізована через розмаїтість її видів діяльності, диктувала відповідні підходи до розв'язання проблеми *змісту освіти*. Звідси, провідними принципами добору змісту освіти у 20-ті роки стають ідея зв'язку навчання з участю дитини в трудовій діяльності суспільства, ідея всебічності відображення видів діяльності відповідно до тенденції розвитку сучасної науки й виробництва, ідея задоволення й розвитку різнобічних освітніх запитів особистості. Очевидно, акцентування педагогікою практико-орієнтованої сутності змісту освіти відбивало нові ракурси розуміння взаємозв'язку навчання й розвитку. У них слід вбачати спробу виходу на розгляд якісної неоднорідності інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Йдеться наразі про якіс-

но інший ракурс осмислення інтелектуального розвитку, в основі якого лежить спрямованість не тільки до операціонально-дійових сторін інтелекту, але й до його властиво діяльнісних сторін, які визначають погляд на ускладнення структур пізнавальної діяльності школярів і на одночасне формування їхньої готовності до оперування цими структурами в процесі здійснення різних видів діяльності.

Подібні зміни спричинювали зародження *нових понять* у педагогіці. Вони претендували на збагачення сформованих раніше наукових узагальнень, у яких розкривалося розуміння зв'язку навчання й розвитку: «життєвий досвід дитини», «особистісний досвід», «соціальний досвід», «праця як джерело пізнання» й ін.⁵ Однак не можна не визнати, що ці нові поняття позначені емпіризмом ще більше, ніж раніше використовувані в педагогіці («всебічний розвиток», «творчий потенціал людини», «активність школяра» й ін.). З одного боку, мала місце й певна неуважність до встановлення внутрішніх взаємозв'язків між ними. З іншого боку, вони не співвідносилися з традиційно вживаними в педагогіці поняттями «знання» й «уміння», хоча змістово мали потребу в цьому.

Усе це породжувало об'єктивні труднощі в педагогічній розробці проблеми зв'язку навчання й розвитку, які виражалися в трансформуванні продуктивної для дидактики ідеї активності школярів у навчанні у вимогу максимального виходу учнів за межі шкільного навчання. Фактично це надавало школярам не виправдано широкі можливості практично автономної від учителя соціальної дії. Варто зазначити у зв'язку із цим, що в *Основних принципах єдиної трудової школи* за провідний спосіб стимулювання пізнавальної активності школярів у навчанні вважалося переважно те, що «дитина повинна вчитися всім предметам гуляючи, колекціонуючи, малюючи, фотографуючи, моделюючи, ліплячи, склеюючи з картону, спостерігаючи рослини й тварин, вирощуючи їх і доглядаючи за

⁵ Відзначимо, що дотепер ці поняття зберігають свою значущість для розробки дидактичних основ розвивальної функції навчання.

ними» [345, с. 74], По суті, відбувалася підміна понять: спонтанний розвиток школярів в умовах включення їх у життя, у найважливіші сфери трудової діяльності *ототожнювався* зі спеціально планованим й організованим розвивальним впливом навчання.

Певне перебільшення в розумінні масштабів самодіяльності школярів і недооцінка значущості керівної ролі вчителя в організації їхньої пізнавальної активності в навчанні, по суті, призводили до редукції розвивальної результативності навчання. Багато в чому це пояснюється ігноруванням думки про нездатність збільшення обсягу спонтанно набутих школярами конкретних знань і вмінь гарантувати зрушення в інтелектуальному розвитку, оскільки останні залежать від *ускладнення структур пізнавальної діяльності* та від *готовності до оперування цими структурами в процесі здійснення різних видів діяльності*. Очевидно, свобода соціальної дії розумілася педагогікою лише як необхідна, але недостатня умова забезпечення зв'язку навчання й розвитку. Крім того, наголошування на значенні наукового знання, яке вивчалася школярами в його суто ужитковому сенсі, як безпосередня «вказівка до дії» для революційного перетворення суспільства об'єктивно приводило до того, що в педагогіці 20-х років ХХ століття на перший план почав більш явно висуватися аспект *виховних, а не розвивальних вимог* до змісту освіти.

Розробка проблеми *методів навчання* в педагогіці 20-х років також здійснювалася з позицій ідеї «вивчення життя й участі в ньому». Це сприяло посиленню пріоритетності активних методів навчання: дослідного (або «методу шукань»), лабораторного, екскурсійного, методу проєктів, які, однак, розглядалися як універсальні й придатні для вирішення всього комплексу завдань навчання. Очевидною є необґрунтованість такого їх протиставлення словесним методам, їх розгляду як самодостатніх, ігнорування порівняльно-зіставного плану вивчення їх розвивальних можливостей.

Та в умовах істотного відновлення уявлень про зміст освіти й про методи навчання дидактика 20-х років ХХ століття демонстру-

вала і спроби структурно-цілісного дослідження навчання з позицій його розвивального впливу, психологічно обґрунтовуючи педагогічні умови забезпечення розвивального ефекту навчання. Важливо, що порівняно з початком ХХ століття відбувалось удосконалення розуміння змісту можливих розвивальних цілей навчання. У поле зору потрапляв не тільки розумовий розвиток школярів, але й розвиток суб'єктно-особистісних первнів школярів, пов'язаний з їхнім становленням як суб'єктів пізнання й життєдіяльності. І все-таки ослаблення уваги до питань щодо вирішення завдань озброєння учнів систематичними, міцними й усвідомленими знаннями основ наук руйнувало *єдність* формальної й матеріальної сторін розумового розвитку й гальмувало вироблення системних уявлень про дидактичні механізми, способи й засоби втілення навчанням свого багатопланового розвивального призначення.

У 30-ті роки ХХ століття дидактична розробка проблеми зв'язку навчання й розвитку набула складного й суперечливого характеру, передусім, унаслідок соціокультурних особливостей. Фіксоване дослідниками історії педагогіки цього періоду посилення закидів щодо самої ідеї розвитку школярів у навчанні [див., наприклад, 456] породжувало перегляд вихідних теоретичних позицій, вироблених у педагогіці ще на початку ХХ століття й пов'язаних з розумінням шкільного навчання як *освітньо-розвивального процесу*. Істотно вплинув і суперечливий характер постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні збочення в системі Наркомпросів» (1936 р.), унаслідок чого, на справедливе зауваження дослідників, «дані дитячої та педагогічної психології не використовувалися для пояснення складних педагогічних явищ» [349, с. 213], до яких, безумовно, належить і проблема співвідношення навчання й розвитку. У результаті, починаючи з другої половини 30-х років, виявилось помітне гальмування процесу нагромадження ідей і положень, які відбивали нарощування дидактичного знання про розвивальні можливості навчання.

Так, у галузі дослідження теоретичних проблем *змісту шкільної освіти* стали переважати підходи, які все менше вписували-

ся в проблему зв'язку навчання й розвитку. Підкреслюючи необхідність підвищення наукового рівня змісту, вони фактично зводилися до прямого отождолення логіки наукового й навчального знання. При цьому найважливішим пріоритетом для дидактики ставала націленість змісту на забезпечення засвоєння школярами «точно окресленого кола знань», здебільшого не пов'язаних із засвоєнням принципів і методів наукового пізнання, відірваних від особистого досвіду учнів, від їхньої життєдіяльності за межами школи, від інтересів і схильностей більшості з них. Мають рацію дослідники [наприклад, 456], які стверджують: зміст загальної освіти поступово переставав розглядатися в педагогіці як фактор інтелектуального розвитку школяра і як найважливіший стимул розвитку духовного й творчого потенціалу особистості дитини.

Розглянуті тенденції виявилися також і в плані розробки проблеми **методів навчання**. Насамперед це відбилося в домінуванні таких підходів до теоретичного осмислення сутності методу навчання, за яких акцент робився на їх інформаційній складовій, що закономірно породжувало невиправдану однобічність уваги дослідників до словесних методів – розповідь учителя й бесіда зі школярами (М.М. Пістрак, І.Т. Огородніков, П.М. Шимбирев). Для осмислення причин такого явища не можна нехтувати висловленою Ф.Ф. Корольовим думкою про те, що догматизм і начотництво стосовно партійно-державних документів згубно впливали на дослідницьку практику в галузі педагогіки в цілому [360].

Конкретизуючи подану точку зору, підкреслимо, що аналогічний догматизм і начотництво виявилися також у процесі розробки проблеми методів навчання. Йдеться про Постанову ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми й режим у початковій і середній школі», яка, зокрема, встановлювала найважливішу місію вчителя в навчанні, зведену лише до систематичного й послідовного *переказування* дисципліни [325]. І хоча в дидактиці 30-х років значна увага зверталася на необхідність посилення активізуючої ролі словесних методів [64], не можна не визнати, що

сукупність можливих способів активізації розглядалася однобічно. На перший план висувалася *якість зовнішніх зусиль*, які визначали діяльність учителя з мобілізації вже сформованого предметного досвіду й сформованих форм пізнавальної діяльності школярів з метою організації більш повного сприйняття, осмислення й запам'ятовування ними «готових знань». Практично без уваги залишалось вивчення можливостей словесних методів навчання в аспекті формування у школярів досвіду пошукової пізнавальної діяльності.

Досить яскравим аргументом на користь зробленого висновку є сформована в педагогіці 30-х років позиція щодо питання про сутність і призначення дослідного методу в навчанні, представлена проф. П.М. Шимбиревим в узагальнюючій праці з педагогіки [506]. Констатуючи сутнісну спряженість дослідного методу й наукового знання, освоєння якого становить найважливішу спрямованість навчання, П.М. Шимбирев справедливо звертав увагу на необхідність використання такого методу поряд з іншими методами навчання. Однак неправомірно стверджуючи, що дослідний метод у навчанні не має *нічого спільного* з методами дослідної роботи вченого, П.М. Шимбирев практично заперечував педагогічні можливості його як способу включення школярів у пошукову діяльність, засновану на самостійному застосуванні методів наукового пізнання відповідно до освоєної логіки наукового пошуку.

Зауважимо, що подібне «розміщення сил» у дидактиці, істотно «спровоковане» обставинами соціального характеру, урешті приводило до зміни вихідних методологічних установок, які лежать в основі наукових досліджень. Характерна для педагогіки 20-х років парадигма «єдиної трудової школи» перероджувалася в парадигму «словесної школи навчання» (М.В. Богуславський, Г.Б. Корнетов) [45; 215]. Відбувалося поступове нівелювання пріоритетів вільного розвитку учнів в умовах включення їх у пошукову пізнавальну діяльність і зведення цих установок у кінцевому підсумку до націленості навчання на озброєння школярів систематичними й міцни-

ми, але *готовими* науковими знаннями. Зміцненню сформованої ситуації певною мірою сприяло й те, що в психології 30-х років ще не з належним ступенем глибини оформилися теоретичні підходи до осмислення проблеми співвідношення навчання й розвитку. Так, А.О. Смирнов відзначає, що в умовах освоєння психологією 20–30-х років нової марксистської методології її дослідна проблематика психології була пов'язана здебільшого з вивченням окремих психічних процесів: сприйняття, пам'яті, взаємодії відчуттів, єдності відчуттів, мислення й практичної діяльності й т. ін. [447].

Тільки в педагогіці початку 40-х років ХХ століття позначилася помітна переорієнтація ракурсу дидактичних досліджень в аспекті проблеми співвідношення навчання й розвитку. Варто звернути увагу на поступове нарощування інтересу до дослідження проблематики змісту й методів навчання з позицій ідеї зв'язку навчання й розвитку. Так, у дослідженні Р.Г. Лемберг [254] було чітко поставлене питання про необхідність наукової розробки педагогічних умов, які визначають *ефективність розвитку* школярів у процесі навчання. Однак виокремлений набір факторів, що забезпечують, на думку дослідниці, цілісність педагогічного впливу як найважливішої умови ефективного розвитку школярів у навчанні, мав скоріше описовий, ніж пояснювальний характер, оскільки переважно базувався на *узагальненні* роботи передових учителів, а не на теоретичному обґрунтуванні⁶.

Слід зазначити, що отримані при цьому результати відбивають об'єктивний хід процесу нагромадження дидактичного знання про розвивальну функцію навчання, який підкорявся логіці руху наукового знання «*від явища до сутності*». У педагогіці 40-х років розвивальна функція навчання ще не стала особливим предметом

⁶ До таких факторів Р.Г. Лемберг відносила: добір змісту навчального матеріалу, який активізує пізнавальну діяльність учнів; поєднання розумової роботи школярів з іншими видами їхньої діяльності; формування в учнів свідомого ставлення не тільки до самого навчального матеріалу, але й до процесів пізнавальної діяльності, до використовуваних прийомів роботи й форм організації розумової праці; зв'язок процесу навчання з життєво значущими для учнів видами діяльності.

теоретичних досліджень, не вийшла на рівень сутнісного осмислення. Однак, очевидно, відбувалося поступове нагромадження й систематизація масиву наукових узагальнень, що «охоплювали» розрізнені характеристики розвивальної функції навчання, які ставали результатами дослідження різної дидактичної проблематики, що найчастіше не мала прямого відношення до проблеми зв'язку навчання й розвитку.

Наприклад, у дослідженнях, присвячених самостійній роботі учнів (Є.Я. Голант, Б.П. Єсіпов), вироблялося розуміння того, що самостійні заняття повинні розглядатися не тільки як ефективний засіб озброєння учнів міцними знаннями, але і як значима умова розвитку мислення школярів. Подібні висновки конкретизувалися низкою положень. Так, виокремлені Є.Я. Голантом види самостійності школярів у навчанні («організаційно-технічна самостійність, самостійність думки, самостійність дії») [93], а також запропоновану ним систему завдань, побудовану за принципом поступового ускладнення їх логічного змісту [95], фактично можна інтерпретувати як дидактичні інструменти проектування навчання, спрямованого на досягнення якісно неоднорідних рівнів інтелектуального розвитку школярів. Аналогічний за своєю дидактичною суттю підхід належить Б.П. Єсіпову й полягає в розробці системи ускладнюваних завдань, орієнтованих на розвиток самостійного мислення учнів [за 64].

Важливим стимулом у накопиченні емпіричних уявлень про багатоаспектність розвивальної функції навчання як явища практики навчання, було включення в середині 40-х років проблеми змісту освіти в план дослідної роботи АПН РРФСР як загальноакадемічної теми [349]. Об'єднання в єдиний творчий колектив представників споріднених галузей знань (педагогів, психологів, методистів і фізіологів), зусилля яких були зосереджені на дослідженні теоретичних питань побудови навчальних планів і програм, виявилось продуктивним з погляду виокремлення й розробки питань, які впливають на концептуалізацію дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання.

До таких питань, безсумнівно, належала проблема співвідношення науки й навчального предмета, обговорення якої відкрилося публікацією в журналі «Радянська педагогіка» статті М.М. Скаткіна «Наука й навчальний предмет» [443]. Питання про спільність і відмінності науки й відповідного навчального предмета актуалізувало значущість ідеї співвіднесення способів структурування наукового й навчального знання, питання, що й раніше обговорювалось у педагогіці. Виникали теоретичні передумови для постановки проблеми нетотожності змісту навчального матеріалу й змісту відповідної галузі наукового знання. Запропонований у зв'язку з цим М.М. Скаткіним підхід до обґрунтування принципів добору матеріалу науки в навчальний предмет [433] на багато десятиліть уперед визначив перспективи розробки теоретичних і прикладних аспектів змісту освіти. Варто особливо підкреслити, що висунутий М.М. Скаткіним набір принципів привертав увагу педагогіки до зв'язків між розвивальним результатом навчання й деякими принциповими характеристиками змісту, сутнісними для навчання. Йдеться про вимоги оптимального співвідношення в структурі навчальних програм теорії й фактичного матеріалу, індукції й дедукції; спрямованості змісту на систематичне оволодіння школярами вміннями користуватися теорією для пояснення нових фактів, а також про спрямованість змісту на освоєння учнями методів наукового пізнання й т. ін.

Однак, як пізніше справедливо відзначав М.М. Скаткін, питання формування творчої пізнавальної діяльності учнів, що зумовлює максимальний розвивальний ефект навчання, у 40-х роках ще не стали предметом пильної уваги педагогічної теорії й чекали свого часу аж до середини 50-х років ХХ століття. Безсумнівно, це перешкоджало розробці проблеми функціональних зв'язків навчання й розвитку.

До об'єктивних причин, що істотно визначили подібну ситуацію в дидактиці, належали й причини соціокультурного характеру. Маються на увазі суворі роки Великої Вітчизняної війни й наступний

період відбудови народного господарства – разом понад десятиліття, – які вимагали від педагогіки необхідної трансформації дослідної проблематики.

Історики педагогіки відзначають: учені-педагоги, які працювали на кафедрах збережених у роки війни педагогічних інститутів, «перевели свою увагу на дослідження проблем, продиктованих вимогами війни: організація навчально-виховної діяльності школи в умовах війни, виховання в учнів радянського патріотизму, ненависті до ворога, дисципліни й організованості, мужності й волі. Проводилася значна робота з проблем змісту й організації суспільно корисної праці школярів» [349, с. 206]. У перші ж післявоєнні роки дослідницька увага педагогіки була зосереджена переважно на проблемах, пов'язаних з пошуком шляхів подолання наслідків війни в шкільній справі: на розробці шляхів підвищення якості навчально-виховного процесу на основі ліквідації формалізму, подолання неуспішності й другорічництва, а також на основі пошуку шляхів найбільш продуктивного вивчення дитини.

Отже, питання, пов'язані з теоретичною розробкою проблематики розвивальної функції навчання, у 40-ві роки не входили у фокус спеціальної дидактичної уваги. Дидактика досліджувала переважно аспекти свідомого й міцного засвоєння учнями знань й аналізувала навчання як процес, значною мірою відірваний від діяльності самих учнів. Позначалися й певні недоліки в психологічній опрацьованості проблеми співвідношення навчання й розвитку, що виникли внаслідок недостатньої доступності після 1936 р. результатів відповідних досліджень психологів. Зокрема, як правомірно стверджують історики психології, роботи А.С. Виготського й С.А. Рубінштейна, присвячені теоретичним питанням психічного розвитку й проблемі співвідношення навчання й розвитку, майже упродовж 20-ти років були вилучені з бібліотек і взагалі з наукового обігу [401]. Лише після смерті Сталіна (5 березня 1953 р.) поступово почалося відродження й розвиток психологічних теорій, що потрапили під прес ідеологічного терору.

«Повернення» в науку концепції Л.С. Виготського про вирішальну роль навчання в психічному розвитку школярів актуалізувало необхідність її експериментального підтвердження в умовах експериментальної перевірки виокремлених психологами механізмів інтелектуального розвитку школярів у навчанні. У результаті відкривалася перспектива для теоретичної розробки дидактичних принципів проектування навчання з опорою на його розвивальну сутність. Вирішення цих питань становило перспективу дидактичних досліджень другої половини ХХ століття.

1.3. Навчання й розвиток: від причинно-наслідкових до функціональних зв'язків

Як відзначалося раніше, проблема зв'язку навчання й розвитку може бути піддана педагогічному осмисленню як з позицій логіки причинно-наслідкових зв'язків, так і з позицій логіки зв'язків функціональних. Йдеться про внутрішньо взаємодіючі один з одним дослідницькі ракурси, кожний з яких розкриває означену проблему з різним ступенем глибини.

Сформульовані вище положення й висновки є історичною ретроспективою нагромадження уявлень про причинно-наслідкові зв'язки, установлені в рамках розв'язання проблеми співвідношення навчання й розвитку. Щодо цього важливо, що до початку 50-х років зусиллями педагогів-дослідників (В.П. Вахтеров, К.М. Вентцель, С.Й. Гессен, Є.Я. Голант, Б.П. Єсіпов, П.Ф. Каптерев, Р.Г. Лемберг, М.М. Скаткін та ін.) сформувалося уявлення про сукупності властивостей навчання, що можуть виступати як фактори інтелектуального розвитку школярів. Наприклад, йшлося про такі аспекти, як співвідношення творчих і наслідувальних первнів у діяльності школярів; місце й час, що відводиться на активну розумову роботу школярів на уроці; ступінь самостійності школярів у навчанні; шляхи зближення науки й навчального предмета; удосконалення підходів до добору змісту предметних завдань, адресованих учням, і т. ін.

Виокремлення в дидактиці спектра різноманітних чинників інтелектуального розвитку, які містилися в самому процесі навчання, фактично забезпечувало виявлення можливостей окремих сторін навчання впливати на інтелектуальний розвиток школярів. Відбувалося утвердження ідеї про те, що навчання може бути чинником інтелектуального розвитку школярів, а інтелектуальний розвиток, своєю чергою, виступає як наслідок організованого навчання. Доречно підкреслити, що подібний рух наукових уявлень характерний для розкриття специфіки причинно-наслідкових зв'язків між навчанням і розвитком.

Проте за межами дослідницької уваги залишаються педагогічні умови, які забезпечують певну гарантованість заздалегідь установленого ступеня інтелектуального розвитку школярів і тим самим відбивають вимоги функціонального рівня в розробці проблеми зв'язку навчання й розвитку. Щодо цього важливо враховувати, що розгляд навчання з позицій розвивальної функції не може бути обмежений з'ясуванням його окремих властивостей, що виступають чинниками інтелектуального розвитку школярів. На думку філософів (В.Г. Афанасьєв, Б.О. Глинський та ін.), як відзначалося вище, розгляд явища на рівні дослідження його функцій вимагає аналізу його *структури*, оскільки саме структура є «інструментальною причиною» функції. Тому з'ясування функціональних зв'язків між навчанням і розвитком передбачає погляд на розвиток як на *найважливіший чинник сутності* навчання, як на його найбільш внутрішню, а отже, і досить стабільну характеристику, що завжди втілюється в діяльності навчання, проєктованій і реалізованій при дотриманні необхідних умов.

У представленому контексті базовим для нас є положення про те, що функціональний рівень в осмисленні зв'язку навчання й розвитку відбивається в теоретичній розробці поняття «розвивальна функція навчання». Він вимагає виявлення *дидактичних механізмів*, що визначають такі способи функціонування навчання, які забезпечують певну гарантованість планованих рівнів інтелекту-

ального розвитку школярів. Іншими словами, дослідження функціональних зв'язків між навчанням і розвитком вимагає розкриття відповідної специфіки структурних компонентів дидактичної системи навчання (цілей, змісту, методів і форм навчання, діяльності вчителя й діяльності учнів) і вивчення характеру структурних зв'язків між ними.

Треба, однак, підкреслити, що до середини ХХ століття системно-структурний погляд на навчання ще не набув статусу базової методологічної установки, яка визначала ракурси постановки наукових проблем і якість отриманих результатів. Нерозробленість дидактичних уявлень про *багатоаспектність розгляду структурних зв'язків* між компонентами дидактичної системи навчання, здатних виступати свого роду «новими органами» (В.Г. Афанасьєв), які забезпечують динаміку інтелектуального розвитку школярів, ускладнювала дослідження проблеми зв'язку навчання й розвитку з позицій зв'язків функціональних.

Так, Б.П. Єсіпов, визнаючи безсумнівний вплив навчання на інтелектуальний розвиток школярів, стверджував, що їхні розумові сили не можуть розвиватися самі собою, як «побічний продукт» процесу набуття знань [125]. Правомірно підкреслюючи, що необхідною умовою розвитку мислення є надання школярам «достатньої практики в активній розумовій роботі», Б.П. Єсіпов разом із тим співвідносив дію цієї умови переважно з тим, що засвоюють школярі, не фокусуючи належно увагу на інструментальній стороні їхньої розумової й пізнавальної діяльності в цілому.

Відзначаючи, що «розумова практика учнів залежить від того, як добираються, продумуються й даються учням запитання й завдання» [125, с. 37], Б.П. Єсіпов зосереджувався на дослідженні видової розмаїтості пропонуваного школярам навчальних завдань, здатних викликати, насамперед, *продуктивну активність розумових процесів*. Тому при розробці варіантів таких завдань автор виходив з ідеї спрямованості їх змісту не на *просте відтворення учнями змісту теми*, а на продуктивне застосування знань, що вимагає від школя-

сукупність можливих способів активізації розглядалася однобічно. На перший план висувалася *якість зовнішніх зусиль*, які визначали діяльність учителя з мобілізації вже сформованого предметного досвіду й сформованих форм пізнавальної діяльності школярів з метою організації більш повного сприйняття, осмислення й запам'ятовування ними «готових знань». Практично без уваги залишалось вивчення можливостей словесних методів навчання в аспекті формування у школярів досвіду пошукової пізнавальної діяльності.

Досить яскравим аргументом на користь зробленого висновку є сформована в педагогіці 30-х років позиція щодо питання про сутність і призначення дослідного методу в навчанні, представлена проф. П.М. Шимбиревим в узагальнюючій праці з педагогіки [506]. Констатуючи сутнісну спряженість дослідного методу й наукового знання, освоєння якого становить найважливішу спрямованість навчання, П.М. Шимбирев справедливо звертав увагу на необхідність використання такого методу поряд з іншими методами навчання. Однак неправомірно стверджуючи, що дослідний метод у навчанні не має *нічого спільного* з методами дослідної роботи вченого, П.М. Шимбирев практично заперечував педагогічні можливості його як способу включення школярів у пошукову діяльність, засновану на самостійному застосуванні методів наукового пізнання відповідно до освоєної логіки наукового пошуку.

Зауважимо, що подібне «розміщення сил» у дидактиці, істотно «спровоковане» обставинами соціального характеру, урешті приводило до зміни вихідних методологічних установок, які лежать в основі наукових досліджень. Характерна для педагогіки 20-х років парадигма «єдиної трудової школи» перероджувалася в парадигму «словесної школи навчання» (М.В. Богуславський, Г.Б. Корнетов) [45; 215]. Відбувалося поступове нівелювання пріоритетів вільного розвитку учнів в умовах включення їх у пошукову пізнавальну діяльність і зведення цих установок у кінцевому підсумку до націленості навчання на озброєння школярів систематичними й міцни-

ми, але *готовими* науковими знаннями. Зміцненню сформованої ситуації певною мірою сприяло й те, що в психології 30-х років ще не з належним ступенем глибини оформилися теоретичні підходи до осмислення проблеми співвідношення навчання й розвитку. Так, А.О. Смирнов відзначає, що в умовах освоєння психологією 20–30-х років нової марксистської методології її дослідна проблематика психології була пов'язана здебільшого з вивченням окремих психічних процесів: сприйняття, пам'яті, взаємодії відчуттів, єдності відчуттів, мислення й практичної діяльності й т. ін. [447].

Тільки в педагогіці початку 40-х років ХХ століття позначилася помітна переорієнтація ракурсу дидактичних досліджень в аспекті проблеми співвідношення навчання й розвитку. Варто звернути увагу на поступове нарощування інтересу до дослідження проблематики змісту й методів навчання з позицій ідеї зв'язку навчання й розвитку. Так, у дослідженні Р.Г. Лемберг [254] було чітко поставлене питання про необхідність наукової розробки педагогічних умов, які визначають *ефективність розвитку* школярів у процесі навчання. Однак виокремлений набір факторів, що забезпечують, на думку дослідниці, цілісність педагогічного впливу як найважливішої умови ефективного розвитку школярів у навчанні, мав скоріше описовий, ніж пояснювальний характер, оскільки переважно базувався на *узагальненні* роботи передових учителів, а не на теоретичному обґрунтуванні⁶.

Слід зазначити, що отримані при цьому результати відбивають об'єктивний хід процесу нагромадження дидактичного знання про розвивальну функцію навчання, який підкорявся логіці руху наукового знання «*від явища до сутності*». У педагогіці 40-х років розвивальна функція навчання ще не стала особливим предметом

⁶ До таких факторів Р.Г. Лемберг відносила: добір змісту навчального матеріалу, який активізує пізнавальну діяльність учнів; поєднання розумової роботи школярів з іншими видами їхньої діяльності; формування в учнів свідомого ставлення не тільки до самого навчального матеріалу, але й до процесів пізнавальної діяльності, до використовуваних прийомів роботи й форм організації розумової праці; зв'язок процесу навчання з життєво значущими для учнів видами діяльності.

теоретичних досліджень, не вийшла на рівень сутнісного осмислення. Однак, очевидно, відбувалося поступове нагромадження й систематизація масиву наукових узагальнень, що «охоплювали» розрізнені характеристики розвивальної функції навчання, які ставали результатами дослідження різної дидактичної проблематики, що найчастіше не мала прямого відношення до проблеми зв'язку навчання й розвитку.

Наприклад, у дослідженнях, присвячених самостійній роботі учнів (Є.Я. Голант, Б.П. Єсіпов), вироблялося розуміння того, що самостійні заняття повинні розглядатися не тільки як ефективний засіб озброєння учнів міцними знаннями, але і як значима умова розвитку мислення школярів. Подібні висновки конкретизувалися низкою положень. Так, виокремлені Є.Я. Голантом види самостійності школярів у навчанні («організаційно-технічна самостійність, самостійність думки, самостійність дії») [93], а також запропоновану ним систему завдань, побудовану за принципом поступового ускладнення їх логічного змісту [95], фактично можна інтерпретувати як дидактичні інструменти проектування навчання, спрямованого на досягнення якісно неоднорідних рівнів інтелектуального розвитку школярів. Аналогічний за своєю дидактичною суттю підхід належить Б.П. Єсіпову й полягає в розробці системи ускладнюваних завдань, орієнтованих на розвиток самостійного мислення учнів [за 64].

Важливим стимулом у накопиченні емпіричних уявлень про багатоаспектність розвивальної функції навчання як явища практики навчання, було включення в середині 40-х років проблеми змісту освіти в план дослідної роботи АПН РРФСР як загальноакадемічної теми [349]. Об'єднання в єдиний творчий колектив представників споріднених галузей знань (педагогів, психологів, методистів і фізіологів), зусилля яких були зосереджені на дослідженні теоретичних питань побудови навчальних планів і програм, виявилось продуктивним з погляду виокремлення й розробки питань, які впливають на концептуалізацію дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання.

До таких питань, безсумнівно, належала проблема співвідношення науки й навчального предмета, обговорення якої відкрилося публікацією в журналі «Радянська педагогіка» статті М.М. Скаткіна «Наука й навчальний предмет» [443]. Питання про спільність і відмінності науки й відповідного навчального предмета актуалізувало значущість ідеї співвіднесення способів структурування наукового й навчального знання, питання, що й раніше обговорювалось у педагогіці. Виникали теоретичні передумови для постановки проблеми нетотожності змісту навчального матеріалу й змісту відповідної галузі наукового знання. Запропонований у зв'язку з цим М.М. Скаткіним підхід до обґрунтування принципів добору матеріалу науки в навчальний предмет [433] на багато десятиліть уперед визначив перспективи розробки теоретичних і прикладних аспектів змісту освіти. Варто особливо підкреслити, що висунутий М.М. Скаткіним набір принципів привертав увагу педагогіки до зв'язків між розвивальним результатом навчання й деякими принциповими характеристиками змісту, сутнісними для навчання. Йдеться про вимоги оптимального співвідношення в структурі навчальних програм теорії й фактичного матеріалу, індукції й дедукції; спрямованості змісту на систематичне оволодіння школярами вміннями користуватися теорією для пояснення нових фактів, а також про спрямованість змісту на освоєння учнями методів наукового пізнання й т. ін.

Однак, як пізніше справедливо відзначав М.М. Скаткін, питання формування творчої пізнавальної діяльності учнів, що зумовлює максимальний розвивальний ефект навчання, у 40-х роках ще не стали предметом пильної уваги педагогічної теорії й чекали свого часу аж до середини 50-х років ХХ століття. Безсумнівно, це перешкоджало розробці проблеми функціональних зв'язків навчання й розвитку.

До об'єктивних причин, що істотно визначили подібну ситуацію в дидактиці, належали й причини соціокультурного характеру. Маються на увазі суворі роки Великої Вітчизняної війни й наступний

період відбудови народного господарства – разом понад десятиліття, – які вимагали від педагогіки необхідної трансформації дослідної проблематики.

Історики педагогіки відзначають: учені-педагоги, які працювали на кафедрах збережених у роки війни педагогічних інститутів, «перевели свою увагу на дослідження проблем, продиктованих вимогами війни: організація навчально-виховної діяльності школи в умовах війни, виховання в учнів радянського патріотизму, ненависті до ворога, дисципліни й організованості, мужності й волі. Проводилася значна робота з проблем змісту й організації суспільно корисної праці школярів» [349, с. 206]. У перші ж післявоєнні роки дослідницька увага педагогіки була зосереджена переважно на проблемах, пов'язаних з пошуком шляхів подолання наслідків війни в шкільній справі: на розробці шляхів підвищення якості навчально-виховного процесу на основі ліквідації формалізму, подолання неуспішності й другорічництва, а також на основі пошуку шляхів найбільш продуктивного вивчення дитини.

Отже, питання, пов'язані з теоретичною розробкою проблематики розвивальної функції навчання, у 40-ві роки не входили у фокус спеціальної дидактичної уваги. Дидактика досліджувала переважно аспекти свідомого й міцного засвоєння учнями знань й аналізувала навчання як процес, значною мірою відірваний від діяльності самих учнів. Позначалися й певні недоліки в психологічній опрацьованості проблеми співвідношення навчання й розвитку, що виникли внаслідок недостатньої доступності після 1936 р. результатів відповідних досліджень психологів. Зокрема, як правомірно стверджують історики психології, роботи Л.С. Виготського й С.А. Рубінштейна, присвячені теоретичним питанням психічного розвитку й проблемі співвідношення навчання й розвитку, майже упродовж 20-ти років були вилучені з бібліотек і взагалі з наукового обігу [401]. Лише після смерті Сталіна (5 березня 1953 р.) поступово почалося відродження й розвиток психологічних теорій, що потрапили під прес ідеологічного терору.

«Повернення» в науку концепції Л.С. Виготського про вирішальну роль навчання в психічному розвитку школярів актуалізувало необхідність її експериментального підтвердження в умовах експериментальної перевірки виокремлених психологами механізмів інтелектуального розвитку школярів у навчанні. У результаті відкривалася перспектива для теоретичної розробки дидактичних принципів проектування навчання з опорою на його розвивальну сутність. Вирішення цих питань становило перспективу дидактичних досліджень другої половини ХХ століття.

1.3. Навчання й розвиток: від причинно-наслідкових до функціональних зв'язків

Як відзначалося раніше, проблема зв'язку навчання й розвитку може бути піддана педагогічному осмисленню як з позицій логіки причинно-наслідкових зв'язків, так і з позицій логіки зв'язків функціональних. Йдеться про внутрішньо взаємодіючі один з одним дослідницькі ракурси, кожний з яких розкриває означену проблему з різним ступенем глибини.

Сформульовані вище положення й висновки є історичною ретроспективою нагромадження уявлень про причинно-наслідкові зв'язки, установлені в рамках розв'язання проблеми співвідношення навчання й розвитку. Щодо цього важливо, що до початку 50-х років зусиллями педагогів-дослідників (В.П. Вахтеров, К.М. Вентцель, С.Й. Гессен, Є.Я. Голант, Б.П. Єсіпов, П.Ф. Каптерев, Р.Г. Лемберг, М.М. Скаткін та ін.) сформувалося уявлення про сукупності властивостей навчання, що можуть виступати як фактори інтелектуального розвитку школярів. Наприклад, йшлося про такі аспекти, як співвідношення творчих і наслідувальних первнів у діяльності школярів; місце й час, що відводиться на активну розумову роботу школярів на уроці; ступінь самостійності школярів у навчанні; шляхи зближення науки й навчального предмета; удосконалення підходів до добору змісту предметних завдань, адресованих учням, і т. ін.

Виокремлення в дидактиці спектра різноманітних чинників інтелектуального розвитку, які містилися в самому процесі навчання, фактично забезпечувало виявлення можливостей окремих сторін навчання впливати на інтелектуальний розвиток школярів. Відбувалося утвердження ідеї про те, що навчання може бути чинником інтелектуального розвитку школярів, а інтелектуальний розвиток, своєю чергою, виступає як наслідок організованого навчання. Доречно підкреслити, що подібний рух наукових уявлень характерний для розкриття специфіки причинно-наслідкових зв'язків між навчанням і розвитком.

Проте за межами дослідницької уваги залишаються педагогічні умови, які забезпечують певну гарантованість заздалегідь встановленого ступеня інтелектуального розвитку школярів і тим самим відбивають вимоги функціонального рівня в розробці проблеми зв'язку навчання й розвитку. Щодо цього важливо враховувати, що розгляд навчання з позицій розвивальної функції не може бути обмежений з'ясуванням його окремих властивостей, що виступають чинниками інтелектуального розвитку школярів. На думку філософів (В.Г. Афанасьєв, Б.О. Глинський та ін.), як відзначалося вище, розгляд явища на рівні дослідження його функцій вимагає аналізу його *структури*, оскільки саме структура є «інструментальною причиною» функції. Тому з'ясування функціональних зв'язків між навчанням і розвитком передбачає погляд на розвиток як на *найважливіший чинник сутності* навчання, як на його найбільш внутрішню, а отже, і досить стабільну характеристику, що завжди втілюється в діяльності навчання, проєктованій і реалізованій при дотриманні необхідних умов.

У представленому контексті базовим для нас є положення про те, що функціональний рівень в осмисленні зв'язку навчання й розвитку відбивається в теоретичній розробці поняття «розвивальна функція навчання». Він вимагає виявлення *дидактичних механізмів*, що визначають такі способи функціонування навчання, які забезпечують певну гарантованість планованих рівнів інтелекту-

ального розвитку школярів. Іншими словами, дослідження функціональних зв'язків між навчанням і розвитком вимагає розкриття відповідної специфіки структурних компонентів дидактичної системи навчання (цілей, змісту, методів і форм навчання, діяльності вчителя й діяльності учнів) і вивчення характеру структурних зв'язків між ними.

Треба, однак, підкреслити, що до середини ХХ століття системно-структурний погляд на навчання ще не набув статусу базової методологічної установки, яка визначала ракурси постановки наукових проблем і якість отриманих результатів. Нерозробленість дидактичних уявлень про *багатоаспектність розгляду структурних зв'язків* між компонентами дидактичної системи навчання, здатних виступати свого роду «новими органами» (В.Г. Афанасьєв), які забезпечують динаміку інтелектуального розвитку школярів, ускладнювала дослідження проблеми зв'язку навчання й розвитку з позицій зв'язків функціональних.

Так, Б.П. Єсіпов, визнаючи безсумнівний вплив навчання на інтелектуальний розвиток школярів, стверджував, що їхні розумові сили не можуть розвиватися самі собою, як «побічний продукт» процесу набуття знань [125]. Правомірно підкреслюючи, що необхідною умовою розвитку мислення є надання школярам «достатньої практики в активній розумовій роботі», Б.П. Єсіпов разом із тим співвідносив дію цієї умови переважно з тим, що засвоюють школярі, не фокусуючи належно увагу на інструментальній стороні їхньої розумової й пізнавальної діяльності в цілому.

Відзначаючи, що «розумова практика учнів залежить від того, як добираються, продумуються й даються учням запитання й завдання» [125, с. 37], Б.П. Єсіпов зосереджувався на дослідженні видової розмаїтості пропонованих школярам навчальних завдань, здатних викликати, насамперед, *продуктивну активність розумових процесів*. Тому при розробці варіантів таких завдань автор виходив з ідеї спрямованості їх змісту не на *просте відтворення учнями змісту теми*, а на продуктивне застосування знань, що вимагає від школя-

рів «з'ясування істотних ознак і сторін явищ, установлення зв'язків, оцінки фактів або подій, характеристики діючих осіб, доказу певних положень та інших активних розумових процесів» [123, с. 52].

Отже, Б.П. Єсіпов справедливо розглядав предметну сторону змісту завдань як одиничний зі значущих внутрішніх факторів, пов'язаних з навчанням, дія якого здатна приводити до інтелектуального розвитку школярів, *виступати його можливим чинником*. Однак у такій постановці питання зовсім не очевидним виявлявся аспект ступеня й певної гарантованості цього розвитку, оскільки у фокус дослідницької уваги не потрапляв увесь комплекс педагогічних умов, що визначали досягнення планованих розвивальних результатів навчання. На наш погляд, подібна специфіка дослідницьких рішень на початку 50-х років значною мірою була зумовлена тим, що представлені підходи фактично витікали лише з однієї сторони діяльності школярів – її предметного змісту. Це дійсно є важливим чинником, який визначає потенційний рівень інтелектуального розвитку учнів. Однак фактором *не єдиним*, якщо йдеться про гарантованість цього розвитку.

Не можна не відзначити, що поряд з предметною стороною виконуваних школярами завдань іншим, не менш значним фактором, що зумовлює їхній інтелектуальний розвиток і певною мірою гарантує його, лише порушеним, але належно не розробленим у дидактиці початку 50-х років, є *процесуально-діяльнісна (інструментальна) сторона* пізнавальної активності школярів. Особлива увага до неї, очевидно, повинна виявитися через спрямованість змісту навчання на формування в школярів не стільки властиво предметних знань і вмінь, скільки *способів пізнавальної діяльності, які мають надпредметний характер* і набувають, зокрема, форму логічних умінь. При цьому продуктивність пізнання забезпечується за рахунок формованої в школярів *усвідомленості й відповідності розумової діяльності*, а також за рахунок вироблюваної в них готовності до самоорганізації своїх пізнавальних дій у процесі виконання навчальних завдань.

Очевидно, отримані Б.П. Єсіповим на початку 50-х років результати свідчать про те, що дослідження розвивальних можливостей одного зі структурних компонентів навчання – його змісту – здійснювалося з орієнтацією на виділення його структурних зв'язків з іншим компонентом навчання – діяльністю школярів. Однак з поля зору випадала двобічність цих зв'язків, що виявлялося в обмеженні видового розмаїття змісту навчання, зафіксованого в запропонованих різновидах навчальних завдань, суто предметними знаннями й уміннями. Практично не враховувався масив логічних, а також пошукових знань й умінь.

Варто також підкреслити, що саме цілеспрямоване формування означених видів знань і вмінь, доповнене глибоким засвоєнням школярами предметного змісту, тільки й може забезпечувати якісну перебудову процесів мислення: від неусвідомленої дії до усвідомленої, від мимовільної до довільної, від дій за зразком до результативних самостійних дій в оновленій або принципово новій ситуації застосування знань.

Аналогічні за суттю підходи, що відбивали специфіку причинно-наслідкового осмислення дидактикою зв'язку навчання й розвитку, характерні й для інших досліджень початку 50-х років.

Прикладом є дослідження М.І. Зарецького, присвячені вивченню сутності вправ і їх ролі в інтелектуальному розвитку школярів [161]. У центрі уваги була розробка типології вправ і педагогічних прийомів розмаїтості їх видової організації, здійснювана з орієнтацією на ідею необхідності варіювання умов багаторазового повторення того самого способу дії в умовах обов'язкового переносу цього способу в нові ситуації, застосування формованого предметного вміння.

Подібні дослідження, безумовно, висвітлювали проблему єдності навчання й розвитку і розглядали її на рівні пошуку принципів добору змісту навчальних завдань, здатних впливати на інтелектуальний розвиток школярів. Вони створювали передумови для виокремлення ідеї активізації пізнавальної діяльності учнів

як *пріоритетної дидактичної ідеї*, подальша багатопланова розробка якої визначала можливість перспективного осмислення навчання в аспекті його *розвивальної функції*.

Цьому істотно сприяли успіхи психологів (О.М. Леонтьєв, С.А. Рубінштейн та ін.) у дослідженні природи психічного, у ствердженні положень про єдність психіки й діяльності як найважливішого принципу вітчизняної психології [наприклад: 257; 417]. Розкриття психологами діяльнісної природи механізмів розвитку психіки сприяло зміні принципів виокремлення дослідної проблематики в педагогіці за рахунок переносу акцентів з діяльності вчителя на діяльність школярів. На перший план висувалася ідея про те, що рівень інтелектуального розвитку школярів у навчанні залежить саме від якості їхньої пізнавальної діяльності, що має як змістову, так й інструментальну складові. Особливо підкреслювалося, що якість пізнавальної діяльності школярів своєю чергою зумовлена відповідною якістю педагогічного керування, «яке впливає саме на діяльність дитини, її ставлення до дійсності й тому визначає її психіку, її свідомість» [259, с. 114].

Очевидно, це підштовхувало дидактику до розуміння того, що інтелектуальний розвиток школярів може виступати сутнісною характеристикою навчання, яка відбиває функціональні зв'язки між навчанням і розвитком, тільки за умови дослідження цих зв'язків на рівні *структурних змін у навчанні*. На порядку денному ставилося питання про необхідність дослідження розвивального аспекту як найважливішої сторони *цілей навчання*, які зумовляють відповідні зміни в змісті принципів, що визначають структурну взаємодію базових компонентів дидактичної системи навчання.

Так, автори виданих у першій половині 50-х років підручників з педагогіки, у яких було систематизовано накопичене в педагогіці наукове знання про навчання (М.К. Гончаров, Б.П. Єсіпов, І.А. Каїров, І.Т. Огородников та ін.), виходили з того, що навчання *охоплює* також розвиток пізнавальних сил і творчих можливостей учнів [див., наприклад: 131; 353; 507 й ін.]. Підкреслимо, що при цьому

розвиток розумівся як такий, що відбувається не окремо, не поряд з навчанням, а в самому процесі навчання, як одна з його цілей.

Разом із тим визнання за навчанням розвивальної ролі ще не діставало властиво дидактичної розробки. Наприклад, не були сформульовані конкретні цілі, у яких фіксувалася специфіка розвивального призначення навчання. Не були також означені можливі шляхи досягнення цих цілей, що відбиваються у відповідних підходах до добору змісту й методів навчання. Імовірно, такий стан справ у педагогіці був пов'язаний з об'єктивними причинами. Був відсутній масив перевірених експериментальних фактів, які могли виступати емпіричною базою для дидактичних висновків й узагальнень, оскільки положення про те, що навчання дійсно здатне «вести за собою розвиток» (Л.С. Виготський), ще залишалось на рівні теоретичної гіпотези й потребувало експериментального підтвердження.

Щодо цього істотно, що ще в 1946 р. у виступі на сесії АПН РРФСР тодішній Міністр освіти республіки О.Г. Калашников, окреслюючи перспективи розвитку педагогічного знання, відзначав, що «доти, поки об'єднаними зусиллями психологів і педагогів не буде вивчена проблема розвитку дитини та **вплив навчання на її розвиток** (викремлено нами. – В.Б.), не буде встановлений взаємозв'язок навчання й розвитку підростаючої людини, не можна науково обґрунтовано говорити про обсяг і зміст програм і підручників, про методи викладання в школі» [431, с. 119].

Аж до середини 50-х років ХХ століття питання про виокремлення дидактичних механізмів розвивального способу функціонування навчання, що представляли розвиток як сутнісну, системну характеристику навчання, ще не висувалось як наукова проблема, що заслуговувала на спеціальну дослідницьку увагу й потребувала відповідного понятійного оформлення. Певною мірою це було зумовлено дією факторів соціально-економічного порядку, не готових підтримати зароджуваний рух наукового знання.

Про намічену зміну дослідницьких позицій у дидактиці можна говорити лише стосовно періоду другої половини 50-х років. Саме з середини 50-х років у базових теоретичних установах вітчизняної педагогіки, що працювала переважно в рамках парадигми «школи навчання», почали посилюватися кризові явища [45]. Істотною мірою це було зумовлено соціально-економічними факторами. Подібні зміни народжувалися в умовах вступу суспільства в епоху НТР і стимулювалися підсиленими після ХХ з'їзду КПРС тенденціями до демократизації суспільства й підвищення суспільно-політичної активності людей. Цілком очевидно, що в дидактиці це трансформувалося в необхідність переосмислення змісту цілей і результатів навчання з позицій значущості їх розвивальних аспектів і розробки відповідних підходів до проектування змісту й методів навчання.

Не можна не визнати, що чималий вплив на зміну дослідницьких акцентів у дидактиці здійснив і «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.) [151]. Він з усією визначеністю орієнтував педагогіку на розробку науково обґрунтованих підходів до змісту й методів навчання з позицій усілякого розвитку самостійності й ініціативи учнів як об'єктивних вимог до людини в умовах нарощування соціального й науково-технічного прогресу,

До цього ж часу дослідниками (Є.М. Кабанова-Меллер, З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська та ін.) були отримані й додатково експериментально підтверджені наукові результати, що формували уявлення про специфіку психологічних механізмів розвитку мислення учнів в умовах засвоєння змісту різних навчальних предметів [наприклад: 184; 189; 307; 410 й ін.]. Тим самим формувалася психологічна основа для вироблення педагогічних ідей, що розкривали зміст функціональної залежності між навчанням і розвитком, пізніше ідентифікованих через дидактичне поняття «розвивальна функція навчання».

Є всі підстави стверджувати, що до середини 50-х років проблема співвідношення навчання й розвитку стала розглядатися як

ключова педагогічна проблема, у рамках якої актуалізувалася потреба *теоретичної розробки* наукових знань про розвивальну функцію навчання.

Так, на нараді з питань педагогіки (13–14 грудня 1954 р.), присвяченій аналізу рівня й перспектив розвитку педагогіки, відзначалося, що серйозним недоліком робіт з дидактики слід вважати відсутність у них глибинного, теоретичного осмислення питань розвивальної ролі навчання. Конкретизуючи це положення, І.А. Каїров підкреслював, що в дидактичних роботах основна увага приділяється аналізу діяльності вчителя й зовсім недостатня – *процесу організації учнем своєї пізнавальної діяльності, не з'ясовується, як учень учиться, як ним засвоюються знання, уміння й навички. Тому, як правило, методи й прийоми навчальної роботи школярів, стимульовані вчителем, співвідносяться (і то не завжди) лише з її результатами, без глибокого аналізу того, як учень оволодіває уявленнями й поняттями, як здійснюється процес мислення* [187].

Очевидно, новий дослідницький ракурс проблеми зв'язку навчання й розвитку передбачав інтеграцію психологічного й педагогічного знання, яка визначала успіхи у виробленні базових підстав для систематизації й структурного впорядкування педагогічних висновків і узагальнень, що з'являлися в процесі дослідження проблеми зв'язку навчання й розвитку.

У цьому плані видається значимим висунутий Л.В. Занковим у середині 50-х років ХХ століття підхід, що вперше чітко висвітлив два пов'язаних один з одним аспекти вивчення проблеми співвідношення навчання й розвитку [152]. З одного боку, співвідношення навчання й розвитку розглядалося Л.В. Занковим у рамках *ідеї врахування й використання вже досягнутого рівня розвитку школяра з метою подальшого успішного навчання*. З іншого боку, у рамках *ідеї реалізації можливостей змісту й методів навчання, що виступають способами організації пізнавальної діяльності школярів з метою просування розвитку в процесі навчання, сприяння його подальшому цілеспрямованому якісному вдосконаленню*.

Слід виходити з того, що розглянуті положення виступають як базові теоретичні орієнтири, які визначають стратегію розробки дидактичних основ розвивальної функції навчання. Їх значення диктується як мінімум двома обставинами. Передусім вони фокусують увагу на належній розробленості першого підходу, з погляду якого в педагогіці окреслювалась тенденція урахування даних вікової психології як обов'язкової основи для вироблення дидактичного знання про способи організації навчання. Крім того, ці положення дають змогу усвідомити новизну й значущість другого підходу в аспекті виокремлення й постановки проблеми розвивальної функції навчання, у рамках якої, на відміну від першого підходу, повинне по-новому оформлятися розуміння сутності й способів організації навчання.

Відповідно до першого підходу, достатньо розробленого до середини 50-х років, навчання розглядалося переважно з позицій *активуючого впливу змісту й методів навчання* на вже досягнутий школярами рівень розвитку мислення (зона актуального розвитку) з метою мобілізації їхнього внутрішнього потенціалу й повноцінного засвоєння навчального матеріалу. На відміну від першого, другий підхід орієнтував педагогіку на перспективи дослідження навчання з позицій його розвивальної сутності, що вимагає розкриття шляхів і засобів цілеспрямованого «поступу розвитку дитини в процесі її навчання». Виокремлюючи другий підхід як *серцевинний*, що розкривав *внутрішню сторону* взаємовідношення навчання й розвитку, Л.В. Занков особливо підкреслював, що дослідження саме цієї сторони становить перспективну лінію формування «дидактики розвитку», заснованої на розумінні того, що навчання виступає не просто чинником, а необхідним джерелом розвитку людини (Л.С. Виготський).

Сформульовані Л.В. Занковим положення мають величезне методологічне значення для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання. Потрапляючи в поле зору сучасної дидактики, вони забезпечують вихід на якісно вищий рівень в осмис-

ленні проблеми співвідношення навчання й розвитку. Фактично вони обґрунтовують необхідність переходу від домінування ідеї *взаємного впливу* процесів навчання й розвитку, розглянутого на рівні виокремлення їх причинно-наслідкових зв'язків, до збагнення функціональної залежності, у рамках якої навчання розуміється як *джерело, котре забезпечує досягнення планованих рівнів розвитку*, поза навчанням неможливе. Щодо цього суттєвим є те, що, на думку А.В. Занкова, у педагогічній науці до середини 50-х років практично нічого не робилося для усвідомлення того, що розвиток дитини, насамперед, залежить від способу організації навчання [152].

Безперечно, у цьому випадку не можна не довіряти історичному факту, що представляє позицію відомого вченого, який глибоко аналізував і знав стан та тенденції розвитку сучасної йому дидактики. Тому середину 50-х років ХХ століття доцільно розглядати як умовний історичний поріг, що започаткував цілісну теоретичну розробку дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання.

Цікаво для порівняння навести погляд болгарського дидакта І. Марева, який запропонував принципи періодизації історії дидактики [298]. Залежно від рівня теоретичної розробки дидактичних проблем історію дидактики, на думку І. Марева, доцільно розділити на три періоди – до Коменського, від Коменського до самоствердження кібернетики (1950) і після 1950 р. Останній період у розвитку дидактики повинен характеризуватися, вважає І. Марев, створенням кількісних теорій у синтезі з якісним аналізом дидактичних об'єктів, розробкою нових типів дидактичних висновків. До такого роду висновків, на наше глибоке переконання, цілком можна віднести оформлені з середини 50-х років ідеї й положення вітчизняної педагогіки, які закладали «зони розвитку» для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

На цьому шляху дидактика поступово позбувалася розуміння того, що розвиток учнів виступає «як щось готове, ззовні дане педагогові» (А.В. Занков) і не залежне безпосередньо від його спеці-

альних зусиль. Домінантні до середини 50-х років певна декларативність і зовнішнє визнання того, що в процесі навчання здійснюється просування школярів у розвитку, змінювалися розробкою науково обґрунтованих рішень, що визначали способи проектування такого навчання, що дійсно створює «зону найближчого розвитку», досягаючи його планованих цілей і тим самим реалізуючи свою *розвивальну функцію*.

Однак слід мати на увазі, що саме поняття «розвивальна функція навчання» у середині 50-х років ще не ввійшло в науковий обіг вітчизняної дидактики. Проте відповідне змістове перебудування дидактичних досліджень, яке створювало необхідний науковий контекст і готувало теоретичні передумови для подальшого виділення цього поняття в середині 70-х років ХХ століття, вже проявляло себе достатньо.

Про це, зокрема, переконливо свідчать результати проведеного аналізу тих змін, які характеризували зміст дослідницької проблематики в педагогіці другої половини 30-х – початку 60-х років. Істотно, що позначений період мав такі особливості: виділення проблеми порівняльного аналізу ефективності окремих прийомів і методів навчання з погляду розвитку школярів; початок експериментального дослідження форм співвідношення слова й наочності в навчанні з погляду стимулювання психічного розвитку учнів (наукове керівництво Л.В. Занкова); виникнення нового, діяльнісного за своєю природою підходу до розгляду сутності самостійної роботи, що найбільш повно почав проявляти себе вже в середині 60-х років; розробка науково обґрунтованих шляхів і засобів стимулювання психічного розвитку школярів у навчанні в рамках розробки проблеми співвідношення засвоєння й розвитку й т. ін.

На Всеросійській нараді з дидактики, проведеній наприкінці 1960 р., проблема вивчення дидактичних механізмів, що розкривають функціональну залежність навчання й розвитку, була віднесена до числа завдань, які вимагали негайного вирішення, оскільки визначали перспективи розвитку дидактики в цілому [79].

Важливо підкреслити: можливість дослідження функціональних зв'язків між навчанням і розвитком відкривалася завдяки висуненню проблеми співвідношення навчання й розвитку як ключової і для психології і для педагогіки. У створенні передумов для взаємного проникнення й інтеграції педагогіки та психології важливу роль відіграло повернення після 1953 р. з ідеологічних заборон у широкий науковий обіг концепції А.С. Виготського щодо провідної ролі навчання в психічному розвитку людини.

Ця концепція з середини 50-х років у дослідженнях під керівництвом Л.В. Занкова, В.В. Давидова, Б.Г. Ананьева вже здійснювала перші спроби експериментальної перевірки положення про те, що навчання будується не тільки на завершених циклах розвитку (тобто враховує актуальний рівень розвитку школяра), а передусім на тих психічних функціях, які ще не дозріли й для яких навчання створює зону найближчого розвитку, тобто «пробуджує і надає руху ряду внутрішніх процесів розвитку» [84, с. 388].

Таким чином, до середини 50-х років ХХ століття у вітчизняній педагогіці складалася оновлена теоретична схема дослідження проблеми співвідношення навчання й розвитку. Будучи зорієнтованою на розробку *функціональної залежності* між навчанням і розвитком, вона готувала подальше введення в дидактику теоретичного поняття «розвивальна функція навчання».

Викладені в першому розділі матеріали дають змогу зробити деякі загальні висновки, важливі для виокремлення теоретико-методологічних основ у розробці дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

1. Проведений аналіз способів наукового осмислення поняття «розвивальна функція навчання», наявних у сучасній педагогічній науці, переконав у тому, що в дидактиці звертання до питання про функції навчання більшою мірою характеризується простою констатацією факту наявності пізнавальної, розвивальної та виховної функцій або описом їх окремих проявів без їх наукового визначення. Подібні обставини призводять до того, що розви-

вальна функція навчання переважно розглядається як явище практики навчання, а не як самостійний дидактичний об'єкт у рамках поняттєво-термінологічної системи дидактики з властивими їй внутрісистемними зв'язками та ієрархічними відносинами.

Націленість на властиво теоретичне осмислення розвивальної функції навчання в рамках предмета дидактики вимагає поглиблення уявлень про неї як про дидактичне поняття. Аналіз наявних у сучасній дидактиці підходів дозволяє усвідомити, що в понятті «розвивальна функція навчання» проявляється спроба дидактики вийти на рівень поглиблення наукових уявлень про навчання. Йдеться про розуміння розвитку як системної характеристики навчання, як найважливішої сторони його сутності.

Подібний погляд вимагає структурно-цілісного осмислення навчання. Він передбачає необхідність дослідження специфіки компонентів дидактичної системи навчання, а також структурних зв'язків між ними в аспекті спрямованості способу функціонування навчання на досягнення планованих рівнів інтелектуального розвитку школярів.

Отже, провідна ідея роботи полягає в тому, що розвивальна функція навчання є особливим дидактичним об'єктом, який відбиває ракурс стійких залежностей між навчанням і розвитком, що зумовлені властивостями компонентів дидактичної системи, їх системно-структурними відносинами й визначають рівень інтелектуального розвитку школярів. Як форма однієї зі сторін сутності навчання розвивальна функція окреслює такий спосіб функціонування всіх його компонентів в їх єдності, який зумовлює діяльність навчання, що цілеспрямовано забезпечує досягнення планованого рівня інтелектуального розвитку учнів в умовах здійснюваного ними пізнання.

2. Дидактичний рівень розуміння сутності розвивальної функції представлений у розробленій структурній моделі, яка являє собою систему дидактичних ідей і положень, що розкривають будову розвивальної функції навчання як єдність трьох її взаємо-

залежних складових: змістово-цільової, інструментальної та процесуальної.

Слід підкреслити, що представлена в дослідженні дидактична модель розвивальної функції навчання, яка вбирає в себе безліч її часток, конкретних проявів, властиво, і дозволяє вести мову про посилення теоретичних позицій дидактики, пов'язане з розглядом розвивальної функції навчання як самостійного дидактичного об'єкта.

3. Проведений ретроспективний аналіз, орієнтований на пошук історико-педагогічних детермінант розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання, дає підстави стверджувати, що в педагогіці першої половини ХХ століття розвивальна функція навчання не була предметом спеціального теоретичного осмислення. Разом із тим є переконливі підстави стверджувати, що в цей період у педагогіці відбувався процес масштабного нагромадження внутрішніх передумов, які готували виокремлення проблеми розвивальної функції навчання в рамках більш загальної проблеми співвідношення навчання й розвитку.

Розробка проблеми співвідношення навчання й розвитку в першій половині 50-х років ХХ століття, як показують результати проведеного дослідження, здійснювалася за двома взаємозалежними, але не збіжними напрямками:

– розробка підходів до організації навчання, орієнтованих на максимальне урахування актуального рівня інтелектуального розвитку школярів з метою активізації їхньої пізнавальної діяльності й досягнення на цій основі якісного *засвоєння* навчального матеріалу;

– накопичення фонду дослідницьких рішень щодо виявлення розвивального потенціалу змісту та методів навчання.

Вважаємо, що евристична цінність цих напрямків для створення дидактичної концепції розвивальної функції навчання різна. *Перший* із них, пов'язаний з розробкою ідеї активізації пізнавальної діяльності школярів у навчанні, переважно може бути співвіднесе-

ний з процесом виділення цієї ідеї як однієї з необхідних умов, дія яких *разом з іншими* сприяє інтелектуальному розвитку школярів.

Другий напрямок, на наш погляд, має пряме відношення до виокремлення причинно-наслідкових зв'язків навчання й розвитку. З приводу цього важливо, що до початку 50-х років зусиллями педагогів-дослідників (В.П. Вахтеров, К.М. Вентцель, С.Й. Гессен, Є.Я. Голант, Б.П. Єсіпов, П.Ф. Каптерев, Р.Г. Лемберг, М.М. Скаткін та ін.) сформувалося уявлення про сукупності властивостей навчання, що можуть виступати як фактори інтелектуального розвитку школярів.

По суті, цей напрямок відбиває здійснювані у вітчизняній педагогіці аж до середини 50-х років ХХ століття процеси інтенсивного нагромадження масиву емпіричних фактів і первісних узагальнень про розмаїтість розвивальних можливостей окремих компонентів навчання – або змісту, або методів. Очевидно, що нагромадження в педагогіці досвіду опису часткових педагогічних рішень, пов'язаних з формуванням сукупності факторів, що зумовлювали інтелектуальний розвиток (але не гарантували його), не зачіпало необхідності перегляду структурних зв'язків між компонентами процесу навчання.

Безперечно, подібний погляд на проблему взаємозв'язку навчання й розвитку не відбивав вимог функціонального підходу в її розробці.

4. До середини 50-х років вітчизняна педагогіка нагромадила такий масив різноманітних причин інтелектуального розвитку школярів, визначених особливостями самого процесу навчання, який не вкладався в рамки сформованих теоретичних уявлень щодо сутності навчання. Тим самим у педагогіці визрівала потреба в систематизації напрацьованих наукових даних під новим кутом зору, не тільки з погляду оновленого розуміння особливостей окремих компонентів дидактичної системи навчання, але й в аспекті перегляду структурних зв'язків між ними. З урахуванням того, що «побудова теорії не зводиться до простої координації існуючого

знання, а обов'язково передбачає використання більш глибоких понять, законів і принципів» (Г.І. Рузавін) [421, с. 218], доцільно оцінювати подібну ситуацію як відбиття процесу розвитку наукового знання на основі пошуку оновленого теоретичного ракурсу для осмислення проблеми зв'язку навчання й розвитку. Ключовою особливістю наміченого ракурсу слід визнати саме логіку **функціонального** (а не причинно-наслідкового) підходу до розуміння співвідношення навчання й розвитку.

У цьому плані в дидактиці 50-х років чітко поставало питання про більш різнопланове розуміння ролі психічного розвитку школярів у процесі навчання. Досягнення в галузі психології підштовхували дидактів до осмислення навчання як найважливішого джерела розвитку. Тому психічний розвиток школяра став розглядатися в дидактиці не тільки як необхідна умова засвоєння або як можливий, проте не самоцінний результат навчання, але й як його проєктований результат, що відбиває *сутнісну* сторону навчання, на реалізацію якої «працює» цілісна дидактична система, – цілі, зміст і методи навчання, забезпечуючи новий рівень втілення єдності діяльності вчителя й діяльності учня.

Ми вбачаємо в цьому формування необхідних змістових передумов для виокремлення сукупності сутнісних характеристик розвивальної функції навчання, які можуть представити її як наукове поняття.

5. Здійснюване з початку 50-х років у психології збагачення ракурсів розгляду проблеми співвідношення навчання й розвитку в аспекті акцентування провідної ролі навчання в психічному розвитку школярів створювало психологічну основу для дидактичних узагальнень про розвивальну сутність навчання.

Виокремлення розвивальної функції навчання як особливого об'єкта дидактичного дослідження стало можливим завдяки тенденції інтеграції психологічного й педагогічного знання. Зазначена тенденція, вже до середини 50-х років ХХ століття виявивши свій продуктивний вплив на збагачення дидактичного знання, аж

до кінця століття виступала важливим внутрінауковим фактором, що стимулював дидактику до відновлення дослідницької проблематики й поняттєво-термінологічного апарату в аспекті відбиття функціональних зв'язків навчання й розвитку. Цим пояснюється те, що ідеї й положення сучасної психології, які розкривають сутність і психологічні механізми інтелектуального розвитку школярів у процесі навчання, повинні бути прийняті до уваги як вихідні наукові основи пошуку базового принципу для систематизації дидактичних уявлень про розвивальну роль навчання. Ця обставина робить необхідним спеціальний аналіз відповідних психологічних підстав розроблювальної дидактичної концепції.





Психологічні основи дидактичної концепції розвивальної функції навчання

Необхідність аналізу сформованих у психології наукових уявлень про співвідношення навчання й розвитку продиктована внутрішньою єдністю дидактичних положень, що розробляються, із виявленими в психології механізмами протікання інтелектуального розвитку в умовах навчання.

Тому психологічний аспект проблеми співвідношення навчання і розвитку, що відкриває погляд на психологічну природу розвивальної сутності навчання, становить найважливішу частину теоретичних підстав дидактичної концепції, що розробляється. Значущість цього аспекту варто розглядати не лише в плані розширення обсягу наукових фактів, що розкривають уявлення про те, якого рівня розвиток у принципі може бути досягнутий у навчанні та в яких формах це може себе виявити. Його теоретичну цінність ми вбачаємо також і в тому, що отримані в психології висновки про сутність і механізми інтелектуального розвитку в навчанні фактично відіграють роль змістового орієнтира, що спрямовує процес вироблення нових дидактичних ідей. Очевидно, ці ідеї, будучи результатом педагогічної інтерпретації зроблених у психології узагальнень, з єдиних теоретичних позицій окреслюють нові способи систематизації всього різноманіття конкретних варіантів прояву навчанням своєї розвивальної ролі.

Ми виходимо з того, що інтеграція психологічного й педагогічного знання в дослідженні дидактичних підстав розвиваль-

ної функції навчання виступає як найважливіша методологічна установка. Йдеться про сформульоване дослідниками (приміром, А.В. Петровським, М.Г. Ярошевським) [370] методологічне положення, що предметно-логічні структури приватної галузі наукового пізнання проявляються й діють лише тоді, коли «обслуговують» проблемні ситуації, які закономірно виникають у цілісному науковому співтоваристві родинних дисциплінарних напрямів.

У цьому зв'язку варто підкреслити ще раз, що вибір принципу систематизації дидактичного знання про різноманітні способи функціонування компонентів дидактичної системи навчання, які проєктують інтелектуальний розвиток школярів, істотною мірою залежить і визначається ступенем оформлення відповідних психологічних ідей і положень. Тому розробка цілісної дидактичної концепції розвивальної функції навчання стане продуктивною лише за умови розкриття її науково-психологічних основ. Саме вони встановлюють ключові напрями для створення емпіричної бази концепції й визначають психологічні орієнтири, що спрямовують процес формулювання її базових концептуальних положень. При цьому важливо, що зміст самої дидактичної концепції, не збігаючись із психологічними положеннями про механізми інтелектуального розвитку школярів, розкриває способи моделювання цих механізмів за допомогою педагогічних засобів.

Суттєво, що аналіз психологічного зрізу проблеми співвідношення навчання й розвитку здатний позначити оновлені фокуси теоретичного опису традиційних дидактичних феноменів – навчання, учіння, викладання, зміст освіти, методи навчання, тип навчання тощо. Специфіка такого оновлення стає можливою в рамках цілісної дидактичної концепції його розвивальної функції завдяки систематизації на єдиній теоретичній основі варіативних уявлень про різні аспекти розвивальних проявів навчання.

2.1. Проблема співвідношення навчання й розвитку в сучасній психології

Проведений аналіз психологічних досліджень, які розкривають проблематику розвитку, переконує в тому, що друга половина ХХ століття характеризується інтенсивними теоретичними розробками різних аспектів психічного розвитку, пошуками нових підходів до розуміння джерел, рушійних сил і механізмів розвитку людини. Суттєво, що на цьому тлі до середини 50-х років питання про співвідношення навчання й розвитку стає однією з центральних проблем психології.

У сучасній психології склалися три концепції співвідношення розглянутих процесів.

Відповідно до першої, яка найбільш послідовно представлена в роботах Ж. Піаже, розумовий розвиток розуміється як процес, що має власні незалежні від навчання внутрішні закономірності. Навчання здатне лише впливати на зовнішні особливості процесу розвитку, трохи затримуючи або прискорюючи появу його закономірних стадій.

Відповідно до другої концепції, розумовий розвиток людини виступає як процес, що має соціально-історичну природу. Стадії й специфіка його протікання обумовлені характером тих способів передачі суспільного досвіду, які використовуються під час навчання. При такому підході навчання виступає внутрішньо необхідною й загальною формою розумового розвитку.

Відповідно до третьої концепції, розумовий розвиток розглядається як процес, обумовлений взаємодією багатьох факторів – природних, соціальних, спеціального педагогічного впливу й ін.

Обґрунтування розвитку як системної характеристики навчання, у якій відбиваються функціональні зв'язки навчання й розвитку, співвідноситься з другою концепцією. У сучасній психології вона отримує найбільш розроблений теоретичний розгляд у рамках двох найважливіших наукових психологічних шкіл, кожна

з яких вносять свої особливі акценти⁷. Мова йде про *культурно-історичну теорію Л.С. Виготського й суб'єктно-діяльнісну теорію С.А. Рубінштейна*.

Обидві наукові школи, дотримуючись діалектико-матеріалістичного розуміння розвитку, керуються положенням про те, що розвиток психіки визначається не тільки зростанням і кількісним накопиченням змін, але й *якісною* зміною різних видів психічної діяльності, що призводить до її якісного вдосконалення в результаті появи новоутворень (Л.С. Виготський). Розвиток розуміється Л.С. Виготським «як процес, у якому ускладнення й кількісні зміни психічних процесів переходять у якісні, корінні, суттєві» зміни, що ведуть до «стрибокподібних якісних новоутворень» [417, с. 89]. У цьому випадку важливо, що розвиток психіки розглядається як поступальний, відбувається перехід по висхідній спіралі від одного щабля до якісно своєрідного іншого. Причому в основі цього переходу лежить саморух психіки, що являє собою боротьбу й подолання внутрішніх суперечностей і пов'язаний з обов'язковим «безперервним виникненням й утворенням нового, чого не було на колишніх щаблях», а не тільки з модифікацією вже наявного в психіці дитини [81, с. 248]. Тому виникнення новоутворень як форми ускладнення і якісного вдосконалення психіки розглядається як найважливіший показник психічного розвитку.

Разом із тим в осмисленні факторів, що забезпечують рух процесу розвитку, у трактуванні його джерел, а також у розумінні механізмів співвідношення навчання й розвитку означені теорії йшли неоднаковими шляхами, тим самим багато в чому взаємно збагачуючи одна одну. Очевидно, подібну ситуацію в психології можна розцінювати як сприятливу умову, що визначає формування широкого масиву частково-методологічних передумов, які закладають змістову основу для розробки в педагогіці багатомірних уявлень

⁷ Однак слід відзначити, що в принциповому плані проблема співвідношення навчання й психічного розвитку дитини була поставлена у вітчизняній психології ще К.Д. Ушинським.

про розвивальну функцію навчання й для розробки її дидактичної концепції.

Хронологічно першою склалася *культурно-історична теорія А.С. Виготського*. Будучи загальноновизнаною теорією психічного розвитку, уже починаючи з 1956 р. вона помітно домінує в психологічному обґрунтуванні дидактичних пошуків з оформлення й систематизації уявлень про розвивальні аспекти навчання.

Звернення до праць А.С. Виготського дає можливість виокремити щонайменше *п'ять базових ідей*, які створюють психологічну основу для дидактичної концептуалізації сучасних уявлень про розвивальну функцію навчання.

Перша ідея – ідея співвідношення ідеальної та реальної форм. Вона спрямовує педагогіку до розуміння вихідного моменту психічного розвитку й розкриває значення соціальної дійсності, культури як «основного джерела розвитку».

Ідеальні форми, за А.С. Виготським, являють собою форми культурної поведінки людини, які у вигляді зразків думки, цінностей, норм соціальних відносин і способів діяльності фокусують у людській культурі сформовані в ході її розвитку форми поведінки, здібності, якості особистості. Тому «розпредмечування» культури, тобто освоєння дитиною саме тих форм, що виступають як культурні зразки, *визначає* хід її розвитку. Таким чином, важливим є положення про те, що поза взаємодією з культурою, з її ідеальними формами індивід ніколи не розвине в собі специфічно людських здібностей, не придбає імпульсу для свого психічного розвитку, що відповідає еталонам людського способу буття.

Реальні форми – це, за А.С. Виготським, «натуральні», тобто природні властивості людини, що становлять органічну основу для психічного розвитку. Початкові («натуральні») психічні функції перетворюються в процесі розвитку у вищі («культурні») психічні функції (приміром, мислення в поняттях, усвідомлене й розумне мовлення, логічна пам'ять, довільна увага, воля, почуття

тощо). Таким чином, загальний напрямок психічного розвитку людини характеризується трансформацією «натуральних» (нижчих) психічних функцій у «культурні» (вищі) їх форми.

Перспективність для педагогіки ідеї Л.С. Виготського про ідеальну форму полягає в утвердженні того, що соціальне середовище, культура в її різних проявах виступають не як можлива умова або один з декількох припустимих факторів розвитку дитини, а як *єдине обов'язкове джерело її психічного розвитку*, оскільки перетворення натуральних форм поведінки в культурні, тобто нижчих психічних функцій у вищі, не може бути здійснене природним шляхом, як результат органічного дозрівання й внутрішнього саморуху психіки. Суттєво, що це положення, привертаючи увагу педагогіки до осмислення навчання як одного з провідних культурних джерел розвитку, водночас закладає основу для розуміння психічного розвитку як сутнісної характеристики навчання, фіксація якої робить необхідним дослідження навчання з позицій його розвивальної ролі.

Друга ідея – положення про інтеріоризацію вищих психічних функцій, виражене в психології у вигляді закону існування будь-якої психічної функції людини, будь-якого психологічного механізму її поведінки й діяльності.

Аналізуючи особливості механізму психічного розвитку людини, Л.С. Виготський відзначав, що становлення безпосередньо людських форм поведінки, культурних за своїм генезисом, можливе лише за умов взаємодії індивіда з ідеальними формами в конкретних суспільно-історичних умовах його життя, оскільки «за всіма вищими функціями, їх відносинами генетично стоять соціальні відносини, реальні відносини людей» [82, с. 145]. Тому процес культурного розвитку психіки людини підкоряється сформульованому ним закону: «...Усяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах, спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми..., потім усередині дитини. ...Функції спершу складаються в колективі у вигляді

відносин дітей, потім стають психічними функціями особистості» [82, с. 145–147].

Третя ідея – положення А.С. Виготського про опосередкований характер психічних властивостей людини, який проявляється в тому, що освоєння («розпредмечування») ідеальних форм культури здійснюється за допомогою посередника, провідника (або психологічного знаряддя), котрий виступає як інструмент психічного розвитку. Для А.С. Виготського таким посередником є знак: «Людина вводить штучні стимули, сигніфікує (тобто створює й уживає знаки) поведінку й за допомогою знаків створює, впливаючи ззовні, нові зв'язки в мозку» [82, с. 80].

Роль знака як інструменту психічного розвитку, інструменту перетворення натуральних (нижчих, природних) психічних форм у культурні (вищі, ідеальні) форми може виконувати слово як природна мова, штучні знакові системи (математичні, комунікативні тощо), символ, міф і т. ін. Щодо цього продуктивним для педагогіки є розуміння психічного розвитку як «окультурення» природи за допомогою різноманіття форм знаково-символічного опосередкування, коли, за словами А.С. Виготського, «закони мовної будови», які втілюють у собі соціальність, стають головними факторами, що скеровують психічний розвиток дитини. У результаті натуральні форми психіки, стаючи предметом зміни за допомогою мовних знакових засобів, перестають бути природними, тобто стають усвідомленими й довільними. Це призводить до того, що людина *оволодіває* власною психікою, здобуває культурні форми прояву психічних функцій і поведінки в цілому, тобто розвивається.

У цьому контексті перспективною для осмислення підходів до дидактичної концептуалізації уявлень про розвивальну функцію навчання є думка А.В. Брушлинського про те, що культурно-історична теорія, вихідна позиція якої полягає в тому, що мова як система знаків «стає основним засобом мислення й усіх вищих психологічних функцій, основним засобом побудови особистості»

(Л.С. Виготський), реалізує загальну ідею, що бере початок від Біблії: спочатку було слово [59]. По суті, йдеться про усвідомленість розумової діяльності як базового показника інтелектуального розвитку людини.

Четверта ідея – ідея активності індивіда з найбільшою силою виявляється в розробленому Л.С. Виготським інструментальному методі розуміння процесу розвитку вищих психічних функцій, суть якого саме й полягає в тому, щоб установити активну роль дитини як суб'єкта пізнання, що звертається до знання як до можливої точки докладання своїх психічних сил.

Важливо підкреслити, що розвиток психічних функцій, їх перехід ззовні всередину завжди трактувався Л.С. Виготським як процес, підпорядкований принципу активності індивіда – «активне втручання людини в ситуацію», «її активна роль, її поведінка, що полягає у введенні нових стимулів» [82, с. 75]. Звідси потужним стимулюючим потенціалом для розробки змістових і процесуальних аспектів розвивальної функції навчання, що відбивають суб'єктно-діяльнісні характеристики позиції школяра в навчанні, виявляється положення Л.С. Виготського про те, що культура аж ніяк не безперешкодно впливає на дитину, що вона *сама входить у культуру*, проявляє *власну активність* і «привласнює собі щось ззовні» [82, с. 301]. Лише за умови активності людини культура може переробити природний, «натуральний» склад її поведінки. При цьому активність, що розгортається зовні, невіддільна від внутрішньої психічної активності.

З-поміж різних форм активності підростаючої людини, спрямованої на навколишній світ, на «входження в культуру», особливо важливими виступають різні форми співробітництва дитини з дорослим, а також колективно розподілена діяльність дітей одна з одною. Дане положення створює передумови для психологічного обґрунтування дидактичної ідеї про те, що навчання, яке реалізує свою розвивальну роль, повинне бути вплетене в соціальні відносини його основних учасників, а не мати

характер передачі учням «готових», кимось напрацьованих знань⁸.

П'ята ідея – положення про нетотожність процесу розвитку (як процесу виникнення новоутворень) і навчання (як спеціально створюваного процесу організації активності дитини, сутнісно спрямованого на введення її у світ культури) та про детермінованість розвитку процесом навчання.

Для ідентифікації розвивальної функції навчання як особливо-го дидактичного об'єкта принципове значення має розуміння навчання як рушійної сили психічного розвитку, його детермінанти, що виступає як *«внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних особливостей людини»* [84, с. 388]. У такому контексті внутрішні механізми зв'язку навчання й розвитку осмислюються за допомогою висунутої А.С. Виготським ідеї переходу розвитку з *рівня актуального розвитку*, що складається в результаті певних, уже завершених циклів розвитку й визначає зону власних (як правило, натуральних), самостійно освоєних дитиною психічних можливостей, у *зону найближчого розвитку*, зміст якої являє собою *«розвиток із співробітництва шляхом наслідування.., розвиток з навчання...»* [83, с. 250].

⁸ Відзначимо, що в цьому випадку підходи А.С. Виготського в розумінні механізмів психічного розвитку протистояли підходам асоціативної психології, які зводили засвоєння до асоціацій, у результаті чого сутність навчання розумілася як переважно організація заучування, запам'ятовування й відтворення учнями навчального матеріалу. Варто підкреслити, що в 50-ті роки ХХ століття у вітчизняній педагогічній психології переважали ідеї рефлексологічного (точніше, неорефлексологічного) підходу, які вважалися прогресивними й плідними тільки тому, що декларувалися як втілення ідей І. І. Павлова про умовні рефлекси або тимчасові зв'язки. Тому й у педагогіці розвивальний результат навчання розглядався здебільшого в аспекті мобілізації вже сформованих психічних можливостей школярів на засвоєння й відтворення ними «готового» знання. Очевидно, це й обумовлювало певні бар'єри в розробці дидактикою ідеї націленості педагогічних засобів на породження (формування) якісно нових станів психіки (її новоутворень) в умовах варіювання видів і форм активності школярів у навчанні.

Визначаючи механізм впливу навчання на психічний розвиток як переведення дитини з рівня актуального розвитку в зону найближчого розвитку, як допомогу в подоланні розбіжності «між рівнем вирішення завдань, доступних під керівництвом, за допомогою дорослих, і в самостійній діяльності» [84, с. 386], як перехід дитини від натуральних до культурних форм психіки, Л.С. Виготський по суті стверджував, що кожна нова стадія розумового розвитку дитини починається етапом її співробітництва з дорослим в умовах навчання й лише потім переходить до другого етапу, коли дитина, уже не наслідуючи дорослих, без їхньої допомоги починає самостійно вирішувати відповідні завдання.

Однак фундаментально обґрунтоване Л.С. Виготським положення про те, що процеси розвитку не збігаються з процесами навчання, що перші йдуть слідом за другими, які створюють зони найближчого розвитку, було висунуте лише на рівні теоретичної гіпотези. Воно вимагало експериментальної перевірки, початок якій було покладено лише в другій половині 50-х років ХХ століття зусиллями двох дослідницьких колективів під керівництвом А.В. Занкова й В.В. Давидова. Значення цих психолого-педагогічних експериментів для дидактичної концептуалізації уявлень про розвивальну функцію навчання ми вбачаємо в нагромадженні сукупності наукових фактів, що дозволяють описати механізми інтелектуального розвитку школярів у навчанні, а також розкрити варіанти приватних методичних рішень, що по-різному забезпечували досягнення завдань розвитку учнів різного віку в процесі вивчення різних навчальних предметів.

Підкреслимо, що, будучи включеними в систему теоретичного знання в предметі психології, ці факти встановлювали, *що є та що може бути* в психіці, яка розвивається, в умовах цілеспрямованих навчальних впливів. З одного боку, вони формують уявлення про такі види діяльності, участь у яких для школярів цього віку певною мірою гарантує інтенсивний інтелектуальний розвиток. З іншого боку, вони описують характеристики таких якостей мислення,

явність яких у школярів дає змогу фіксувати певний вплив навчання на розвиток за рахунок використання особливого змісту (Л.В. Давидов) або методів навчання (Л.В. Занков).

Проведений аналіз базових ідей, що визначають зміст культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, дає можливість стверджувати, що, акцентуючи принцип психічного розвитку людини «від соціального до індивідуального», який трактував схему розвитку як рух від несамостійного до самостійного, від інтер- до інтра-, від міжіндивідуального до внутрішнього (індивідуального), Л.С. Виготський і його послідовники детально вибудували *одну можливих ліній* розвитку людини – *психічний розвиток*. При цьому, як справедливо відзначає А.В. Брушлинський, одночасний, попередній або наступний рух від індивідуального до суспільного, що припускає увагу до розробки суб'єктно-особистісних характеристик людини, по суті справи не потрапляв у фокус спеціального дослідження [60].

Орієнтація на розробку іншої лінії в розумінні сутності й механізмів розвитку людини представлена в іншій науковій школі – *об'єктно-діяльнісній теорії*, родоначальником якої був С.А. Рубінштейн. Ця теорія виходить з ідеї незвідності соціальності лише до впливу суспільства на індивіда й підкреслює вплив *самого індивіда* як члена суспільства на останнє.

Не претендуючи на цілісний аналіз розглянутої теорії, виокремимо ряд її найважливіших ідей і положень, розвиток яких можна розглядати як передумови, що збагачують підходи до формування емпіричного базису дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

Перша ідея визначається змістом *принципу єдності психіки й діяльності*. Цей принцип обґрунтовує творче значення діяльності для психічного розвитку, виходячи з висунутої С.А. Рубінштейном тези про те, що людина як суб'єкт і її психіка формуються й розвиваються передусім на основі діяльності, здійснюваної на різних рівнях взаємодії людини зі світом. Виходячи саме з цього положен-

ня, яке відрізняє теорію розвитку психіки, створену С.А. Рубінштейном, від відповідної теорії Л.С. Виготського, А.В. Брушлинський образно оцінив першу як теорію, що реалізує загальну ідею Гете «спочатку була справа» [60].

Розглядаючи свідому діяльність людини як визначальний фактор її розвитку, С.А. Рубінштейн підкреслює, що «людина не тільки об'єкт різних впливів, але й суб'єкт, який, змінюючи зовнішню природу, змінює й власну особистість, свідомо регулює свою поведінку. ...У діяльності людини, у її справах – практичних і теоретичних – психічний, духовний розвиток людини не тільки проявляється, але й вдосконалюється» [418, т. 1, с. 184].

Важливим для розробки дидактичних уявлень про сутність і способи реалізації розвивальної функції навчання є висунуте С.А. Рубінштейном положення про два основні способи існування психічного – як *процесу* і як *діяльності*. Акцентування їх нетотожності дозволило обґрунтувати, що широкі можливості психічного розвитку, який має спадкоємну зумовленість, разом з тим можуть бути реалізовані *тільки за допомогою власної діяльності дитини*.

Розуміючи під діяльністю «такий процес, за допомогою якого реалізується те або інше ставлення людини до навколишнього світу, інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя» [418, т. 1, с. 41], С.А. Рубінштейн наголошував, що будь-яка діяльність одночасно є процесом або містить у собі процеси. Однак не кожний процес отримує діяльнісну забарвленість.

Наприклад, мислення розглядається як діяльність, коли першорядне значення має особистісний план розумової діяльності, що визначає характер саморегуляції розумовою активністю: на перший план виступають мотиви людини, її ставлення до завдань, які вона вирішує на основі мислення («людина мислить, а не просто їй мислиться»). Мислення виступає в процесуальному плані, коли першорядне значення мають ті процеси аналізу, синтезу, узагальнення, за допомогою яких вирішуються розумові завдання. При цьому саморегуляція розумовою активністю здійснюється на

рівні окремих розумових дій, що створює необхідну, але недостатню основу розумової діяльності С.Л. Рубінштейн підкреслював, що тільки в особистісному плані, що надбудовується над процесуальним, мислення може розумітись як *діяльність суб'єкта*. Він уточнював: «Як діяльність, що виражає або здійснює ставлення людини до навколишнього, мислення, точно так само як сприйняття й т. д., виступає вже як діяльність пізнавальна, естетична – взагалі теоретична, а не просто психічна. Психічною вона є лише за своїм процесуальним і мотиваційним складом, а не за задачами, які вона як діяльність вирішує» [418, т. 1, с. 41].

Завдяки дослідженням С.Л. Рубінштейна в психології утвердилося положення про те, що в правильно організованому навчанні (тобто орієнтованому на розвиток як закономірний результат) школяр виступає не тільки об'єктом, а й суб'єктом діяльності.

Безперечно, це положення відкриває можливість використання ідеї діяльнісного підходу й ідеї суб'єктності школяра як базових у процесі розробки дидактичних засад розвивальної функції навчання. Тим самим формується продуктивна основа для збагачення теоретичних позицій у з'ясуванні дидактичних механізмів функціонування навчання, що забезпечує досягнення планованих рівнів інтелектуального розвитку школярів.

Друга ідея полягає в тому, що психічний розвиток визначається єдністю зовнішнього (передусім педагогічного) впливу та внутрішніх умов психічного розвитку дитини, заради якої цей вплив і організовується («зовнішне через внутрішнє»).

Для дидактичної концептуалізації уявлень про розвивальну функцію навчання важливим є твердження С.Л. Рубінштейна про те, що зовнішня зумовленість розвитку людини закономірно поєднується з відомою «спонтанністю» розвитку. Оскільки людина виступає не тільки об'єктом різних впливів, але й *суб'єктом*, який свідомо регулює свою поведінку, змінює зовнішні обставини життя й власну особистість, оскільки й перспективи її розвитку обумовлені здатністю до здійснення процесу самотворення й

саморозвитку. Тому, характеризуючи вектор і динаміку розвитку людини, С.А. Рубінштейн відзначає її особистісну спрямованість: «І розвиток людини є зрештою не чим іншим, як *становленням особистості – активного й свідомого суб'єкта людської історії*. Її розвиток є не продуктом взаємодії різних зовнішніх факторів, а «саморухом» суб'єкта, залученого в *різноманітні взаємостосунки з оточуючими*» [418, т. 1, с. 184].

Фактично це положення містить базову умову розвитку особистісних начал дитини – залучення її в діяльність, метою якої виступає вирішення конкретних *життєво важливих* для дитини задач, що вимагають докладання зусиль і залучають у сферу уваги не тільки знання й уміння, а й різноманітні її відносини.

Очевидно, що згадана ідея, розкриваючи якісну неоднорідність розвитку людини, одночасно націлює дидактику на неоднoplanове розуміння змісту розвивальних цілей навчання й пов'язаних з ними розвивальних ефектів. Відкривається можливість розгляду розвивальної ролі навчання не тільки в аспекті якісного вдосконалювання психічних пізнавальних процесів, а також окремих дій і операцій, що їх забезпечують, але й істотною мірою з погляду суб'єктно-діяльнісних і суб'єктно-особистісних проявів школяра в пізнанні. У поле зору дидактичного осмислення потрапляє проблема перебудови й ускладнення не тільки предметно-змістових, формально логічних, проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних структур пізнавальної діяльності, але й рефлексивно-сміслових структур, що визначають *ставлення до пізнання*, у чому, власне, на думку С.А. Рубінштейна, і здатні виявитися характеристики особистісного розвитку школярів у навчанні.

Третя ідея дає уявлення про якісні характеристики розвитку, що розкривають його рух як перехід до творчих форм діяльності.

Продуктивним для розробки дидактичних підстав розвивальної функції навчання є висновок С.А. Рубінштейна про те, що сутність психічного розвитку полягає не тільки в зростанні нових форм психіки, але й в «нових можливостях пізнавального й діяль-

сного проникнення в дійсність», що передбачає якісні зміни та складнення психіки людини. Останнє, на думку С.А. Рубінштейна, характеризує «не стільки те, що від оперування речами людина може перейти до оперування їх знаками, що їх заміняють, скільки те, що, спланувавши у внутрішньому плані свої дії, вона може *перепробувати* речі, *міняти* дійсність відповідно до внутрішнього, психічного плану свого життя» [418, т. 1, с. 117].

Значимим для дидактики є висунуте С.А. Рубінштейном положення про сутність психологічного механізму, що розкриває природу творчих форм діяльності школяра в навчанні: перехід людини від діяльності *практичної*, пов'язаної з безпосереднім переживанням ситуації, приведенням її у відповідність до тієї або тієї *домої* практичної задачі, до діяльності *теоретичної*, що здійснюється за допомогою пошуку й розкриття суб'єктом специфіки самого способу цього перетворення з подальшим плануванням ходу перспектив діяльності.

Подібні досягнення поглиблюють психологічні підстави для дослідження дидактичних механізмів розвивальної функції навчання. Вони привертають увагу до важливості ідеї формування у школярів досвіду перетворювальної, продуктивної пізнавальної діяльності й відкривають шлях до розуміння специфіки відповідного способу функціонування навчання.

Четверта ідея характеризує виведений С.А. Рубінштейном основний закон психічного розвитку, який полягає в тому, що «дитина не розвивається й виховується, а *розвивається вивчуючись і навчаючись*, тобто сам... розвиток дитини в ході навчання й виховання не тільки *проявляється*, а й *здійснюється*. Організм розвивається функціонуючи; доросла людина – розвивається працюючи; дитина розвивається виховуючись і навчаючись» [418, т. 1, с. 176].

Для розробки дидактикою питання про розвивальну сутність навчання особливу цінність становить висновок С.А. Рубінштейна про те, що правильно організоване навчання *визначає* розвиток і

в цьому сенсі є формуючим, тобто освітнім процесом з властивим йому розвивальним ефектом [418, т. 1, с. 179]. Відкидаючи суто тренувальну роль педагогічного процесу, С.А. Рубінштейн бачить необхідність використати процес оволодіння системою знань для того, щоб не тільки повідомити учням певний запас знань, а й навчити їх мислити з метою перетворення школяра в повноцінного суб'єкта пізнавальної діяльності.

Як вихідний момент для обґрунтування перспектив інтелектуального розвитку дитини С.А. Рубінштейн із самого початку проголошує найважливішу тезу: «Для того щоб виявити вищий рівень розумового розвитку дитини, потрібна дослідницька ситуація, у якій дитина шукає, досліджує, здобуває пізнання, сама ставить питання» [415, с. 368–369], тобто проявляє пізнавальну ініціативу. Розглядаючи це положення як психологічну передумову для осмислення педагогічних умов, що забезпечують динаміку інтелектуального розвитку школярів, зробимо уточнення, значиме для розроблюваної дидактичної концепції.

Йдеться про те, що важливою умовою досягнення високого рівня інтелектуального розвитку, запланованого в навчанні, є проектування дослідницьких ситуацій, що організують пізнавальну діяльність школярів на засадах саморегуляції пізнавальної активності, а тому потребують від них *самостійної внутрішньої перебудови власних пізнавальних можливостей* у процесі вирішення життєвих або пізнавальних завдань, які виникають. Іншими словами, школяреві повинна бути надана можливість проявляти себе як суб'єкт не тільки окремих пізнавальних дій, але й істотною мірою як суб'єкт цілісної пізнавальної діяльності й суб'єкт ставлення до пізнання.

Отже, розробка С.А. Рубінштейном психологічних механізмів і умов здійснення *єдності навчання*, заснованого на педагогічному керівництві, і *розвитку*, що передбачає «саморух» й «самозміну» школяра, його саморегуляцію й самоврядування власної пізнавальної активності, підкреслює продуктивність *ідеї суб'єктності*

як базової ідеї, котру доцільно використати для систематизації дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання.

Подальша розробка вітчизняною психологією *принципу єдності психіки й діяльності* на основі дослідження предметного змісту, будови й структури діяльності (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв та ін.) забезпечила поглиблення уявлень про джерела психічного розвитку дитини й насамперед щодо вивчення питання про провідну роль навчання в інтелектуальному розвитку школяра.

Було визнано, що джерелом психічного розвитку виступає не стільки культура в її різних проявах, скільки *власна діяльність дитини в культурі*, у якій вона *під керівництвом дорослих «привласнює»* (О.М. Леонтьєв) історично сформовані людські можливості, тим самим формує нові способи й види діяльності, породжує нові структури відбиття дійсності. Зокрема О.М. Леонтьєв довів, що за розвитком психіки й свідомості дитини лежить її предметна діяльність, що «складається в даних конкретних умовах її життя. ...Тільки при такому підході, що виходить з аналізу змісту самої дитячої діяльності, що розвивається, може бути правильно зрозуміла й провідна роль виховання, що впливає саме на діяльність дитини, на її ставлення до дійсності й тому визначає її психіку, її свідомість» [257, с. 285].

Безсумнівно, отримані психологами висновки збагачують ряд положень, що визначають психологічні підстави розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання. Завдяки цьому складаються передумови для переходу від розуміння розвивальної сутності навчання як формування в школярів досвіду усвідомленого й довільного здійснення окремих пізнавальних дій до розуміння розвивальної сутності навчання як формування в школярів *досвіду мотивованої постановки й досягнення певних пізнавальних цілей у результаті свідомо й самостійно побудованої ними пізнавальної діяльності*.

Результати дослідження діяльнісної природи мислення, його ролі в пізнанні й перетворенні дійсності привертали увагу до того,

що мислення не зводиться лише до виконання розумових операцій. Це розуміння конкретизувалося в положенні про те, що рух мислення спонукається *прогалинами*, які *знаходить людина* на шляху до пізнання невідомого. У таких умовах розумова діяльність здійснюється як процес розв'язання задач в умовах пошуку суб'єктом виходу з *проблемних ситуацій* [416]. Підкреслюючи важливість рефлексивно-значенневого компонента пізнавальної активності і його роль у розвитку, С.А. Рубінштейн зазначав, що певним чином людина ставиться до завдання, яке має для неї пізнавальний інтерес, по-іншому – до навчального завдання, ще по-іншому – до завдання, запропонованого для випробування її здібностей [416].

У цьому сенсі продуктивною для створюваної дидактичної концепції виявляється ідея про те, що структура пізнавальної діяльності (і, відповідно, рівень інтелектуального розвитку школяра) визначається не тільки формально-логічними особливостями об'єкта, на який вона спрямована й котрий становить зміст навчального матеріалу. Не менш значущим є те, як ці особливості відбиваються *внутрішніми*, суб'єктно-особистісними умовами пізнавальної діяльності. Серед них істотну роль відіграє *ставлення людини до проблемної ситуації*, у якій вона опинилася, до задачі, яку вона повинна вирішити. Не операції породжують мислення, стверджував С.А. Рубінштейн, а, навпаки, мислення як інтелектуальна діяльність *суб'єкта*, що приводить до відкриття нових правил, породжує операції й визначає тим самим їх процесуальний аспект.

Проектування положень психології операційного складу розумової діяльності як діяльності *аналітико-синтетичної* (О.М. Леонт'єв, О. В. Запорожець й ін.) на розробку дидактичної концепції розвивальної функції навчання орієнтує нас на пошуки підстав для виділення базового рівня інтелектуального розвитку, що міг би бути осмислений як планований розвивальний результат навчання. Вихідною є розроблена психологами ідея про те, що якщо операції й дії аналітико-синтетичної діяльності не сформовані в школярів на рівні відповідних *розумових (логічних) умінь (при-*

йомів мислення), то цим унеможлиблюється їхнє подальше інтенсивне просування в інтелектуальному розвитку (Д.М. Богоявленський, Є.М. Кабанова-Меллер, Н.О. Менчинська та ін.).

У цьому сенсі важливо, що сформованість логічних умінь і готовність школярів усвідомлено й довільно здійснювати окремі розумові дії, тобто *бути їх суб'єктом*, виступає як сутнісна характеристика для опису змісту розвивальних цілей навчання, властивих базовому рівню. Сказане підтверджує доцільність використання ідеї суб'єктності школяра як вихідної психологічної основи для осмислення розвивальних способів функціонування навчання. Тут доречно нагадати, що поглиблення теоретичних позицій психології в розгляді навчання як джерела розвитку пов'язане з положенням про неоднорідність суб'єктних проявів школяра.

Усе це стверджує якісну неоднорідність рівнів розвитку в навчанні залежно від проявів школяра як суб'єкта окремих пізнавальних дій, суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності й суб'єкта відносин у пізнанні. У силу цього стає необхідним аналіз сформованих у психології теоретичних й експериментальних підходів до розуміння динаміки інтелектуального розвитку з позицій ідеї суб'єктності.

2.2. Науково-практичний напрямок дослідження проблеми співвідношення навчання й розвитку

Успіхи вітчизняної психології в дослідженні внутрішніх механізмів психічного розвитку людини привели до того, що до початку 60-х років ХХ століття проблема вирішальної ролі навчання в розвитку школярів з теоретичної площини перейшла в *науково-практичний план* і вступила в нову фазу. На порядок денний було висунуте питання про пошук способів розширення пізнавальних можливостей дітей за рахунок оновлених методів навчання й уведення в навчальний процес ускладненого навчального змісту.

Перша спроба подібного експериментального навчання учнів третіх класів була здійснена під керівництвом Б.Г. Ананьєва ще на-

прикінці 40-х років ХХ століття [12]. Експеримент полягав у максимальній активізації процесу засвоєння школярами знань і навичок через прискорення темпів роботи класу. Як показали результати, експериментальне навчання сприяло підвищенню рівня розумового розвитку учнів, і, за даними лікарів-гігієністів, які відстежували фізіологічні показники стану здоров'я учнів, посилення темпів навчальної роботи не викликало яких-небудь негативних наслідків.

До початку 60-х років стало очевидним те, що початкове навчання, яке спиралось на інформаційні й тренувальні за своєю педагогічною суттю підходи, як це було властиво тоді шкільній практиці, не забезпечувало належного психічного розвитку дітей. Виникала необхідність «побудувати таку систему початкового навчання, за якої досягався б більш високий розвиток молодших школярів, ніж при навчанні відповідно до канонів традиційної методики» (А.В. Занков) [153, с. 96].

Досягнення висунутої перспективи здійснювалося в рамках проведення масштабних психолого-педагогічних експериментів. Їх призначення полягало в тому, щоб у «штучних» (спеціально створених) умовах відтворити «природний» процес психічного розвитку дітей, підпорядкований дії певних закономірностей. Пріоритетом виступала вимога встановити, чи є розвиток школярів, що досягається при традиційному підході до навчання, межею, і з'ясувати характер зв'язку між побудовою навчання й ходом психічного розвитку учнів. Тим самим зусилля були спрямовані на пошуки способів експериментальної перевірки теоретичної гіпотези Л.С. Виготського про провідну роль навчання в психічному розвитку школяра, яка була висунута ще на початку 30-х років і з того часу не отримала належного експериментального підтвердження.

У найбільш широких масштабах експериментальне навчання в початкових класах було організоване А.В. Занковим і його співробітниками. Організація експерименту ґрунтувалася на реалізації ідеї поєднання дидактичного дослідження з психологічним [160]. В умовах експериментального навчання спочатку активізувалися

методи навчання, а пізніше відбувалася зміна змісту навчальних програм у напрямку підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу. При цьому простежувалося, як здійснюється розвиток школярів при переході з класу в клас. У підсумку багаторічних досліджень колективів, очолюваний А.В. Занковим, дійшов висновку, що програма початкового навчання може бути успішно завершена за три роки замість чотирьох. Тим самим були зафіксовані перевірені в експериментальному навчанні факти, що доводили наявність у молодших школярів більш широких пізнавальних можливостей, які виявляли себе під впливом спеціальним чином організованого навчання.

У напрямку зміни змісту навчальних програм з російської мови, з метою підвищення розвивального потенціалу навчання, йшло експериментальне навчання під керівництвом С.Ф. Жуйкова [134; 135].

Акцент на реконструювання змісту шкільних програм з російської мови, математики й праці робився в процесі здійснення широкого психолого-педагогічного експерименту, проведеного Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим і їхніми співробітниками [71]. До програм уводилися знання, які раніше розглядалися як «надскладні», оскільки представлений у них рівень навчального змісту наближався до рівня наукового знання (від загального до конкретного). Основний результат, що був отриманий дослідниками, фактично співвідносився з результатами, отриманими в інших варіантах експериментального навчання. Дані експерименту продемонстрували, що молодші школярі володіють більш широкими можливостями в галузі теоретичного мислення, ніж їм зазвичай приписувалося.

Успішні результати експериментальної діяльності дослідницьких колективів дозволили перевести питання про вивчення закономірностей психічного розвитку дітей у нову площину – як питання про *теоретико-психологічне обґрунтування навчання, що розглядається як загальна та необхідна форма психічного роз-*

вितку школярів, при якій забезпечується відома гарантованість планованого рівня розвитку. Фактично експериментальні дані актуалізували проблему педагогічного осмислення підходів до організації навчання, здатного максимально повно реалізувати свою розвивальну сутність, підводили до більш багатомірного її розуміння й вимагали визначення принципів проектування змісту й форм особливого типу навчання, що дістало назву *розвивального навчання* (Н.О. Менчинська) [303].

Важливим результатом діяльності дослідницьких колективів, що оцінюється в аспекті формування психологічних основ дидактичної концепції розвивальної функції навчання, є експериментальне вивчення особливостей розумової діяльності школярів, що здійснюється ними в процесі засвоєння знань. Йдеться про спрямованість експериментальних досліджень на з'ясування того, що робить сам учень, здобуваючи знання, яким є конкретний механізм, відповідно до якого реалізується співвідношення між оволодінням знаннями й розвитком розумових здібностей учнів, і за якими показниками можна судити про ступінь просування школяра в інтелектуальному розвитку. Кінцевим орієнтиром таких досліджень було виявлення способів *керування* процесом розвитку інтелектуальних здібностей учнів у навчанні й пошук на цій основі шляхів усунення стихійності в їхньому інтелектуальному розвитку.

З позицій розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання ці експериментальні дослідження доцільно розглядати як процес оформлення сукупності психологічних положень, що орієнтується на розуміння розвитку як системної характеристики навчання, а тому, на думку С.А. Рубінштейна, уже «містить у собі певну теорію навчання», формуючи її психологічні підстави [418, т. 1, с. 179]. Так, було експериментально доведено положення про те, що становлення фундаментальних психічних здібностей людини, зокрема інтелектуальних здібностей, відбувається у формі навчання. Було виявлено, що зміна змісту навчання й відновлення його методів і прийомів забезпечують формування у

дітей таких новоутворень, які в умовах традиційної школи в цьому віці не розвиваються або розвиваються лише в незначній частині школярів, не будучи по суті прямим, спеціально проєктованим результатом навчання. Експериментальне навчання наочно продемонструвало, що засвоювані школярами в умовах традиційних підходів наукові знання успішно виконують переважно інформаційну функцію. Однак вони не вповні здатні забезпечувати інтелектуальний розвиток школярів.

Дидактична цінність результатів психолого-педагогічних експериментів пов'язується, насамперед, з тим, що в ході цих досліджень був виділений цілий ряд науково безсумнівних фактів, осмислення яких на дидактичному рівні розширює уявлення про спектр можливих *педагогічних умов*, здатних визначати високий рівень інтелектуального розвитку школярів. Йдеться про такі положення: обов'язковість теоретичного змісту навчальних предметів; усвідомлення школярами способів, ходу й результатів навчання як форма рефлексивного освоєння змісту навчальних предметів; обмеження готового знання й переважного виконання учнями дій за зразком при одночасному посиленні уваги до самостійного «відкриття» в умовах домінування продуктивних методів навчання; забезпечення ситуацій широкого переносу школярами набутих знань і вмінь для розв'язання нових різноманітних завдань; організація спільної діяльності вчителів і учнів; зміна якості й ролі педагогічної оцінки тощо.

Не ставлячи перед собою завдання спеціального аналізу наявних у педагогічній психології наукових шкіл й експериментальних напрямків, звернемося до деяких досягнень, які, на наш погляд, націлюють на виділення ряду ключових ідей, перспективних для розробки дидактичних підстав розвивальної функції навчання.

Так, цінність являє собою підтвержене практично в усіх експериментальних дослідженнях положення про зв'язок високих рівнів інтелектуального розвитку школярів з необхідністю встановлення у навчанні широких зв'язків між окремими фрагментами

навчального матеріалу. Основу цього положення становить експериментально перевірена ідея про можливість усвідомлення школярами тих базових, «генетично вихідних» (В.В. Давидов) ідей, які є в курсі того чи іншого навчального предмета й формують логіку розгортання його змісту. Тим самим створюється реальна можливість для широкого перенесення засвоєних знань і способів оперування ними на новий матеріал – на вирішення нових завдань. На думку дослідників (Д.М. Богоявленський, Є.М. Кабанова-Меллер, П.М. Ерднієв), таке перенесення, що характеризує здатність школяра самостійно використати надбані знання й уміння, розцінюється як показник досягнення досить високого рівня інтелектуального розвитку [40; 185; 513]. Тому не випадково характерною рисою нових навчальних програм, які почали розроблятися на початку 60-х років за результатами експериментального навчання, було те, що важливі в теоретичному плані питання не просто додавались до змісту, який був представлений у чинних раніше програмах, а пронизували матеріал ідеями, що виражали сучасні наукові погляди. Такі ідеї створювали більш сприятливі умови для усвідомлення школярами принципів систематизації й структурування наукового знання на основі розуміння логіки його формування й розвитку [328].

Розглянуте положення конкретизує думку про те, що з психологічної точки зору посилення розвивального ефекту навчання може бути досягнуте лише на основі підвищення рівня узагальненості знань і вмінь, які здобуваються школярем. Це впливає на якісні характеристики результатів засвоєння школярами навчального матеріалу й диктує відповідні вимоги до змісту розвивальних цілей навчання, а також до складу змісту освіти й методів навчання.

У дослідженнях, проведених під керівництвом І.Я. Гальперіна й заснованих на ідеї поетапного формування розумових дій, були виявлені внутрішні механізми функціонування такого навчання, яке *формує* мислення школярів з характеристиками, що відповідають певним рівням їхнього розвитку [88; 89]. При цьому був отриманий

цілий ряд таких важливих результатів, які істотною мірою поглиблювали уявлення про психологічні механізми зв'язку навчання й розвитку. Тому ці результати, безумовно, варто розглядати як елементи, що становлять психологічні підстави розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

Так, було доведено, що безпосередній вплив навчання на розвиток визначається *характером діяльності учнів – її орієнтовною основою, тобто знанням про дії та умови, які об'єктивно визначають успішність дії*. Було також встановлено, що саме тип орієнтування, який задається навчанням і розкриває вказівки до дії з різним ступенем узагальненості й повноти, у готовому вигляді або через самостійну діяльність школярів (стихійно або усвідомлено вибудовану), зумовлює якість формованої розумової дії, визначаючи тим самим тип розвитку, його напрямок і рівень. У цьому плані було визначено, що тільки використання третього типу орієнтовної основи дії, яка організує вивчення школярами навчального змісту в умовах озброєння їх *узагальненими підходами*, придатними для пізнання цілих класів однорідних явищ (а не окремих випадків), забезпечує максимальний розвивальний ефект навчання. Останній досягається за рахунок засвоєння учнями знань, які розкривають сутність досліджуваних об'єктів. Це відбивається в появі у школярів основ *теоретичного мислення* як закономірного результату навчання, організованого на основі засвоєння загальних принципів дії.

Крім того, важливо мати на увазі, що дослідження П.Я. Гальперіна і його співробітників були спрямовані на виокремлення *психологічних характеристик змісту, який забезпечує більш високий рівень інтелектуального розвитку школярів*, і фіксували деякі показники цього рівня. Так, було встановлено, що невисока розвивальна сила традиційного (інформативного й тренувального) навчання обумовлена такою побудовою змісту навчальних предметів, що заснована на першому й другому типах орієнтування. Їх дія проявляється в тому, що учень стихійно самостійно (пе-

рший тип) або під керівництвом учителя (другий тип) рухається від одного окремого випадку до іншого й при цьому не володіє знаннями основи, яка породжує ці окремі випадки. Було також виявлено, що такий традиційний спосіб організації навчання здатний забезпечити формування тільки *емпіричного типу мислення*, що обмежує сферу переносу знань і вмінь, які здобувають учні, лише конкретними або подібними умовами навчальних завдань і тим самим перешкоджає підвищенню рівня інтелектуального розвитку школярів.

Суттєвим є те, що висновки П.Я. Гальперіна співвідносилися з більш пізніми результатами експериментальних досліджень, проведених під керівництвом Д.Б. Ельконіна й В.В. Давидова; тож саме на цій основі сьогодні сформульований принцип, що обумовлює єдність змістово-цільової, інструментальної й процесуальної складової розвивальної функції навчання. Мається на увазі положення про те, що *якщо основним змістом навчання в школі залишаються емпіричні знання, то якими б активними не були способи навчання, воно не набуває визначального впливу на розумовий розвиток школярів* [див., приміром, 510]. Значущість подібного висновку визначається тим, що він розкриває суть психологічних вимог до побудови змісту таких навчальних програм, навчання за якими вже в молодшому шкільному віці здатне забезпечити формування основ теоретичного мислення, що визначає становлення проблемно-пошукових структур інтелекту.

Серед цих вимог, що конкретизують психологічні характеристики засвоюваного змісту, особливе місце займають такі: поняття повинні не даватися учням як уже готові знання, а засвоюватися шляхом їх виведення або побудови; засвоєння знань загального характеру повинне передувати ознайомленню з більш окремими й конкретними, які повинні виводитися з перших як зі своєї основи через генетично вихідний, загальний зв'язок, що визначає зміст і структуру даного кола понять; сам цей зв'язок має бути зафіксованим за допомогою особливих моделей, щоб дитина могла безпосередньо

орієнтуватися на них, що дозволило б вивчати їх властивості «у чистому вигляді»; зміст навчального матеріалу має бути спрямований на спеціальне формування у школярів особливих дій, за допомогою яких можна виявляти предмет у його істотних зв'язках, тощо [102].

Для психологічного обґрунтування дидактичних положень про процесуальну складову в рамках розроблюваної концепції розвивальної функції навчання важливим є зроблений в експериментальних дослідженнях, проведених під керівництвом Д.Б. Ельконіна й В.В. Давидова, висновок: *засвоєння нових для дітей теоретичних способів мислення найбільш продуктивно відбувається в умовах особливого виду діяльності – у навчальній діяльності*. Йдеться про необхідність формування в школярів особливої пізнавальної позиції, котра характеризується тим, що учень не тільки засвоює нове, але й проявляє ініціативу в пізнанні, прагне до вдосконалення свого досвіду пізнавальної діяльності й здійснює самоуправління пізнанням [74 та ін.], тобто виступає суб'єктом цілісної пізнавальної діяльності.

У цьому сенсі факти експериментального навчання акцентують важливість положення про те, що високий рівень інтелектуального розвитку можливий тільки в результаті освоєння школярем навчальної діяльності, заснованої на наявності в нього *досвіду самоорганізації та самоуправління процесом пізнання*. Тим самим актуальною для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання стає ідея про те, що механізми більш високих рівнів інтелектуального розвитку визначаються не стільки перебудовою операціональних, скільки становленням суб'єктно-діяльнісних структур інтелекту, що відкривають школярам можливість самостійного придбання *нових способів орієнтації в дійсності, нових способів дії, нових здібностей*.

Суттєво, що в експериментальних психологічних дослідженнях 60-х років ХХ століття, які розробляли проблему співвідношення навчання й розвитку, велика увага була приділена різним підходам до виокремлення *показників інтелектуального розвитку школярів*, що доцільно розглядати як об'єктивну наукову основу для усвідомлення ідеї якісної неоднорідності цілей інтелектуального розвитку в навчанні.

Так, у дослідженнях З.І. Калмикової у центр уваги потрапляв темп просування школярів у навчальному матеріалі, що розуміється як швидкість узагальнення й економічність мислення [190]. Є.М. Кабанова-Меллер як основний критерій розглядала широкий та активний перенос прийомів розумової діяльності, у тому числі заснований і на міжпредметному узагальненні [185]. Я.А. Пономарьов акцентував важливість сформованості в школярів внутрішнього плану дії, тобто їхньої можливості діяти подумки [397]. Д.Б. Ельконін суттєвими щодо розвитку продуктивного мислення вважав наявність правильно організованої структури навчальної діяльності, а також правильне співвідношення предметних і символічних планів у навчальній діяльності [71]. Н.О. Менчинська пропонувала набір ієрархічно вибудованих показників від більш конкретних – до більш загальних, від поверхневих – до глибоких і більш надійних: 1) багатий запас знань; 2) організація знань у системи; 3) формування узагальнених інтелектуальних умінь; 4) якість розуму – здатність до навчання [305].

Розглянуті позиції, доповнюючи одна одну, формують цілісне уявлення про те, якого роду якісні зміни можуть бути досягнуті в інтелектуальному розвитку школярів в умовах цілеспрямованого навчання і які внутрішні механізми цих змін. Стосовно педагогічного знання таке уявлення виступає як психологічна підстава для вибору дидактичних орієнтирів, що скеровують процес розробки варіативних уявлень про склад змістово-цільової, інструментальної й процесуальної складової розвивальної функції навчання.

2.3. Інтелектуальний розвиток школярів у процесі навчання з позицій ідеї суб'єктності

Погляд на дидактичну концепцію розвивальної функції навчання в аспекті її психологічних підстав вимагає уточнення базових теоретичних позицій, насамперед, щодо сутності феномену інтелектуального розвитку школярів.

Сучасна психологія виходить із розуміння інтелектуального розвитку школярів як такого, що відбувається під впливом навчання, ускладнення структур пізнавальної діяльності й одночасного формування готовності школярів до оперування цими структурами в процесі здійснення різних видів діяльності. Як було відзначено раніше, осмислення психологічних механізмів інтелектуального розвитку школярів здійснюється з позицій *ідеї суб'єктності*.

Отже, незважаючи на те, що ця ідея ще мало осмислена в педагогіці й недостатньо висвітлена в науковій літературі, її використання все ж має принципове значення для виходу на новий рівень усвідомлення дидактичних підстав розвивальної функції навчання, для побудови її дидактичної концепції.

У найбільш узагальненому вигляді спроба застосування категорії суб'єкта до розкриття специфіки розвитку людини і її сутнісно людських сил виявила себе ще в першій половині ХХ століття в дослідженнях А.С. Виготського й С.Л. Рубінштейна. Так, А.С. Виготський, розглядаючи *активність* як найважливішу характеристику особистості, відзначав, що «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона становить для інших» [82, с. 196]. А С.Л. Рубінштейн, відзначаючи роль *власних зусиль людини та ініційованої нею внутрішньої активності* в процесі освоєння світу, як провідний механізм розвитку висунув принцип «зовнішнє тільки через внутрішнє».

Однак у першій половині ХХ століття через недостатні розкриття поняття «суб'єкт» ідея суб'єктності ще не виступала як єдина наукова підстава, що інтегрує уявлення про сутність людини, про розвиток її психічних процесів, станів, властивостей, а також про інтелектуальний розвиток. Рух у цьому напрямку позначився тільки в ході теоретичних дискусій 60–70-х років ХХ століття, що обговорювали специфіку природи людини й висунули на перший план проблему *співвідношення особистості й індивіда*. За таких умов з'являлася теоретична потреба виокремлення принципів наукової диференціації понять «індивід» та «особистість» на осно-

ві їх інтеграції за допомогою введення в психологію пов'язаного з ними поняття «суб'єкт» («суб'єктність»). Як відзначають дослідники (К. О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, О. О. Конопкін, В.І. Моросанова та ін.), до кінця ХХ століття проблема співвідношення понять «особистість» і «суб'єкт» перетворилася в одне з центральних методологічних питань психології.

У цьому контексті важливу роль відіграє усвідомлення висунутого О.М. Леонтьєвим положення про те, що *особистість* являє собою «новий психологічний вимір» людини, сутнісно неідентичний *індивідному*. За О.М. Леонтьєвим, *індивідний вимір* характеризує погляд на людину на рівні її психічних процесів, властивостей і станів (*психічний індивід*), а *особистісний вимір* – на рівні того місця, позиції в системі суспільних зв'язків, що займає людина [258].

Саме в цьому плані доцільно тлумачити думку Н.О. Менчинської, яка по-своєму підкреслювала якісну неідентичність цих двох вимірів людини й одночасно їх внутрішній взаємозв'язок. Не ставлячи завдання спеціального дослідження цієї проблеми, Н.О. Менчинська водночас постійно звертала увагу на те, що «розвиток розуму нерозривно пов'язаний з розвитком особистості. Тому, аналізуючи процес розумового розвитку, характеризуючи його особливості, ми постійно будемо виходити за межі тієї вузької проблеми в більш широку галузь питань формування особистості» [305, с. 21].

Очевидно, така постановка питання уможливлює визнання рівневої природи процесу розвитку людини. А це, у свою чергу, висуває необхідність аналізу теоретичних принципів для обґрунтування наукової систематизації рівнів, кожний з яких являє собою окремий щабель розвитку людини, зв'язаний єдиною лінією з іншими щаблями.

Так, запропонований В.А. Петровським *системно-структурний підхід* до розуміння особистості ґрунтується на *ідеї суб'єктності* людини. Розкриваючи суб'єктність як першопричину людини стосовно свого існування у світі, тобто як самодетермінацію, що про-

являється в діяльності людини й передбачає *стимульованість її активності зсередини*, В.А. Петровський підкреслює, що особистість виступає як багатогранне поняття, котре характеризує здатність людини бути *суб'єктом чотирьох форм діяльності: життєдіяльності* (тобто будувати свої вітальні контакти зі світом на основі психофізичної цілісності), *предметної діяльності* (тобто духовно-практичної), *діяльності спілкування* й *діяльності самосвідомості* [371].

У сучасній психології поняття «суб'єкт» уже оформилося як особливе наукове поняття, що має цілком певний зміст й обумовлює методологічний підхід до пояснення якісної неоднорідності щаблів, послідовна зміна яких засвідчує процес розвитку людини.

За твердженням А.В. Брушлинського, суб'єкт – це найбільш широке поняття, що узагальнено розкриває *внутрішню природу єдності* всіх якостей людини. На його думку, поняття суб'єкта – це своєрідний теоретичний принцип, що використовується для системного розуміння сутнісної характеристики процесу й механізмів розвитку людини. Бути суб'єктом – «значить ініціювати й здійснювати споконвічно практичну діяльність, спілкування, поведіння, пізнання, споглядання й інші види специфічної людської активності (творчої, моральної, вільної) і домагатися необхідних результатів» [55, с. 94]. У понятті «суб'єкт діяльності» закладено таку якість різноманітних проявів людини, що характеризує її на вищому рівні прояву активності, системності й автономності.

Як відзначають психологи (Є.І. Ісаєв, В.А. Слободчиков), як суб'єкт людина здатна до *рефлексивної діяльності*, що виражається у її спроможності проявляти ставлення до самої себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми [446]. Тому основними характеристиками суб'єкта визнаються активність, саморегуляція, самостійність і творчість (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський та ін.). Теоретичне уявлення, що формується в психології на цій основі, про внутрішню єдність (і одночасно нетотожність) понять «психічний

індивіда», «суб'єкт діяльності» й «особистість» проявляється в розгляді особистості як «цілісності, що виникла в ході розвитку людського індивіда в умовах певних суспільних відносин» [107, с. 45], як соціальної, системної якості індивіда. Її наявність обумовлює більш зрілий стан людини.

Так, конкретизуючи зміст поняття «особистість», А.В. Петровський і В.А. Петровський підкреслюють, що суб'єктну силу особистості можна метафорично трактувати як джерело потужної радіації, що перетворить пов'язаних з нею в умовах діяльнісного опосередкування людей. На протигагу цьому індивіда, обділеного особистісними характеристиками, можна порівняти з елементарною часткою нейтрино, що, пронизуючи будь-якої щільності середовище, на відміну від радіації, не робить у ньому ніяких – ні корисних, ні шкідливих – змін. «Безособовість, – уточнюють автори, – це характеристика індивіда, байдужого для інших людей; людина, від якої «ні жарко, ні холодно», чия присутність або відсутність нічого не змінює в їхньому житті, не перетворить їхню поведінку й тим самим позбавляє її саму особистості» [369, с. 28].

Згідно з Е.В. Ільєнковим, аби зрозуміти, що таке особистість, треба досліджувати «динамічний ансамбль людей», тобто *сукупність стосунків* конкретної людини, якими вона пов'язана з іншими людьми. Тому сутнісні характеристики особистості, за Е.В. Ільєнковим, треба шукати усередині людини, у її «неорганічному тілі». Мова йде про внутрішній простір людини, у якому спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда, щоб потім перетворитися в таке «ставлення до себе», опосередковане через «ставлення до іншого», що і є суттю особистісної, тобто специфічно людської природи індивіда. «Особистість, – підкреслює Е.В. Ільєнков, – не тільки існує, але й уперше народжується саме як «вузлик», що зав'язується в мережі взаємних відносин, які виникають між індивідами в процесі колективної діяльності (праці)» [177, с. 393].

Вироблений у науці погляд на особистість, обумовлений ідеєю активності людини в діяльності й у відносинах, фактично розкри-

ває передумови для виділення нового ракурсу розгляду сутності особистості й розуміння механізмів її розвитку, пов'язаного з категорією «суб'єкт». При цьому важливо мати на увазі, що самостійність в організації діяльності й розвиток особистості взаємопов'язані, але не завжди збігаються. Особистісне в людині завжди співвідноситься, насамперед, з освоєнням соціального смислу, цінностей і відносин, з визначенням свого місця в їх реалізації в процесі прийняття рішень.

Саме в цьому сенсі Б.Г. Анан'єв застерігав від змішання понять «суб'єкт» і «особистість» [13]. Він підкреслював, що особистість завжди проявляє себе як суб'єкт діяльності, але суб'єкт може не виявляти в собі особистісне. Його самостійність може не бути особистісною, якщо вона спрямована на задоволення короткочасних поточних інтересів, якщо вона не визначається сформованою в людини картиною світу й розумінням свого місця в ньому, що лежать в основі вибору «способу поведіння» (М.М. Бахтін) і прийняття рішення.

З таких позицій особистість можна зрозуміти як здатність людини виступати *суб'єктом діяльності і суб'єктом відносин*. Так, А.І. Анциферова підкреслює, що особистість – це «людина, яка постійно оповідає сама собі про свої взаємини із цілим світом і у внутрішній полеміці з передбачуваним співрозмовником стверджує, захищає, осуджує, змінює, вдосконалює себе» [15, с. 4].

Слід зазначити, що в складі сучасного психологічного знання поняття «суб'єкт» (і похідне від нього поняття «суб'єктність») дедалі більше виявляє себе як базове поняття, використовуване з метою осмислення феномену розвитку [див., наприклад: 372]. Воно використовується для розкриття теоретичного уявлення про розвиток не просто як про «прогресивну зміну взагалі», а як про *само-рух* (Г.С. Костюк, В.А. Петровський), що припускає ініціювання й здійснення людиною різного роду активності у відповідності з її довільним, усвідомленим вибором або власним задумом. У цьому сенсі говорять про *суб'єкт дії, суб'єкт діяльності або суб'єкт*

стосунків. Так, В.В. Давидов виходить із того, що поняття «суб'єкт діяльності» є фундаментальною теоретичною основою для пояснення природи психічних властивостей людини, оскільки суб'єкт діяльності виступає справжнім їхнім інтегратором і системотвірним первнем [107].

Суттєво, що в психології оперування поняттям «суб'єкт» дозволяє диференціювати якісно різні стани людини, яка розвивається. Важливо підкреслити, що саме в цьому смислі К. О. Абульханова-Славська пише про доцільність розгляду в рамках конкретно психологічного розуміння *міри суб'єктності* на противагу філософському розумінню суб'єкта як вищого рівня розвитку особистості. Вона відзначає, що «суб'єкт не є еталоном і межею вдосконалення, він постійно вирішує завдання вдосконалення, це його життєва задача, що постійно відновлюється» [1, с. 46]. Виключаючи протиставлення між поняттями особистості й суб'єкта, К. О. Абульханова-Славська фактично стверджує, що людина як особистість реалізує себе як суб'єкт життя, виявляючи при цьому свій спосіб існування, свою індивідуальність із властивими їй цілями, домаганнями, можливостями, здатностями до самореалізації своєї індивідуальності.

Слід зазначити, що з позицій конкретно психологічного розуміння, заснованого на положенні про міру суб'єктності як показник рівня розвитку, особливо виділяються такі стани людини, яка розвивається, що осмислюються в поняттях «*функції людини як суб'єкта діяльності*» та «*вищі психічні функції*» (тобто сприйняття, мислення, пам'ять, уява, воля та ін.).

Так, В.С. Лазарев звертає увагу на те, що функції суб'єкта діяльності відмінні від тих, які прийнято розглядати як вищі психічні і які відповідають розумінню людини як психічного індивіда. Як суб'єкт діяльності людина будує свою діяльність, здійснюючи аналіз ситуації, її оцінку, постановку мети, плануючи її досягнення, приймаючи рішення, контролюючи практичні дії. Тим самим вона реалізує функції аналізу, оцінки, цілевизначення, планування, прийняття рішень тощо. «Звичайно, – підкреслює В.С. Лазарев, – ці

функції виконуються завдяки сприйняттю, пам'яті, мисленню, уяві, але стосовно останнього вони є *інтегративними утвореннями*» [245, с. 19]. Звідси зрозуміло, що функціональні прояви людини як суб'єкта діяльності, будучи інтегративними стосовно вищих психічних функцій, відповідають і більш високому рівню її розвитку.

У цьому зв'язку значущими для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання є положення, у яких з позицій ідеї суб'єктності розкривається психологічне уявлення про *міру розвитку* школярів у процесі навчання. Як підкреслює В.В. Давидов, максимальний розвиток у навчанні співвіднесений не стільки з високим рівнем його окремих психічних функцій, скільки із *суб'єктними проявами школярів у цілісній діяльності пізнання*. Останні, на думку В.С. Лазарева, характеризують здатність школярів *самостійно організовувати свою продуктивну пізнавальну діяльність, активно змінювати й вдосконалювати хід і результати пізнання, керувати ними на основі механізмів саморегуляції*, здатність до якої виступає як *найголовніша характеристика суб'єкта* [245, с. 19].

Як відзначають дослідники (О. О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький), механізми саморегуляції, будучи функціональним засобом суб'єкта, дають змогу йому мобілізувати свої особистісні й когнітивні можливості для реалізації власної активності, для досягнення суб'єктивно прийнятих цілей [210; 314; 341]. Зрозуміло, що стосовно до навчання доцільно говорити, насамперед, про механізми *саморегуляції пізнавальної активності школярів*.

Цілісний підхід до розгляду якісних характеристик саморегуляції передбачає, на думку О.К. Осницького, виділення двох її видів – *діяльнісної й особистісної* [342]. *Діяльнісна саморегуляція*, коли школяр виступає *суб'єктом цілісної пізнавальної діяльності*, характеризується здатністю до формулювання цілей і завдань пізнання, до вибору шляхів досягнення кінцевих результатів, до підбиття підсумків пізнання. *Особистісна саморегуляція*, коли школяр виступає *суб'єктом ставлення у пізнанні*, характеризується

ся його здатністю визначати свою точку зору до пізнавального завдання, вибудовувати його таким чином, щоб вирішення завдання стало для школяра необхідним і особистісно значимим.

Отже, посилення теоретичного підходу до розуміння сутності й механізмів розвитку людини полягає в інтеграції уявлень про різні рівні розвитку, виходячи з єдиної основи, якою виступає ідея суб'єктності. Ця ідея орієнтує на розгляд трьох якісно різних, але внутрішньо пов'язаних рівнів розвитку людини: рівень *окремих дій* (рівень суб'єкта дій), рівень *цілісної діяльності* (рівень суб'єкта цілісної діяльності) і рівень *відносин* (рівень суб'єкта відносин, тобто особистості).

На найнижчому рівні людина з'являється як психічний індивід, а її розвиток розглядається в аспекті функціонування психічних процесів. Тому динаміка розвитку на цьому етапі розуміється як такий перехід психіки від натуральних до культурних форм, що забезпечує людині вміння усвідомлено й довільно виконувати *окремі дії*. Якщо осмислювати це положення з позицій ідеї суб'єктності, то можна сказати, що йдеться про вміння людини здійснювати саморегуляцію активності психічних процесів на рівні окремих дій, суб'єктом яких вона є. На більш високих рівнях розвиток людини співвідноситься з *суб'єктно-діяльнісним і суб'єктно-особистісним* характером саморегуляції її активності, що власне й породжує уявлення про людину як про суб'єкт діяльності й суб'єкт відносин.

Висунуті положення конкретизуються в підходах, які розкривають внутрішні механізми інтелектуального розвитку, що створює можливість розглядати мислення в складі більш широкого, тобто *особистісного плану* розвитку людини [див., наприклад: 57; 58; 342].

Так, обґрунтовуючи доцільність осмислення процесів розвитку мислення не тільки в категоріях процесуальності (тобто з погляду складу операцій і дій), а й у категоріях діяльності (тобто з точки зору самостимулювання й самоорганізації процесу мислен-

ня), А.В. Брушлинський виділяє якісно різні стани мислення⁹. По суті, вони співвідносяться з різними рівнями інтелектуального розвитку. Їх принципова відмінність полягає в ступені самостійності пізнавальних зусиль, обумовленою складністю пізнавальних структур і готовністю до оперування ними у процесі здійснення пізнання.

Відзначаючи взаємозв'язок цих станів як різних, А.В. Брушлинський підкреслює, що «мислення як процес перетворюється в інтелект – у мислення як здатність» [57, с. 58], сутність якої, на думку автора, розкривається через специфіку механізмів *прогнозування суб'єктом майбутнього вирішення цілісної мислительної задачі*, за допомогою яких власне й забезпечується високий рівень самоорганізації мислення.

З позицій проаналізованих ідей, а також з урахуванням розуміння рівневої динаміки процесу розвитку на основі ідеї суб'єктності (психічний індивід як суб'єкт окремих дій – суб'єкт цілісної діяльності – суб'єкт відносин) виникає можливість виділити вихідний, базовий рівень інтелектуального розвитку і його підвищені рівні.

Беручи до уваги сказане раніше про можливу неоднаковість ступеня суб'єктності людини, яка виявляє себе в якісній неоднорідності здійснюваної нею саморегуляції (самостійності), можна визнати, що для *базового рівня інтелектуального розвитку* школяра в навчанні характерна пізнавальна самостійність, що співвідноситься з такою якістю розумової активності людини, яка відрізняється готовністю до усвідомленого й довільного здійснення окремих розумових дій. Забезпечуваний при цьому рівень саморегуляції пізнання, властивий базовому рівню інтелектуального розвитку школяра, описується як *рівень суб'єкта окремих пізнавальних дій*.

⁹ Нагадаємо в цьому зв'язку ще раз, що інтелектуальний розвиток школярів у навчанні характеризується ускладненням структур пізнавальної діяльності, у якій провідну роль відіграє мислення, і одночасним проявом готовності до оперування цими структурами в процесі здійснення різних видів діяльності, у тому числі й пізнавальної.

Далі загальний напрямок інтелектуального розвитку людини визначається підвищенням рівня її розумової самостійності як саморегульованого *суб'єкта цілісної розумової діяльності*. Звідси *підвищений рівень інтелектуального розвитку* школяра в навчанні характеризується пізнавальною самостійністю, що співвідноситься із такою якістю саморегуляції пізнання, яка визначає рівень *суб'єкта цілісної пізнавальної активності*. На цьому рівні, на відміну від попереднього, розумова активність стимулюється готовністю до самостійної побудови своєї пізнавальної діяльності на основі розробки й прогнозування її цілісної стратегії, що надає пізнанню продуктивного, проблемно-пошукового характеру.

Нарешті, *найвищим рівнем* пізнавальної самостійності й відповідно *інтелектуального розвитку* школярів у навчанні можна вважати рівень саморегульованого *суб'єкта відносин у пізнанні*. Сутнісним для цього рівня є те, що розумова активність забезпечується запуском механізмів рефлексивно-значеннєвої саморегуляції, що перетворює пізнавальну діяльність у *пізнавальну самодіяльність*, що піднімається до рівня індивідуально-особистісних пізнавальних потреб і запитів, які надають пізнанню вибірковості, украй індивідуалізованого й істинно вільного, творчого характеру.

Характеризуючи рівневу природу процесу інтелектуального розвитку школярів, варто підкреслити безперервність і взаємозв'язок виділених рівнів. Це означає, що кожен наступний рівень начебто «знімає», асимілює якісні характеристики пізнавальної самостійності школяра, міру його суб'єктності в пізнанні, властиві попереднім рівням.

Представлений погляд, що розкриває розуміння динаміки інтелектуального розвитку з погляду ідеї суб'єктності, можна розцінювати як спробу посилення теоретичних позицій стосовно наукової диференціації понять «*розумовий розвиток*» і «*інтелектуальний розвиток*». У цьому випадку важливо виходити із прийнятого в психології положення про те, що *розумовий розвиток* пов'язаний саме з розглядом *операційно-інструментального* (формально-

логічного) аспекту процесу вдосконалювання мислення, що характеризує мислення з погляду його процедур й окремих формально-логічних операцій – аналізу, синтезу, узагальнення шуканого, вимог й умов завдання тощо [див., приміром, 58]. Тому очевидно, що розумовий розвиток, відбиваючи якість пізнавальної саморегуляції школярів, які проявляють себе суб'єктами окремих пізнавальних дій, виступає як вихідний рівень їхнього інтелектуального розвитку.

Проте розумовий розвиток *не може бути* ототожненим з інтелектуальним розвитком і зведеним до нього, оскільки перший являє собою необхідний, але лише початковий щабель останнього. З точки зору ідеї суб'єктності інтелектуальний розвиток у своєму найбільш сутнісному вираженні співвідноситься саме з *діяльнісно-інструментальним* (суб'єктно-діяльнісним) і *особистісно-інструментальним* (суб'єктно-особистісним) рівнями саморегуляції школярами пізнання. А це означає, що для нього більшою мірою є характерною не стільки сформованість у школярів сукупності базових розумових (формально-логічних) умінь, скільки організаційно-діяльнісних (когнітивно-діяльнісних), пошукових і рефлексивно-сміслових (суб'єктно-особистісних) умінь. Саме такий рівень можливостей визначає готовність школярів до саморегуляції пізнавальної діяльності, що цілісно протікає і в якій знаходять висвітлення їхні власні цінності, цілі, мотиви, пізнавальні стратегії, рефлексія. Підкреслимо ще раз, що в навчанні вищий рівень пізнавальної самостійності здобуває форму пізнавальної самодіяльності, що відбиває особистісний план інтелектуального розвитку людини.

Висновок про доцільність розгляду інтелектуального розвитку в складі більш широкого, тобто особистісного плану, підтверджується й даними експериментального навчання.

Так, А.І. Липкіна, досліджуючи механізми інтелектуальної діяльності школярів, довела, що поряд з об'єктивним змістом і відповідними операціонально-інструментальними характеристиками

вона визначається також властивими суб'єкту *стійкими факторами особистісної саморегуляції* розумового процесу [286]. Серед таких факторів особливе місце займає *самооцінка школяра*, яка будучи особистісним новоутворенням, відповідно до досліджень А.І. Липкіної, впливає на характер і специфіку вирішення пізнавального завдання. Виконуючи роль регулятора пізнавальної діяльності, що діє зсередини, самооцінка істотно визначає якість інтелектуального розвитку, перетворюючи школяра в *суб'єкт ставлення в пізнанні*.

У дослідженнях Д.Б. Богоявленської встановлено, що одиницею аналізу творчого мислення школярів повинна бути визнана *інтелектуальна активність*, яка, визначаючи творчі потенції мислення, споконвічно являє собою *нерозривну єдність його особистісних і діяльнісних характеристик* [37; 38; 39 та ін.]. Як найбільш специфічний прояв інтелектуальної активності школярів Д.Б. Богоявленська виділяє їхню *інтелектуальну ініціативу* (або ініціативу початку мислення зсередини), що проявляється саме в *пізнавальній самодіяльності*, яка передбачає продовження школярем розумової діяльності *за межами* необхідних або заданих ззовні пізнавальних установок. Таким чином, у центрі уваги виявляється більш широкий, суб'єктно-особистісний план інтелектуального розвитку, що відбиває систему ціннісних орієнтації й установок школяра, які характеризують його пізнавальну позицію як суб'єкта ставлення в пізнанні.

Цим була експериментально доведена обмеженість розуміння того, що найбільш високий рівень інтелектуального розвитку школярів проявляється в їхніх творчих досягненнях, що залежать тільки від власне діяльнісних аспектів пізнання – цілевизначення, проектування, планування, самоконтролю. Була виявлена також залежність творчих результатів у пізнанні від особистісного фактора – від наявності внутрішньої установки до перетворення й удосконалювання діяльності *за власною ініціативною самою особистості*. Така установка відбиває життєву позицію особистості,

потребу застосовувати свої інтелектуальні здібності до навколишньої дійсності, зокрема, знаходити в ній нові проблеми, бачити нові сторони.

Задаючи загальний напрямок інтелектуального розвитку поняттям «інтелектуальна самодіяльність», Д.Б. Богоявленська по суті обґрунтовує висновок про те, що вищий рівень інтелектуального розвитку школярів визначається не тільки сформованістю проблемно-пошукових структур пізнавальної діяльності, що відображають рівень теоретичного мислення і є показником когнітивної зрілості школярів. У цьому випадку обов'язковим визнається перехід теоретичного мислення в особистісну якість, що забезпечується взаємодією когнітивної й афективної сфер особистості й, у свою чергу, вимагає нових підходів до організації навчання.

Розглядаючи здатність до пізнавальної самодіяльності як показник вищого рівня інтелектуального розвитку, Д.Б. Богоявленська акцентує увагу на властивій йому єдності суб'єктно-діяльнісних і суб'єктно-особистісних аспектів інтелектуальної самостійності.

Для поглиблення в розумінні ідеї суб'єктності як основи наукового осмислення динаміки інтелектуального розвитку школярів інтерес становить аналіз результатів формуючих психолого-педагогічних експериментів, у яких відбувалося сполучення педагогічних і психологічних позицій.

Так, результати, отримані в рамках багаторічного експериментального навчання, проведеного під керівництвом В.В. Давидова, переконують, що умовою повноцінного інтелектуального розвитку школярів є організація учнівського пізнання, що протікає в діяльнісній формі *всередині особливого виду діяльності – навчальної діяльності* [106; 479 та ін.]. Освоєння школярем навчальної діяльності дозволяє ставати йому істинним суб'єктом пізнання, оскільки саме в ній процеси пізнання виступають як її *пряма ціль і задача*, як відбиток її домінуючих мотивів, що обумовлюють прояв продуктивної пізнавальної самоорганізації. Варто підкреслити, що це продиктовано специфікою навчальної діяльності, яка полягає

в тому, що її предметом є свідоме прийняття школярем цілей навчання й виховання як *своїх особистих*. Це означає, що в навчальній діяльності школярі не тільки засвоюють навчальний зміст, але й на основі сформованого теоретичного мислення здобувають досвід самостійної регуляції, контролю й корекції власної пізнавальної діяльності, що у силу цього дедалі більшою мірою набуває проблемно-пошукового, дослідницького характеру.

Значущість дослідження М.М. Поддьякова, спрямованого на пошук психологічного механізму *самоорганізації* мислення дошкільників в умовах спеціально організованого педагогічного впливу, визначається змістом зроблених ним висновків про наявність тісного зв'язку когнітивної сфери дитини, що включає в себе весь накопичений нею пізнавальний досвід, з особистісними властивостями [378].

За твердженням М.М. Поддьякова, цей зв'язок здійснюється за допомогою *категоріальної структури мислення*, функція якої не обмежується відображенням найбільш загальних властивостей і відносин реального світу. Вона поширюється на *загальну організацію пізнавального досвіду людини*, суттєво впливаючи на збагачення не тільки знань і способів розумової діяльності дошкільників, але й на перебудову її *мотивів*. Йдеться про те, що саме категоріальний лад мислення виступає як основа інтелектуального саморозвитку дітей і є засобом вирішення внутрішньої суперечливості процесу мислення, що забезпечує школяреві позицію суб'єкта ставлення в пізнанні. «Кожен крок мислення, з одного боку, – уточнює М.М. Поддьяков, – щось прояснює (якісь нові зв'язки, відносини), а з іншого боку, нове, ясне знання є основою виникнення нових дифузійних знань, що відбивають нові, маловідомі сторони пізнаваного об'єкта» [378, с. 109].

Звертаючи увагу на те, що саме *невизначеним знанням* належить чітко виражений момент саморуху й саморозвитку мислення, М.М. Поддьяков і суть самостимуляції мислення пов'язує саме із цими знаннями, стверджуючи, що для повноцінного процесу мис-

лення характерним є те, що виникнення неясних знань, здогадів, питань обганяє процес формування й розвитку ясних знань. Уточнюючи психологічні характеристики позиції школяра як суб'єкта ставлення в пізнанні, М.М. Поддьяков стверджує, що мислення починається не з постановки питання, а набагато раніше, коли дитина *долає* гадану ясність і точність частини своїх знань, усвідомлює їх неповноту, невизначеність і суперечливість. Тим самим мова йде про пізнавальну самодіяльність, що характеризує найвищий рівень інтелектуального розвитку школярів.

Пильної уваги, безсумнівно, заслуговують результати, отримані в рамках багаторічного експериментального навчання, проведеного під керівництвом Л.В. Занкова. Підтверджуючи фактами експерименту наявність взаємозв'язку між діяльнісним і особистісним планами інтелектуального розвитку школярів, ці результати мають відношення до розкриття найважливіших психологічних умов організації навчання, зорієнтованого на особистісний рівень інтелектуального розвитку. Зокрема такою умовою є надання учням *можливості модифікувати і вдосконалювати* сформовані способи навчального пізнання за рахунок збагачення пізнавального досвіду окремими діями, характерними структурі таких видів діяльності, які відповідають актуальним інтересам школярів (приміром, діяльності спілкування, трудовій діяльності, художній діяльності тощо) [наприклад: 327; 396 та ін.].

Відзначимо, що виділена умова відбиває окремий, але перевірений експериментальний факт, усвідомлення якого підкреслює перспективність ідеї опори в навчанні на особистісно значимі для школярів види діяльності як важливої вимоги, дотримання якої гарантує досягнення найвищого, тобто суб'єктно-особистісного рівня інтелектуального розвитку учнів. У цьому випадку мова йде про важливість вплетення навчального пізнання школярів у контекст їхньої життєдіяльності. «Запуск» механізмів *пізнавальної самодіяльності й самопізнання* досягається за рахунок залучення школярів до розв'язання життєво важливих для них проблем, що

лежать у сфері інших видів діяльності, але при цьому потребують від школярів постановки власне пізнавальних завдань, які мають суб'єктивно забарвлений характер.

Зіставлення наведених фактів експериментального навчання, дібраних нами як складові емпіричного базису розроблюваної концепції розвивальної функції навчання, з фактами досить поширеного, так званого традиційного навчання, оголює проблему ступеня розвитку, гарантованого в рамках різних дидактичних систем навчання (типів навчання). Варто визнати, що розв'язання цієї проблеми на рівні дидактичного знання являє собою один із важливих аспектів розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

У цьому зв'язку не можна не звернути уваги на положення сучасної психології про те, що розвиток мислення школярів може відбуватися й у недіяльній формі, властивій саме традиційному типу навчання. Так, дослідники (В.С. Лазарев, М.А. Степанова та ін.) відзначають, що не можна заперечувати того факту, що в традиційному навчанні, орієнтованому на формування в школярів окремих розумових і пізнавальних умінь, вони теж розвиваються. Однак міра гарантованого при цьому розвитку відмінна від тієї, котра властива експериментальним дидактичним системам [245; 455].

Розвиваючи цю думку, підкреслимо, що зазначені розходження варто шукати саме в площині *якісної неоднорідності суб'єктивних проявів*, які характеризують пізнавальний досвід школярів і визначають якість їхньої пізнавальної самостійності, що проявляється в рамках різних дидактичних систем навчання.

Підтверджує цю думку і висновок В.С. Лазарева про те, що виділені психологічні механізми розвитку (діяльній і недіяльній) не тільки взаємопов'язані, але й характеризують якісно різні рівні розвитку людини – рівень психічного індивіда як суб'єкта окремих дій, рівень суб'єкта цілісної діяльності й рівень суб'єкта ставлення. При цьому рівень психічного індивіда знімається рівнем суб'єкта діяльності, оскільки, як було вже зазначено, стосов-

но до вищих психічних функцій, що виступають сферою прояву суб'єкта окремих дій, функції суб'єкта діяльності є *інтегративними утвореннями*. Останні й характеризують більш високий, у порівнянні із традиційним (пояснювально-ілюстративним) навчанням, рівень розвитку мислення – теоретичне мислення, – що складає сутнісний показник інтелектуального розвитку людини, *але не обмежує останнє*¹⁰.

Відзначаючи обґрунтованість розгляду суб'єктно-особистісного рівня як вищого рівня інтелектуального розвитку школярів, ми разом з тим визнаємо справедливості твердження психологів про те, що ідея саморозвитку людини в теорії діяльності належною мірою ще не досліджена (В.С. Лазарєв). Однак уже сьогодні можна виділити цілий ряд конструктивних ідей, які, розкриваючи психологічні механізми інтелектуального розвитку школярів у навчанні, у центр уваги ставлять саме його суб'єктно-особистісні характеристики. Оформлення в психології масиву подібних положень, заснованих на розробці ідеї діалектичного поєднання в понятті «особистість» аспекту активності й аспекту відносин, ми розглядаємо як істотне збагачення наукових позицій, здатних представити ідею суб'єктивності як базову ідею для обґрунтування психологічних основ розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

Так, О. Д. Божович, досліджуючи проблему психологічних критеріїв ефективності навчання, виходить із того, що основний напрямок інтелектуального розвитку задається поняттям «особистість» і характеризується появою нових форм діяльності, якостей особистості, ставлення до дійсності [47; 48]. У цьому плані підкреслюється рівноцінність як власне когнітивного, так і *ціннісно-мотиваційного* аспектів пізнавальної діяльності школярів, що й розглядається як показник, що визначає вплив навчання саме на розвиток особистості.

¹⁰ Підкреслимо ще раз, що із цієї точки зору зрозуміло, що суб'єктом є психічний індивід, але не всякий психічний індивід є суб'єктом діяльності.

У дослідженнях, присвячених вивченню психологічних особливостей різних форм співробітництва в навчанні [420; 489], встановлено, що в молодшому шкільному й підлітковому віці організація *колективної навчальної діяльності*, заснованої на *непродуктивному співробітництві* учнів із учителем й один з одним, приводить до високого розвивального ефекту навчання саме в плані інтелектуального розвитку школярів. За результатами досліджень Г.А. Цукерман, специфіка психологічного механізму інтелектуального розвитку полягає в розподілі між партнерами різних точок зору на обговорювану проблему, що стимулює *культурний діалог* між різними логіками, носіями яких є учасники навчання. Останні в силу цього й виявляються суб'єктами відносин в умовах пізнавальної діяльності [490]. Йдеться про те, що включення в діалог сприяє трансформації індивідуальної системи цінностей учнів у бік збагачення складу цінностей і зміни їх ієрархії. Це спричиняє перебудову ставлення до пізнання як до особистісно значимої діяльності і фактично перетворює індивідуальний розвиток в *інтелектуальний розвиток*.

Нові акценти в осмисленні психологічних механізмів інтелектуального розвитку школярів, важливі для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання, розкриваються в дослідженнях, які розглядають індивідуальний розумовий досвід школяра як *проекцію його особистості*, а розвивальний ефект навчання розуміють як *інтелектуальний саморозвиток*.

Так, М.О. Холодна, автор «збагачувальної моделі» навчання, як психологічний механізм розвитку в навчанні виділяє здійснюване в умовах діалогу ускладнення, збагачення й нарощування «арсеналу суб'єктивних засобів продуктивного інтелектуального ставлення до дійсності» [486]. На думку автора, тільки *діалог з рівноправними співбесідниками*, використовуваний замість трансляції знань і способів пізнання, здатний надати дитині реальну можливість актуалізувати свій наявний розумовий досвід й одночасно *самостійно обрати й вибудувати найкращу саме*

для себе індивідуалізовану форму інтелектуальної поведінки в навчанні.

Слід зазначити, що реалізація цієї ідеї масштабно представлена авторами проекту «Математика. Психологія. Інтелект», які на прикладі шкільних підручників математики переконливо довели дієвість використання навчального тексту з метою створення в навчанні діалогової атмосфери, сприятливої для становлення *індивідуального пізнавального стилю* школярів і стимулювання їхньої здатності до інтелектуального саморозвитку. Факти експериментального навчання, побудованого на основі використання цих підручників, доводять правомірність твердження про те, що ядро такого інтелектуального саморозвитку забезпечується не стільки оволодінням школярами власне когнітивними вміннями (формально-логічними й пошуковими), скільки *особистісною переструктурою*, що забезпечує школяреві позицію *суб'єкта ставлення в пізнанні* (див., приміром, 90).

Результати дослідження М.О. Холодної, розкриваючи діалог як психологічний механізм інтелектуального саморозвитку школярів у навчанні, визначають ідею інтелектуального саморозвитку як важливого теоретичного орієнтира, що обумовлює підходи до розробки дидактичних підстав розвивальної функції навчання.

Як загальні висновки, можна констатувати:

1. Подані в главі матеріали переконують у тому, що друга половина ХХ століття характеризується інтенсивними теоретичними й експериментальними розробками проблематики розвитку, проведенням комплексних психолого-педагогічних досліджень, пошуками нових підходів до розуміння сутності й механізмів розвитку людини. У цих умовах до середини 50-х років проблема співвідношення навчання й розвитку стає однією з центральних проблем вітчизняної психології. Означена тенденція передусім виявилася в тому, що дві найважливіші наукові психологічні школи, які склалися до середини століття, культурно-історична теорія Л.С. Виготського й суб'єктно-діяльнісна теорія С.А. Рубінштейна,

вносили серйозний вклад у розробку проблеми осмислення навчання як внутрішньо необхідної й загальної форми інтелектуального розвитку.

2. Аналіз результатів теоретичних й експериментальних досліджень психологів, що поглиблюють розуміння психологічних механізмів інтелектуального розвитку школярів у навчанні, дозволив виділити низку вихідних психологічних положень, які виступають як психологічні підстави розроблювальної дидактичної концепції розвивальної функції навчання. Ці положення, відбиваючи проблему співвідношення навчання й розвитку в рамках предмета психології, забезпечують можливість виявити спрямованість зазначеної концепції. Вони визначають ідею суб'єктності як базовий принцип добору фактів експериментального навчання, що становлять емпіричну основу для дидактичних узагальнень, а також як принцип їх систематизації на єдиній науковій основі.

3. Пророблений аналіз дозволяє судити про те, що в сучасній психології в умовах чіткої тенденції до поєднання принципу розвитку із принципом системності, дедалі ширше використовуються різноманітні «системні» поняття, такі як ієрархія, рівні, саморегуляція, структура, інтеграція тощо.

Сам розвиток і його психологічні механізми розуміються й аналізуються з позицій системно-цілісного розгляду, що припускає виділення єдиного наукового принципу. Це знаходить відображення в тому, що в сучасній психології вивчення розвитку людини як цілісної (системної) психологічної організації підпорядковується вимогам цілісності й здійснюється через відповідні проєкції (образи цілого). Являючи собою онтогенетичні стадії розвитку людини, що зберігають у собі сам принцип цілісності, зазначені проєкції розгляду людини відбивають послідовність відповідних рівнів її розвитку, кожен з яких, надбудовуючись над попереднім, знімає його. Якісна неоднорідність розвитку людини, поєднана з виділеними рівнями, описується в сучасній психології за допомогою понять «психічний індивід», «суб'єкт діяльності», «особистість».

Характеристики кожного з означених рівнів розвитку описуються відповідно до ідеї суб'єктності людини, у якій представлена її специфічно людська здатність до самозміни й самоорганізації, а саме:

стадія психічного індивіда, яка характеризується самоорганізацією людини на рівні психічних процесів, які вона здійснює усвідомлено й довільно (зокрема володіє прийомами аналізу, синтезу, класифікації тощо), а тому є **суб'єктом окремих психічних дій**;

стадія суб'єкта діяльності, яка передбачає самоорганізацію людини на рівні цілісної діяльності (зокрема пізнавальної), у якій вона бере участь усвідомлено й довільно (ставить цілі, завдання, добирає способи їх досягнення, здійснює контроль і корекцію ходу і результатів діяльності), а тому є **суб'єктом цілісно здійснюваної діяльності**;

стадія особистості, якій властива самоорганізація людини на рефлексивно-значенневому рівні, що визначає її здатність до життєвого самовизначення, до цілісної вільної, творчої життєдіяльності (В.В. Давидов), що вимагає прийняття рішень і вибору життєвої позиції, а тому характеризує людину як **суб'єкт ставлення**.

Такий підхід дозволяє розуміти інтелектуальний розвиток школярів у навчанні як поступальний рух їхньої пізнавальної активності в декількох вимірах. З одного боку, як перехід від нижчої стадії до вищої, при якому перспективний напрямок розвитку мислення в умовах пізнавальної діяльності обумовлюється поняттям «суб'єкт відносин у пізнанні», а проміжні рівні «охоплюються» поняттями «суб'єкт окремих пізнавальних дій» і «суб'єкт цілісної пізнавальної діяльності». З іншого боку, інтелектуальний розвиток розуміється як кількісне нагромадження всередині певного рівня розвитку таких якісно нових елементів, які й утворюють потенційний резерв розвитку. Цим визначається можливість переходу інтелектуального розвитку з більш низького на більш високий рівень.

4. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що інтелектуальний розвиток у навчанні доцільно розглядати в складі більш широкого, тобто особистісного плану розвитку. Вихід-

ним є розуміння інтелектуального розвитку школярів як такого, що розгортається в часі, ускладнення організації пізнавальних структур, обумовленого посиленням суб'єктних начал пізнавального досвіду, який формується в школярів, що, насамперед, проявляється в якісному вдосконалюванні ходу й результатів оволодіння ними змістом і засобами здійснення пізнання. Якісне ускладнення пізнавальних структур, що при цьому відбувається, поєднується з переходом школярів на більш високі щаблі активності й самостійності в рішенні пізнавальних завдань і описується на основі ідеї суб'єктності як три послідовні рівні інтелектуального розвитку:

– *операціонально-дієвий як вихідний, базовий рівень інтелектуального розвитку*, що характеризується становленням формально-логічних структур пізнавальної діяльності й визначає рівень розвитку школяра як *суб'єкта окремих пізнавальних дій* (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації тощо);

– *суб'єктно-діяльнісний рівень інтелектуального розвитку*, що характеризується становленням когнітивно-діяльнісних і проблемно-пошукових структур пізнавальної діяльності, наявність яких визначає рівень розвитку школяра як *суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності*;

– *суб'єктно-особистісний рівень інтелектуального розвитку*, що характеризується становленням рефлексивно-сміслових структур пізнавальної діяльності й визначає рівень розвитку школяра як *суб'єкта відносин у навчанні*.

5. Подібна динаміка інтелектуального розвитку підкоряється певним, виділеним у психології механізмам.

Для базового, *операціонально-дієвого рівня* суттєвими є психологічні механізми саморегуляції пізнавальної активності на рівні окремих пізнавальних дій, які відрізняються усвідомленістю й довільністю. Цілеспрямована орієнтація навчання на інтелектуальний розвиток базового рівня вимагає спеціального формування в них такої сукупності формально-логічних структур пізнавальної

діяльності, що забезпечує школярам готовність проявляти себе суб'єктами окремих пізнавальних дій.

Досягнення *суб'єктно-особистісного рівня* інтелектуального розвитку визначається залученням психологічних механізмів саморегуляції пізнавальної активності на рівні цілісної пізнавальної діяльності. Мова йде про механізми, що обумовлюють здатність школярів до самостійної організації своєї пізнавальної діяльності і передбачають формулювання цілей і завдань пізнання, вибір шляхів досягнення кінцевих результатів і підбиття підсумків пізнання. У таких умовах пізнавальна активність школярів дедалі більшою мірою починає набувати продуктивного характеру, пов'язаного з необхідністю пристосування наявного досвіду до нових умов. Досягнення описаної якості пізнавальної самостійності вимагає сформованості проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структур, що забезпечують школярам готовність проявляти себе суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності.

Суб'єктно-особистісний рівень інтелектуального розвитку школярів забезпечується «запуском» психологічних механізмів саморегуляції пізнавальної активності на рівні ставлення у пізнанні. Маємо на увазі пізнавальну самодіяльність, що у своїх зрілих формах перетворюється в самоосвіту, самовдосконалення й самопізнання. Досягнення цього вищого рівня інтелектуального розвитку поєднане з дією смислотвірних, рефлексивно-смислових структур пізнавальної діяльності. Вони забезпечують школярам готовність до самоорганізації пізнання за допомогою вироблення ціннісно-смислового ставлення до нього.

Відбиваючи зріз індивідуально-особистісних пізнавальних запитів і переваг, цей рівень інтелектуального розвитку характеризується вибірковістю пізнавальної активності школярів, що надає пізнавальній діяльності вкрай індивідуалізованого й істинно творчого характеру і є визначальним у проявленні школярів як суб'єктів ставлення в пізнанні.

6. Відповідно до виявленої динаміки інтелектуального розвитку школярів у навчанні, осмисленої на основі ідеї суб'єктності, психологічна природа інтелектуального розвитку розкривається як процес якісного збагачення здатності школярів до саморегуляції своєї пізнавальної активності. Одночасно ідея суб'єктності орієнтує на визнання того, що стабільно збережена в навчанні динаміка інтелектуального розвитку здатна виявити себе тільки як результат цілеспрямованого формування в школярів різновидів їх *суб'єктних проявів у пізнанні*, що характеризують якісну неоднорідність їхнього пізнавального досвіду.



Розділ 3

Змістово-цільова складова розвивальної функції навчання

Уявлення про дидактичні основи розвивальної функції навчання, як відзначалося, відтворюється, насамперед, за допомогою розробки її структурної моделі, що розкриває дидактичну сутність цього об'єкта через єдність його змістово-цільової, інструментальної та процесуальної складових.

Проте поглиблення теоретичного погляду на розвивальну функцію навчання, передбачуване в рамках створення її цілісної дидактичної концепції, вимагає переходу від *структурної моделі*, що розкриває її будову, до розробки *моделі змістової*, що конкретизує цю будову через розкриття специфіки кожного з виокремлених структурних елементів та їх системного опису.

Ми виходимо з розглянутого в 1.1 положення про те, що змістова модель розвивальної функції навчання характеризує її склад. Це означає, що в змістовій моделі фокусується різноманіття конкретних варіантів реалізації навчанням своєї розвивальної сутності, які систематизуються на єдиній науковій основі.

З одного боку, змістова модель базується на психологічному знанні, що стало предметом спеціального аналізу в попередній главі й відбило розуміння сутності, механізмів й умов інтелектуального розвитку школярів у процесі навчання. З іншого боку, змістова модель розкриває властиво дидактичні механізми розвивального способу функціонування навчання. Фактично можна говорити про те, що в ній фіксується спосіб наукової систематизації дидактичних

ідей і положень, які відбивають функціональні зв'язки навчання й розвитку, описані мовою педагогіки. Отже, побудова змістової моделі передусім пов'язана з виокремленням головної ідеї, з погляду якої з єдиних теоретичних позицій може бути розкритий склад усієї структурної складової розвивальної функції навчання. Такою керівною ідеєю є *ідея суб'єктності*, ще мало осмислена в педагогіці, недостатньо освітлена в літературі, однак принципово значуща для виходу на новий рівень розуміння розвивальної функції навчання, для побудови її дидактичної концепції.

Як було доведено вище, ідея суб'єктності орієнтує на розуміння динаміки інтелектуального розвитку в навчанні як процесу якісного вдосконалення механізмів саморегуляції школярем пізнання в логіку «суб'єкт окремих пізнавальних дій, суб'єкт цілісної пізнавальної діяльності, суб'єкт відносин у пізнанні». Виступаючи психологічною основою для вивчення розвивальної функції навчання, вона дозволяє розробити дидактичний погляд на розуміння складу й особливостей кожної зі структурних складових розвивальної функції навчання, узятих у їх єдності.

Фактично йдеться про використання ідеї суб'єктності як базового принципу з метою концептуалізації на єдиній основі трьох взаємозалежних аспектів, що відбивають змістово-цільову, інструментальну й процесуальну складові розвивальної функції навчання. У цьому випадку ми виходимо з положення про те, що концептуалізація, будучи однією з основних гносеологічних процедур, орієнтованих на формування наукових уявлень у рамках предмета дослідження, «передбачає виявлення якоїсь керівної ідеї («конструктивного принципу»), що дозволяє виробити певний спосіб... бачення, розуміння й інтерпретації» масиву наукових фактів, які мають відношення до різних аспектів досліджуваних явищ [216, с. 7]. Реалізація подібних дослідницьких установок піднімає на такий рівень осмислення розвивальної функції навчання, на якому складається *цілісне уявлення* про неї як про самостійний дидактичний об'єкт.

Оскільки змістово-цільова складова розвивальної функції навчання, як уже було визначено, установлює погляд на сукупність цілей інтелектуального розвитку, спеціально проєктованих у навчанні, то, мабуть, її концептуалізація у певному сенсі є первинною стосовно відтворення інструментальної та процесуальної складових. Підкреслимо, що концептуалізація змістово-цільової складової передбачає звернення до таких дидактичних ідей і положень, систематизація яких розкриває цілісний погляд на зміст цілей інтелектуального розвитку школярів і пов'язане з ними уявлення про планований у навчанні ступінь їхнього інтелектуального розвитку.

Реалізація розвивальних цілей можлива тільки в силу спеціальної організації навчання, яка здатна забезпечити відповідні якісні зміни, що відбуваються в рівні інтелектуального розвитку школярів. Уявлення про таку організацію розкривається за допомогою *інструментальної та процесуальної складових* розвивальної функції навчання, виокремлених в її структурній моделі.

Ми виходимо з того, що концептуальна розробка змістово-цільової складової розвивальної функції навчання передбачає, з одного боку, виокремлення масиву зафіксованих у педагогіці фактів, дібраних з орієнтацією на вже сформовані вихідні дидактичні положення про зміст цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Ці факти утворюють *емпіричний базис* розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання. А з іншого боку, концептуалізація пов'язана з формулюванням таких нових дидактичних положень, які є результатом інтерпретації зазначених фактів з точки зору ідеї суб'єктності.

З огляду на сказане, відзначимо, що концептуалізація змісту розвивальної функції навчання передбачає дві взаємопов'язані складові: 1) аналіз сформованих дидактичних уявлень про зміст цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні; 2) систематизація цих уявлень із точки зору ідеї суб'єктності.

3.1. Дидактичне осмислення цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні

Основу емпіричної бази наукових фактів для концептуального осмислення змістово-цільової складової розвивальної функції навчання визначають ідеї й положення дидактики 50-х – початку 60-х років ХХ століття. Вони відбивають традиційно сформоване уявлення про роль навчання в розвитку школярів, тим самим обмежено розуміючи зміст розвивальних цілей навчання й фактично зводячи його до цілей формування логічного мислення школярів. Щодо цього досить показовим є те, що в середині 50-х років ХХ століття у зв'язку з виключенням з навчального плану середньої школи логіки як самостійного предмета АПН були розроблені методичні вказівки щодо розвитку логічного мислення в процесі викладання загальноосвітніх предметів. Ці матеріали зберігали свою значущість як директивні аж до початку 60-х років [див.: 404; 405; 406; 407].

Однак треба підкреслити, що й у сучасній педагогічній теорії, і в шкільній практиці означена лінія, як і раніше, є домінуючою. Очевидно, це свідчить не тільки про певний емпіризм педагогічної свідомості вчителів-практиків, але й про недостатню теоретичну пропрацьованість питання щодо якісної неоднорідності змісту розвивальних цілей навчання.

Важливо відзначити, що виокремлення логічного мислення як базового орієнтира для дидактичного осмислення змісту розвивальних цілей навчання спершу опиралося на наукові знання про сутність і психологічні механізми розумового розвитку учнів у процесі засвоєння ними навчального матеріалу. У фокусі дидактичного розгляду постало виявлене психологами положення про єдність змістових і формально-логічних структур мислення як внутрішнього необхідного механізму, ступінь сформованості й активності якого в кінцевому підсумку визначає не тільки якість результатів засвоєння, але й відповідний рівень інтелектуального розвитку [174; 189; 303 й

ін.]. Увага дидактики акцентувалась на ідеї про те, що процес формування логічного мислення в навчанні не може бути обмежений тільки змістом тих висновків, які роблять школярі в результаті логічно вибудованих міркувань. Дослідження психологів наштовхували на необхідність урахування особливостей самих *способів аналітико-синтетичної діяльності* школярів як найважливішої основи для виокремлення й формулювання розвивальних цілей навчання.

Подібний погляд, конкретизуючи уявлення про розвивальну сутність навчання, розкривав якісну неоднорідність його цілей, що не зводиться лише до пізнавальної мети. Мається на увазі, що зміст розвивальної мети навчання пов'язаний не стільки із засвоєнням школярами змісту наукового знання, скільки зі спеціальним формуванням у них *способів мислення* як надійного інструменту самоорганізації процесу міркування в умовах засвоєння.

Залежно від того, які аспекти логічного мислення (змістові чи формально-логічні, тобто процесуальні) стають об'єктом переважної дидактичної уваги, можна твердити про наявність двох підходів, кожен з яких по-своєму представляє зміст розвивальної мети навчання. Відповідно до цього також по-різному вирішується й питання про педагогічні умови втілення цієї мети,

У рамках **першого підходу** підставою для визначення змісту розвивальної мети навчання виступають змістові аспекти логічного мислення, відбиті в логіці розгортання й структурування предметного знання. У цьому випадку розвивальна мета навчання розуміється як спрямованість на організацію засвоєння школярами *логічно оформлених фрагментів навчального змісту*, які пов'язуються один з одним за допомогою використаної вчителем логіки предметного знання.

Варто підкреслити, що самі способи й прийоми мислення, хоча й беруться до уваги як підстава для осмислення змісту розвивальної мети навчання, але разом з тим стосуються переважно діяльності вчителя, виступаючи як внутрішні орієнтири для його логічно обґрунтованої побудови змісту навчального матеріалу. У резуль-

таті цього способи й прийоми мислення фактично залишаються за межами спеціально сформованого у школярів пізнавального досвіду, який при такому підході обмежується вдосконаленням лише змістових структур пізнавальної діяльності.

Подібні методологічні установки зумовляють те, що націленість на розвиток логічного мислення школярів розкривається переважно через зміст структурованих учителем предметних знань, які вимагають від учнів «активної розумової діяльності, що розгортається *на основі засвоєння знань*» (виокремлено нами. – В.Б.) [52, с. 14]. Це приводить до того, що розвивальна мета навчання формулюється в категоріях діяльності вчителя, який «*домагається* активного мислення учнів» (Г.І. Терехова) за рахунок *зовнішньої регуляції* їхнього пізнавального процесу на основі врахування законів логічного мислення й розмаїтості використовуваних прийомів активізації мислення школярів.

Не можна не помітити, що при такому розумінні зміст розвивальної мети навчання фактично ототожнюється із сукупністю виокремлених дослідниками *вмінь учителя* активізувати процес засвоєння школярами навчального матеріалу за допомогою:

- забезпечення системної організації знань у свідомості школярів за рахунок розробки логічно виправданої послідовності пропонувананих школярам завдань [173; 255 й ін.];

- варіювання й поступового ускладнення логічної структури змісту навчального матеріалу [53; 405 й ін.];

- обов'язкової постановки вчителем мети уроку, що орієнтує учнів на те, що нового довідаються вони після виконання майбутньої роботи; за допомогою добору практичних завдань і питань, які можуть бути дозволені за допомогою нових отриманих знань; за допомогою систематизації й узагальнення вчителем відомостей з теми, розділу, програми в цілому [114];

- опори на попередній досвід учнів, їхні спостереження, наявні уявлення й поняття з метою асоціювання нових сприйнятих із раніше засвоєними образами та явищами [333];

– постановки перед початком викладу проблемних питань з метою загострення суперечності між відомим і новим [52] і т. ін.

Підкреслимо, що в цьому випадку, без уваги залишаються цілі, зміст яких звернений до навчання школярів *техніки мислення* на основі формування відповідних логічних умінь, у силу цього для учнів логіка виступає як *емпірично необхідний інструментарій*, що практично не зумовляє якісного вдосконалення операціональних, формально-логічних структур інтелекту. Стихійно засвоєні школярами логічні знання й уміння нездатні мати *методологічне наванження*, що забезпечує процеси самоорганізації мислення навіть у своїх найбільш простих формах, заснованих на усвідомленості й довільності окремих операцій і дій. Зрозуміло, при такому розумінні з поля зору зникає спрямованість навчання на формування готовності школярів до саморегуляції пізнанням навіть на базовому рівні сформованості пізнавального досвіду – *досвіду бути суб'єктом пізнавальних дій*.

Таким чином, у рамках першого з окреслених підходів розвивальна мета навчання не розглядається в контексті процесуальних характеристик пізнавальної активності учня, що відбивають спрямованість навчання на формування досвіду *внутрішньої регуляції* мислення, здійснюваної *самими школярами й близької до форми саморегуляції*. Фактично має місце підміна понять, оскільки послаблюється сутнісна характеристика інтелектуального розвитку – суб'єктність пізнавальної активності школяра. Тому розвиток логічного мислення зводиться лише до *зовнішнього збудження* в школярів *уже складених форм розумової та пізнавальної активності*, що свідчить про певне *ототожнення ідеї розвитку логічного мислення та ідеї активізації логічного мислення* школярів у навчанні.

І все-таки *ідея активності школярів*, безперечно, є продуктивною для вироблення уявлень про специфіку змістово-цільової складової розвивальної функції навчання. Розуміння активності школярів як одного з факторів розвитку сприяло виробленню

психологічно обґрунтованих підходів до подальших дидактичних узагальнень, які відбивають динаміку наукових уявлень про зміст розвивальних цілей навчання.

Проте незосередженість уваги на *процесуальному*, операційно-дійовому аспекті логічного мислення, зумовленому фактором суб'єктності як сутнісної характеристики процесу розвитку, перешкождала поглибленню дидактичного погляду на зміст розвивальних цілей навчання. Йдеться про необхідність зсуву акцентів на такі сторони змісту цілей, які звернені не стільки до самих логічних структур предметного знання, скільки до *логічних умінь*. Логічні уміння, характеризуючи *пізнавальний досвід* з процесуального боку, орієнтують на формування в школярів здатності до усвідомлених логічних дій, які мають найпростішу форму довільності.

Зрозуміло, подібні суперечності в розумінні змісту розвивальних цілей навчання передусім були зумовлені станом психологічної науки, що до початку 50-х років ХХ століття порівняно глибоко досліджувала проблему змістових характеристик мислення через розробку питань засвоєння учнями знань, формування понять і уявлень. Однак набагато слабше була вивчена процесуальна сторона мислення – питання про операції мислення, їх формування, узагальнення, перенесення, зв'язок з характером умов завдання й знаннями, тобто все те, що можна було б назвати «психологією міркування» у прямому сенсі цього слова.

Подальші успіхи психологічних досліджень, які звертали увагу дидактики на те, що мислення варто розуміти як єдність знань й аналітико-синтетичних операцій [86; 191; 307], створювали сприятливі передумови для поглиблення психологічної обґрунтованості педагогічних умовиводів про зміст розвивальних цілей навчання. Щодо цього немаловажним є внесок наукової дискусії з проблеми співвідношення розвитку й виховання, що відбулася в середині 30-х років на сторінках журналу «Радянська педагогіка» [14; 41; 159; 183; 220; 246; 260; 331 та ін.]. Варто визнати, що сам факт проведення такої дискусії на сторінках наукового педагогічного жур-

налу можна розглядати як прагнення педагогіки підвищити рівень теоретичного підходу щодо з'ясування змісту розвивальних цілей навчання.

Значення цих публікацій головним чином зумовлене тим, що вони акцентували положення про те, що розумовий розвиток «не зводиться до засвоєння, до простого кількісного накопичення знань, умінь і навичок. Він характеризується і якісними змінами розумової діяльності дітей, переходом від нижчих до вищих її щаблів» [220, с. 63]. При цьому підкреслювалося, що перехід до вищих щаблів розумової діяльності пов'язаний з усвідомленістю й довільністю школяра в здійсненні розумових операцій. Як показник усвідомленості розумових операцій Є.М. Кабанова-Меллер виокремлювала вміння учня *розповісти, як слід виконувати конкретну операцію* [183, с. 37]. Показником довільності в здійсненні розумових операцій психологи вважали *вміння учня використовувати як засоби мислення* сформовані під керівництвом учителя прийоми здійснення розумових операцій, тобто переносити їх на новий зміст [220, с. 61].

Власне, йшлося про зв'язок змісту розвивальних цілей навчання зі спрямованістю на формування в школярів сукупності *логічних умінь*. Так, у виданих до середини 50-х років методичних листах про розвиток логічного мислення як центральне висувалося положення про те, що розвивальна мета набуває малоконкретного характеру, якщо до уваги не береться зорієнтованість навчання на формування «техніки мислення», що передбачає розуміння школярами внутрішніх механізмів розумової діяльності й освоєння відповідних логічних умінь [404; 405; 406; 407].

Усе це свідчило, що внаслідок більш глибокого дослідження психологічних механізмів розвитку школярів у навчанні в педагогіці середини 50-х років починав вироблятися другий підхід до осмислення змісту розвивальних цілей навчання.

У його рамках розвиток логічного мислення співвідносився зі спрямованістю навчання на формування в школярів не тільки

логічно структурованих знань, але й сукупності логічних умінь. Саме цілеспрямоване формування логічних умінь визначає базовий рівень постановки цілей інтелектуального розвитку школярів. Їх зміст характеризується спрямованістю навчання на формування такого *пізнавального досвіду*, наявність якого зумовлює готовність школярів до *вільного використання* логічних умінь як при безпосередньому керівництві вчителя, так і в процесі *самостійного* засвоєння будь-якого навчального змісту, що вимагає усвідомленого й довільного здійснення необхідних для цього логічних операцій [114; 120; 200; 406; 449 й ін.]. Як головна умова, що забезпечує реалізацію цієї мети, дослідники висували планомірну організацію *вправ*, що формують в учнів певну *самостійність* розумових дій і готовність застосувати їх до *нового навчального матеріалу* [5; 186; 377; 451; 484].

Підкреслимо ще раз: у цьому випадку зміст розвивальних цілей виходить за межі *предметного досвіду* школярів, що характеризується структурованою *системою засвоєних знань і умінь з конкретної галузі науки*. Цілі навчання починають набувати надпредметного, процесуального характеру, оскільки звернені до вдосконалення *пізнавального досвіду*, базові рівні якого складають логічні знання й логічні вміння (аналізувати й синтезувати, порівнювати, узагальнювати, виокремлювати головне й т. ін.).

Якщо інтерпретувати це уявлення з позицій ідеї суб'єктності, то можна стверджувати, що йдеться про спрямованість навчання на формування в школярів досвіду виступати в ролі суб'єктів окремих пізнавальних дій, тобто здійснювати саморегуляцію пізнання на операціонально-інструментальному рівні на основі вільного володіння відповідними логічними вміннями.

Висування на перший план *ідеї самостійності школярів у пізнанні* ставило питання про *міру інтелектуального розвитку* як найважливішу характеристику цілей навчання. Стимулювання усвідомлених й активних розумових дій школярів у процесі засвоєння ними логічно струнких структур навчального матеріалу,

а також логічних умінь починало розглядатися як хоча й необхідний орієнтир, але разом з тим недостатній стосовно формування суб'єктного досвіду, що забезпечує саморегуляцію пізнання в її більш зрілих формах. Цьому багато в чому сприяли результати експериментальних досліджень, які підтверджували, що зміни лише у сфері логічно правильного мислення нездатні визначати загальний поступ інтелектуального розвитку школярів у цілому. Зокрема у дослідженнях, проведених під керівництвом Л.В. Занкова, було виявлено, що в школярів часто істотний поступ у логічному мисленні співвідноситься з незначним удосконаленням інших пізнавальних здатностей, зокрема, вміння спостерігати [159; 336].

На теоретичному рівні такі висновки обґрунтовувалися впровадженням у педагогіку *принципу діяльнісного підходу*, який відкривав можливість розуміти пізнавальну активність і пізнавальну самостійність як *різні рівні* розгляду пізнавального досвіду школярів. Так, чл.-кор. АПН РРФСР Ш. І. Ганелін попереджав про необхідність відходити від обмеженого тлумачення активності й самостійності школярів у навчанні, яке виявлялося в тому, що дослідники не завжди бачили в них джерело повноцінного розвитку пізнавальних здібностей учнів [326].

Подібні дидактичні висновки виходили зі специфіки психологічної сутності процесу розвитку психіки як процесу *саморуху*, який визначається не стільки *зовнішніми умовами*, скільки його *внутрішніми суперечностями*, тобто його *рушійними силами* (Г.С. Костюк, О.М. Леонтьев та ін.) [220; 260]. Ці суперечності характеризуються змінами, що відбуваються в *самій діяльності* дитини, в її внутрішніх проявах. Зміни виявляють себе в особливостях мотивів і доступних дитині цілей, у практичних і розумових операціях, якими вона володіє, у засвоєному нею колі уявлень і знань, що орієнтують її діяльність у навколишньому світі.

Застосування принципу діяльнісного підходу до аналізу пізнавальної активності школярів виводило дидактику на необхідність осмислення якісної неоднорідності розвивальних цілей навчання

й тим самим висувало орієнтири для формування розвивальних цілей навчання більш високих рівнів.

Підвищення рівня інтелектуального розвитку щодо базового (операціонально-інструментального) рівня визначається можливістю зайняти позицію *суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності*, а не її окремих дій. У цьому випадку зміст розвивальних цілей виходить за межі формування як змістових структур пізнавальної діяльності, що зумовляють засвоєння школярами готового, систематизованого в логіці науки знання, так і її формально-логічних структур, пов'язаних з освоєнням сукупності логічних умінь.

При цьому рух до підвищеного рівня інтелектуального розвитку, як було доведено раніше, пов'язаний з тим, щоб формувати *когнітивно-діяльнісні структури* пізнання, «щоб уміло будити й спрямовувати «саморух» дитини, сприяти формуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку» [220, с. 72]. Підкреслимо, що при такому підході регульована зовні пізнавальна активність школярів перетворюється на *пізнавальну діяльність, яка організується вже на принципах діяльнісної саморегуляції*.

Подібні теоретичні установки знаходили висвітлення в розширенні поняттєво-термінологічного апарату педагогіки кінця 50-х років за рахунок введення до його складу поняття «суб'єкт пізнання» [14; 115; 463; 500 й ін.]. Однак воно ще не дістало необхідної дидактичної розробки. Це було продиктовано об'єктивними причинами, що полягають, насамперед, у відсутності належного фонду експериментальних педагогічних фактів і узагальнених теоретичних положень, які розкривали можливості змісту й методів навчання у формуванні в школярів здатності здійснювати саморегуляцію на рівні цілісної пізнавальної діяльності.

Проте сам факт проникнення нового терміна в педагогіку є переконливим доказом того, що в дидактиці визрівала потреба розробки науково обґрунтованих підходів до виокремлення розвивальних цілей навчання, що відповідають більш високому рівню

інтелектуального розвитку. Не можна в цьому випадку не брати до уваги значущості окресленого В.М. Полонським методологічного положення про те, що термін виступає своєрідним каталізатором, джерелом постановки й усвідомлення наукової проблеми [386]. Підкреслимо, що новий зміст розвивальних цілей навчання пов'язувався з формуванням у школярів *досвіду бути суб'єктами пізнання, тобто освоювати діяльність пізнання, яка має дослідний характер, оволодівати нею та набувати здатність до її здійснення та творчого перетворення* [14, с. 12].

Безперечно, зароджуване поняття «суб'єкт пізнання» виступало як спосіб наукової ідентифікації в педагогіці ідеї про те, що інтелектуальний розвиток школярів хоча й керується вчителем, але не може бути зведений до формованих у них логічних знань і логічних умінь. Уведення цього поняття потенційно задавало розуміння того, що більш високий рівень інтелектуального розвитку повинен визначатися цілями навчання, зміст яких пов'язаний з ускладненням структури формованого пізнавального досвіду, що проявляється в здатності до самоорганізації й саморегуляції пізнавальної активності на *суб'єктно-діяльнісному рівні*.

На цій основі в педагогіці оформлювалося розуміння того, що пізнання учня в навчанні *не може обмежуватися формою засвоєння*, оскільки засвоєння гальмує інтелектуальний розвиток, затримуючи його на базовому, операціонально-інструментальному рівні. Орієнтація на досягнення більш високого рівня вичленовування розвивальних цілей навчання давала еволюцію продуктивній для дидактики ідеї про те, що пізнання школяра за своїми внутрішніми механізмами *близьке до наукового пізнання*. Водночас вироблялося розуміння того, що для цього необхідно, щоб учнівське пізнання будувалося як процес самостійного подолання школярами *пізнавальних труднощів* в умовах виявлення й вирішення пізнавальних завдань [111; 115; 124; 127; 500].

Психологічна за своєю суттю ідея розгляду школяра як суб'єкта пізнання в педагогічному знанні трансформувалася в *ідею підви-*

щення рівня пізнавальної активності та самостійності школярів у навчанні.

Конкретизація педагогічних уявлень про якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні здійснювалася через уточнення дидактичних характеристик, що визначають *пізнавальну самостійність* школярів. Так, був виокремлений ряд показників, які можна розглядати як дидактичні орієнтири для визначення різновидів розвивальних цілей, що відповідають більш високому рівню: 1) наявність знань; 2) володіння основними розумовими вміннями; 3) розуміння мети завдання; 4) володіння методами вирішення, властивими конкретній галузі знання; 5) уміння видозмінювати ці методи відповідно до характеру завдання, приходити до відкриття нових способів навчальної роботи [130; 377 й ін.].

Підкреслимо, що наведені характеристики несуть у собі зміст базового рівня інтелектуального розвитку, центрованого на формуванні логічного мислення, однак, ним не обмежуються. Включаючи показники суб'єктно-діяльнісного рівня інтелектуального розвитку, такі, як розуміння цілей завдання, володіння методами виконання завдань й уміння видозмінювати їх, ці характеристики дозволяють уточнити зміст розвивальних цілей підвищеного рівня й описати їх у дидактичних категоріях.

Отже, оновлений фокус розгляду розвивальних цілей навчання вимагав переносу акцентів з формування *логічних умінь* як базової складової *пізнавального досвіду* на формування когнітивно-діяльнісних умінь, що характеризують *пізнавальний досвід школярів як суб'єктів цілісної пізнавальної діяльності*. Подібні тенденції виявляли себе в перших спробах уведення нових понять – «*уміння вчитися*», «*навчальні вміння*» [115; 130; 297 й ін.], що, безумовно, можна розглядати як посилення теоретичних позицій дидактики в концептуалізації змістово-цільової складової розвивальної функції навчання.

Зокрема експериментальним шляхом була виокремлена сукупність базових навчальних умінь, які необхідні школярам для підвищення рівня самостійності в пізнанні й посилюють їхні суб'єктивні

первні: вміння спостерігати, слухати, думати над сприйманим навчальним матеріалом, розуміти те, що написано в книжці або сказане вчителем, вирішувати різні завдання, застосовуючи відомі правила, прийоми й дії, а також уміння довести правильність обраного рішення [11, с. 22]. Значущість подібних результатів для концептуалізації змістово-цільової складової розвивальної функції навчання бачимо, насамперед, у тому, що вони поповнювали базу експериментально підтверджених наукових фактів і в силу цього стимулювали до подальшої теоретичної розробки положення про обмеженість розуміння розвивальних цілей навчання тільки в аспекті формування логічних знань і логічних умінь школярів.

Важливо відзначити, що сформовані підходи здобували саме дидактичне звучання, оскільки вони вписувалися в контекст розробки дидактикою ідеї *логіки навчального процесу*, у якій конкретизувалося положення про цілісність процесу навчання [114; 113].

Розгляд навчання як процесу, що передбачає чергування й закономірну зміну етапів або стадій засвоєння знань, підкреслював необхідність постановки питання про *динаміку та якісні зміни* механізмів пізнавальної діяльності школяра, про її зближення з дослідницькою діяльністю й про розширення творчо-перетворювальних можливостей школярів у пізнанні. Тим самим постановка проблеми співвідношення виконавської (репродуктивної) та творчої (продуктивної) пізнавальної діяльності в навчанні виступала як базовий теоретичний орієнтир для розуміння якісної неоднорідності розвивальних цілей навчання [113; 452 й ін.].

3.2. Збагачення вихідних концептуальних уявлень щодо змістово-цільової складової розвивальної функції навчання

У дидактиці 60-х – початку 80-х років ХХ століття відбувалися значні зміни дослідницьких позицій щодо поглиблення уявлень про зміст розвивальних цілей навчання. В умовах науково-

технічної революції пріоритетне значення починала набувати ідея спрямованості навчання на формування в школярів умінь *самостійно отримувати знання й систематично працювати над підвищенням* свого культурного, наукового й суспільно-політичного рівня [130; 196; 377; 332 й ін.].

Безсумнівно, подібні установки змінювали базові орієнтири в розгляді розвивальних цілей навчання, зміст яких переставав обмежуватися спрямованістю на засвоєння школярами готових логічно чітких структур наукового знання, а також на формування сукупності логічних знань і логічних умінь. Пріоритетною ставала мета, пов'язана з формуванням не стільки самостійності окремих пізнавальних дій, скільки самостійності цілісної пізнавальної діяльності, що набувала в силу цього продуктивного, творчоперетворювального характеру.

Так, на Всеросійській нараді з дидактики (28 листопада – 1 грудня 1960 р.) було визнано: основною проблемою дидактики є проблема розвитку самостійності й пізнавальної активності учнів з метою *творчого оволодіння* ними системою наукових знань, практичних умінь і навичок [79]. Головна теза наради – «засвоєння через розвиток» (М.О. Данилов), прийнята всіма учасниками, орієнтувала дидактику на особливу увагу до вивчення результативності навчання саме в аспекті формування досвіду творчої пізнавальної діяльності школярів. Очевидно, у таких умовах особливо актуальним ставало питання про *міру інтелектуального розвитку* учнів у навчанні, що орієнтувало на теоретичне дослідження показників для оцінки якісної неоднорідності розвивальних цілей навчання.

Не можна не визнати, що значущим джерелом формування емпіричної бази для дидактичної концептуалізації змістово-цільової складової розвивальної функції навчання виступають висновки, отримані внаслідок узагальнення даних двох масштабних психолого-педагогічних експериментів, проведених під керівництвом Л.В. Занкова й Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова [71; 102; 105; 153; 158; 327; 395; 408; 511; 512 й ін.].

Результати експериментального навчання засвідчили: школярі, які навчалися в умовах нових підходів до організації навчання, за рівнем інтелектуального розвитку вигідно відрізнялися не тільки від своїх однолітків, але й від старшокласників, які навчалися за звичайною методикою. Дані експериментального навчання розкривали психологічні механізми, які забезпечували підвищення рівня інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Тим самим вони підштовхували до поглиблення погляду на зміст розвивальних цілей навчання, переносючи акценти з якісного вдосконалення окремих розумових дій і формування логічних умінь на спеціальне навчання школярів способом мислення в його найбільш розвиненій формі – у формі *науково-теоретичного мислення*, що визначає здатність до творчо-перетворювальної пізнавальної діяльності.

Дидактична цінність цих результатів полягала в розробці конкретних варіантів включення учнів у *продуктивну пізнавальну діяльність*, що за своїми принциповими механізмами нагадувала діяльність наукового пізнання, а тому не обмежувалася лише засвоєнням. Ці результати переконували в тому, що підвищення рівня інтелектуального розвитку школярів у навчанні може бути здійснене тільки за допомогою *зміни якості пізнавальної активності* на основі підвищення рівня пізнавальної самостійності учнів.

Починаючи з 60-х років теоретична розробка змісту розвивальних цілей навчання почала послідовно здійснюватися виходячи з внутрішніх його сторін, однією з яких був *характер пізнавальної діяльності школярів*. Відзначимо, що спроба звернення до розгляду внутрішніх характеристик навчання намітилася ще в другій половині 50-х років. Особливо чітко вона була представлена в дискусії про методи навчання, що проводилася на сторінках журналу «Радянська педагогіка» в 1956–1957 роках. У цьому плані значущим був висновок про те, що найважливішою підставою для розрізнення методів навчання повинен бути *характер розумової діяльності школярів*, який залежить від використовуваного методу. Однак говорити про спрямованість до внутрішніх характеристик

навчання як про *стійку тенденцію*, що визначала якість дидактичного знання, можна лише починаючи з 60-х років, коли був узятий орієнтир на теоретичну й технологічну розробку проблемного навчання.

Безумовно, це стимулювалося логікою розвитку самої дидактики, зокрема, розробкою питання про суперечність як рушійну силу процесу навчання (М.О. Данилов) і питання про взаємозв'язок наукового пізнання й навчання (М.М. Алексєєв, Д.В. Вількєєв, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, Т.І. Шамова, С.А. Шапоринський й ін.).

Розуміння головної рушійної сили навчання як суперечності між висунутими в ході навчання навчальними й практичними завданнями, з одного боку, і наявним рівнем знань, умінь і розвитку школярів – з іншого [113], зміщало акценти в аналізі навчання з діяльності вчителя на діяльність школярів. Важливо підкреслити: фактично йшлося про те, що сутнісну сторону цієї суперечності складає *пізнавальна трудність*, яка виникає саме у *свідомості школяра*, а тому й глибоко усвідомлювана ним.

Тим самим оголювалися внутрішні механізми навчання, вивчення яких здатне обґрунтувати новий рівень постановки його розвивальних цілей. До числа таких механізмів належить послідовне надання учням більш складних пізнавальних завдань, вирішення яких не може обмежуватися тільки відтворенням уже освоєних положень, фактів, ідей та об'єднаних їх зв'язків. У цьому випадку цілі інтелектуального розвитку виходять з ідеї *напруження пізнавальних сил школярів* шляхом включення їх у *самостійний пошук* нових знань або нових варіантів зв'язків між відомими фрагментами знань, що, на думку Р.Г. Лемберг, і повинне співвідноситися з розумінням «корисних результатів навчання» [252], тобто його *планованих* розвивальних результатів.

Вироблялося розуміння того, що більш високий рівень інтелектуального розвитку школярів у навчанні безпосередньо пов'язаний із організацією пізнавальної активності *самих школярів*. Вона,

протікаючи за законами пізнавальної діяльності, повинна характеризуватися усвідомленням і прийняттям школярами цілей і завдань пізнання, наявністю пізнавального інтересу й напруженням розумових сил, що приводять до того, що пізнавальна активність учнів дедалі більшою мірою набуває характеристик самостійності й продуктивності.

Подібне збагачення дидактичних уявлень істотно було зумовлене успіхами психологів. Завдяки їхнім дослідженням у дидактиці утверджувалися думки про нетотожність логічного мислення й пізнавального мислення взагалі [239; 381; 398; 403; 427 й ін.]. Ідея про те, що в пізнавальній діяльності школярів поряд із засвоєнням величезну роль відіграють і неалгоритмічні розумові процеси, здогад, евристичні моменти, які, власне, і забезпечують високий рівень самостійності й продуктивності пізнання [97; 208; 219; 235; 240; 247 й ін.], набувала статусу науково обґрунтованого положення.

Уточнення психологами погляду на пізнавальну діяльність як на *продуктивний процес* і виокремлення її різних типів (рівнів): репродуктивного (емпіричного) і продуктивного (науково-теоретичного) [42; 186; 192; 304; 398 й ін.] – визначало підхід до обґрунтування якісної неоднорідності розвивальних цілей навчання.

Щодо цього для дидактики виявлялися важливими дані психологічних досліджень, які уточнювали уявлення про психологічні механізми повноцінного засвоєння [4; 88; 89 й ін.] і відкривали можливість для переосмислення зв'язку між процесами засвоєння й інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Вони виводили на необхідність відмови від сформованого в 50-ті роки традиційного тлумачення засвоєння як руху пізнання від розуміння до запам'ятовування й від нього до відтворення.

Поступово утверджувалося більш містке уявлення про засвоєння, для якого визначальним було не стільки вміння відтворювати отримані знання, скільки здатність *вільно користуватися ними* в різних практичних ситуаціях [110; 253; 274; 330; 438]. Цей підхід до-

тепер стійко зберігається, поглиблюючись і здобуваючи дидактичну конкретизацію за допомогою виділення *різних рівнів засвоєння*. За ними стоїть опис динаміки механізмів засвоєння, заснованої на ідеї цілеспрямованого зростання та якісного вдосконалення саме пізнавального досвіду школярів. До таких рівнів засвоєння належить готовність до усвідомленого відтворення сприйнятого й збереженого в пам'яті знання, до застосування знання за зразком або в подібній ситуації й, нарешті, готовність до застосування знань у новій, раніше не знайомій ситуації [31; 118; 195; 264; 268 та ін.].

Представлений опис цільової організації навчання поєднаний з ідеєю підвищення рівня суб'єктності пізнавальної активності школярів, що правомірно розглядати як спробу теоретичної систематизації поглядів на якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів.

Важливою стороною емпіричної бази, узагальнення якої приводить до концептуалізації дидактичних уявлень про рівневу природу розвивальних цілей навчання, є *передовий педагогічний досвід* початку 60-х років [66; 76; 77; 98; 179; 283; 302; 330; 337; 437 й ін.].

Передові вчителі неухильно заохочували найменші спроби учнів думати й робити, орієнтуючись не тільки на готові зразки, дані вчителем, але й на оригінальні, самостійні *видозміни* сформованих у школярів раніше підходів. На практиці розроблялося положення про те, що продуктивна пізнавальна діяльність – це *самостійна* розумова діяльність, що не зводиться до одного простого відновлення в пам'яті школярів відомого їм матеріалу, а передбачає *вільне оперування* ним для одержання *нових самостійних висновків і узагальнень*.

Завдяки результативності передового досвіду на перший план висувалася ідея посилення ролі учня як *суб'єкта пізнання*, що повинен мати необхідні здібності для глибокого проникнення в *сутність явищ, що пізнаються*, для *самостійного дослідження* навколишнього світу. При цьому мінялося розуміння ролі вчителя, яка починала мислитися в аспекті *організації* цієї самостійної піз-

навальної діяльності школярів, що не зводиться тільки до форми засвоєння готового знання, але й повною мірою передбачає форму *пошуку* самостійних ідей, *відкриття* школярами нових для себе висновків, *висунення* власних суджень, способів аргументації пропонувананих учителем положень.

Фактично передовий педагогічний досвід на практиці утверджував розуміння того, що високий рівень інтелектуального розвитку школярів не може бути досягнутий тільки внаслідок організованого засвоєння. Підкреслюючи значущість *самостійного застосування* учнями знань з метою набуття нових в умовах подолання пізнавальних ускладнень, передовий досвід намічав висунення нових теоретичних установок, що відкривали можливість розглядати здобуті школярами знання як «знаряддя пізнання й діяльності» (М.М. Скаткін). Мабуть, це була спроба на емпіричному рівні дати діяльнісне обґрунтування пізнавальної активності школярів. При цьому зверталася увага на те, що учні хоч і перебувають під керівництвом учителя, але разом з тим самостійно й зацікавлено «добувають» знання за допомогою застосування наявного досвіду до вирішення нових практичних і пізнавальних завдань [129; 249; 438 й ін.].

Тим самим у шкільній практиці 60-х – початку 80-х років якісна неоднорідність розвивальних цілей навчання починала розглядатися в аспекті підвищення рівня *самостійності та продуктивності* пізнавальної діяльності школярів. Перехід до відповідних теоретичних узагальнень був зумовлений поглибленням дидактичних уявлень про сутність процесу навчання, що стимулювалося розробкою та здійсненням *логіко-психологічного аналізу проблеми взаємозв'язку наукового пізнання та пізнання в процесі навчання*.

Орієнтація на розробку цієї нової методологічної установки була в явному вигляді задана ще на Всеросійській нараді з дидактики (листопад–грудень 1960 р.). Зокрема виступ М.М. Алексеєва було присвячено аргументації необхідності відновлення втраче-

них зв'язків між педагогікою, логікою й психологією. Об'єктивною основою цих зв'язків, як відзначав дослідник, виступає те, що всі вони вивчають процес мислення, однак роблять це по-різному, залишаючись у рамках свого предмета. Тому особливо підкреслювалася необхідність уточнення для кожної з цих наук тієї точки зору, що властива їм у вивченні процесу мислення.

Під впливом загальнофілософських ідей [див., наприклад: 197; 292] у дидактиці 60-х років відбувалося доповнення гносеологічного (змістового) підходу до аналізу навчання підходом *процесуальним*. При цьому перший розглядає пізнання зі змістової сторони, в аспекті його *результативності*, як *суспільно-історичний процес*, а другий опирається на логічні й психологічні моменти й зорієнтований на аналіз пізнання з позицій *логіки його розгортання*, що відбиває його науково-дослідну сутність.

Поєднання цих двох підходів має істотне значення для концептуалізації уявлень про розвивальні цілі навчання. Важливим виявляється те, що в центр уваги дидактики потрапляє не тільки змістова сторона пізнавальної активності школярів, що співвідноситься із засвоєнням, але і її інструментальна сторона, сама *процедура учнівського пізнання*, яка сутнісно несе в собі відбиття «логіки здійснення відкриття» (Б.М. Кедров) [6; 300; 495; 501 й ін.].

Отже, ідея внутрішньої спорідненості *механізмів* наукового пізнання й пізнання школярів у навчанні дозволила розглядати пізнавальну діяльність учня в навчанні як *різновид наукового пізнання* [178; 274; 346; 373 й ін.], як «окремий випадок пізнання» [513]. Такий підхід акцентував ідею про те, що, навчаючись, школяр завжди *відкриває* для себе щось нове, а точніше «перевідкриває» у досліджуваних об'єктах саме ті сторони, особливості й закономірності, які стають предметом засвоєння. У цьому випадку доречно нагадати таку думку С.А. Рубінштейна: «Коли говорять, що людина як індивід не відкриває, а лише засвоює вже добуті людством знання, це, природно, значить лише те, що вона не відкриває їх для людства, але особисто для себе вона все-таки повинна відкрити, нехай

«перевідкрити». Людина насправді володіє лише тим, що сама добуває власною працею» [415, с. 34].

У такій постановці питання фактично йдеться про спільність принципової схеми розгортання пізнавальної діяльності (проблема – гіпотеза – метод, виявлення й подолання пізнавальних ускладнень, відкриття нового) і про спільність рівнів, шаблів одержуваного знання (емпіричні й теоретичні). Підкреслимо, що ідея зближення навчального пізнання з науковим обґрунтовує положення про принципову спільність, з одного боку, механізмів розв'язання основної суперечності інтелектуального розвитку, з іншого – механізмів реалізації рушійних сил навчання.

Розглянуті методологічні установки породжували зміну дидактичних позицій щодо питання про пізнавальні ускладнення, які виникають у школяра в навчанні. Якщо в дидактиці 50-х років це питання вирішувалося на користь *ослаблення* й, у кінцевому підсумку, зняття пізнавальних ускладнень за допомогою зусиль учителя, то в дидактиці 60-х – початку 80-х років таке рішення здійснювалося з орієнтацією на розробку педагогічних засобів максимального *загострення* пізнавальних суперечностей. Цим, власне, і була продиктована доцільність теоретичного й експериментального обґрунтування дослідниками принципу проблемності (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Т.І. Шамова й ін.) і принципу навчання на високому рівні труднощів (А.В. Занков). За означеними принципами стоїть, по суті, та сама вимога, що характеризує рівень постановки розвивальних цілей навчання. Йдеться про необхідність осмислення змісту розвивальних цілей навчання як спрямованості на формування в школярів досвіду «перевідкриття» знань в умовах виявлення й подолання пізнавальних ускладнень, формулювання й розв'язання пізнавальних проблем. І чим складніші проблеми, чим глибші пізнавальні суперечності вони породжують у школярів, тим, вищий розвивальний ефект навчання.

Отже, вироблялося розуміння того, що рівень постановки розвивальних цілей навчання визначається *внутрішніми стосовно*

учнів суперечностями, вирішення яких залежить, насамперед, від структурних змін пізнавальної діяльності школярів, від сформованості їхнього дослідницького досвіду, що розуміється як *досвід самостійного відкриття* та «перевідкриття» наукових знань [101; 117; 148 та ін.]. Тому зміст розвивальних цілей навчання переставав обмежуватися тільки спрямованістю на формування основ наукових знань й сукупності логічних умінь. Нові акценти задавалися орієнтацією навчання на формування таких складових пізнавального досвіду, які суттєво характеризують школяра як суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності. Йдеться про обґрунтовану в дидактиці спрямованість навчання на освоєння школярами *методів наукового пізнання*, «способів добування знань», методів самостійного подолання пізнавальних труднощів, «уміння здобувати знання, творчо застосовувати їх на практиці» [217; 274; 435 й ін.].

Визначення як провідної рушійної сили навчання основної суперечності *інтелектуального розвитку* підкреслювало єдність і протиріччя двох тенденцій, що відбивали якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів. Мається на увазі *засвоєння (присвоєння)* історично сформованих форм «готового» знання, способів дії, логічних форм мислення, з одного боку, і способів *пошуку, відкриття нового* – з іншого. Усе це переконує, що досягнення максимальних розвивальних результатів можливе тільки за умови зорієнтованості навчання на формування в школярів *досвіду продуктивної пізнавальної діяльності*, що в умовах наукового пізнання в навчанні набуває форми *дослідницької діяльності*.

Таким чином, можна говорити про динамічну перспективу в розумінні змісту цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні – від емпіричного мислення до теоретичного, від формування досвіду переважно виконавської, репродуктивної пізнавальної діяльності, але разом з тим саморегульованої на рівні окремих дій, до формування досвіду переважно самостійної, продуктивної, творчої пізнавальної діяльності, що вимагає від школяра не тільки

вміння привласнювати чужі знання, але й здатності відкривати їх, відтворювати знання як *нове для себе* й у силу цього щодо засвоєного змісту дедалі більшою мірою виступати в ролі *суб'єкта пізнання*, що не тільки здобуває нове, але й *регулює сам процес пізнання* [7; 27; 270; 470; 502 й ін.]. Іншими словами, більш високий рівень постановки розвивальних цілей навчання визначається його спрямованістю на формування в школярів досвіду такої пізнавальної самостійності, ядро якої становить здатність саморегулювати процес *пошуку й відкриття* нових знань, тобто здатність «знаходити в конкретній ситуації проблеми, усвідомлювати зміст і шляхи розв'язання їх» [70].

Вагомий внесок у концептуальну розробку змістово-цільової складової розвивальної функції навчання здійснює подальша диференціація дидактичних понять «пізнавальна активність» й «пізнавальна самостійність». Істотним є з'ясування того, що на відміну від активності, самостійність як риса особистості характеризує не стільки інтенсивність виконання поставлених завдань, скільки саморегуляцію діяльності в процесі вирішення питань, що насамперед пов'язано зі здатністю орієнтуватися в новій ситуації, самому виокремлювати проблеми, знаходити оригінальні підходи до їх розв'язання [96; 110; 253; 271; 282 й ін.].

Так, І.Я. Лернер відзначав, що пізнавальна активність учня може й не містити в собі такий рівень самостійності в пізнавальній діяльності, який поряд із засвоєнням готових знань містить і обов'язковий творчий, продуктивний елемент. Пізнавальна самостійність передбачає активність як необхідну умову (не можна бути самостійним, не будучи активним), але активність може й не пов'язуватися з високим ступенем самостійності, оскільки перша може бути спрямована тільки на активне *засвоєння* знань, їх закріплення й відтворення, а не на *пошук і відкриття нового* [271].

Підходи до диференціації розглянутих понять, що склалися, слід розцінювати як спосіб ідентифікації на рівні наукового знання процесів, пов'язаних з теоретичним осмисленням якісної нео-

днорідності змісту розвивальних цілей навчання. Мається на увазі, що розвивальні цілі навчання не обмежені тільки зусиллям інтенсивності виконавської активності школярів за допомогою формування в них досвіду усвідомленого й довільного засвоєння, заснованого на відтворенні відомих зразків дій. Не менш важливою є спряженість цілей з творчою, продуктивною самостійністю, у якій ключову роль відіграє володіння школярами методами пізнання, уміння самостійно працювати, відкриваючи нові для себе знання [282; 383; 499 й ін.].

Уявлення про якісну неоднорідність змісту розвивальних цілей навчання знаходить своє теоретичне втілення у **двох напрямках теоретичних досліджень**, кожен з яких по-своєму його конкретизує. **Перший** напрямок пов'язаний з вивченням проблеми якості знань школярів у навчанні, **другий** – з проблемою виокремлення рівнів їхньої пізнавальної самостійності.

Перший з названих напрямків, формуючись у рамках постановки й вирішення питання про специфіку й принципову неоднорідність процесів розширення й поглиблення знань школярів у навчанні й про їх вплив на розвиток учнів¹¹, описує зміст розвивальних цілей навчання в категоріях формованих у школярів *якостей знань* [123; 266; 515 й ін.]. Дослідники (П.М. Ерднієв, М.І. Єнікеєв, І.Я. Лернер та ін.) виходять з того, що зі знаннями пов'язані цілі навчання, а якості знань служать надійним способом вираження ступеня реалізації цих цілей. Виокремлена сукупність якостей знань (повнота, глибина, систематичність, системність, оперативність,

¹¹ Варто підкреслити, що в 50-х роках найважливішим для дидактики було питання про міцність результатів засвоєння, що забезпечувалися свідомістю й повнотою знань. Розуміючи під міцністю здатність школяра до тривалого зберігання в пам'яті набутих знань та їх повне й правильне відтворення, дидактика 50-х років по суті зводила розвивальний результат навчання до усвідомленості й довільності окремих розумових дій школярів у процесі сприйняття, осмислення, запам'ятовування й відтворення навчального матеріалу як готового результату суспільно-історичного пізнання. У таких умовах досягнення розвивального результату навчання практично не пов'язувалося з організацією продуктивних процесів мислення.

гнучкість, конкретність, узагальненість, розгорнутість, згорнутість, усвідомленість, міцність), по суті, вказує на прагнення осмислити зміст розвивальних цілей навчання в категоріях дидактики.

Кожна з виокремлених якостей знань може бути співвіднесена з різними рівнями постановки розвивальних цілей навчання. Наприклад, повнота, систематичність, оперативність, конкретність, розгорнутість, усвідомленість, міцність більшою мірою відповідають розумінню розвивальних цілей навчання, поєднаних з базовим рівнем інтелектуального розвитку школярів – операціонально-інструментальним, що відбиває сформованість досвіду школярів виступати суб'єктами окремих пізнавальних дій. У той час як глибина, системність, гнучкість, узагальненість, згорнутість фіксують досягнення розвивальних цілей більш високого рівня інтелектуального розвитку – суб'єктно-діяльнісного, пов'язаного зі становленням у школярів досвіду виступати суб'єктом цілісної пізнавальної діяльності.

Не ставлячи завдання спеціального аналізу кожної з наведених якостей, підтвердимо зроблений висновок прикладом аналізу *глибини знань* в аспекті її зв'язку з певним рівнем постановки розвивальних цілей навчання.

Так, у дослідженнях П.М. Ерднієва, М.І. Єнікеєва, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова й інших йдеться про те, що глибина знань визначається сукупністю усвідомлених учнями істотних зв'язків між співвідносними знаннями [123; 268; 304; 515 й ін.]. Підкреслюється також, що глибина знань залежить від інтенсивності розумової діяльності школярів, що, своєю чергою, визначається способом зв'язку нового з відомим. Вона забезпечується не тільки актуалізацією раніше відомого, але й таким поєднанням його з новим, коли школяр починає усвідомлювати недостатність раніше набутих знань і випробовувати внутрішню зацікавленість у русі до нового. Звідси зрозуміло, що саме досягнення глибоких знань, які проявляють себе в умінні школярів виявляти пізнавальні суперечності за допомогою зіставлення нового зі старим, є наслідком реалізації

розвивальної мети навчання, що орієнтує на формування пізнавального досвіду школярів виступати суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності.

З позицій якості знань важливим виявляється зроблений І.Я. Лернером висновок про те, що в розумінні динаміки розвивальних цілей навчання сутнісним виступає не кількісне *розширення* знань (наприклад, збільшення числа даних у завданні при збереженні його типу, при незмінному способі міркувань), що характеризує їх повноту, а саме процес їх *поглиблення*. Реалізуючись в умовах набуття учнями вміння шукати й установаювати *нові зв'язки* всередині засвоєних раніше знань, поглиблення забезпечується саме *якісним ускладненням інтелектуальної діяльності школярів* за рахунок підвищення рівня саморегуляції пізнання. Наприклад, йдеться про такі вміння, як змінювати характер використовуваних умовиводів у зв'язку із заміною дій і операцій на споріднені, у зв'язку з перебудовою структури завдання, його змісту при збереженні, зокрема, його даних, числа дій, сюжету й т. ін.

Необхідно відзначити, що дослідження в дидактиці питання про глибину знань виконує *подвійну функцію* щодо розробки уявлень про якісну неоднорідність змісту розвивальних цілей навчання.

З одного боку, воно фіксує увагу на цій проблемі як *суто педагогічній*, хоча й психологічно обґрунтованій. Іншими словами, проблема якісної неоднорідності змісту розвивальних цілей навчання не може бути дозволена тільки в рамках психологічних досліджень і тому має потребу в спеціальній дидактичній розробці.

З іншого боку, питання про глибину знань конкретизує й «розшифровує» мовою дидактики більш загальне положення про неможливість зведення розвивальної мети навчання до засвоєння нехай і досить об'ємної, але разом із тим завершеної у своєму русі системи знань. Одночасно такий підхід орієнтує на необхідність формування сукупності *базових пізнавальних умінь*, які складають основу пізнавального досвіду школярів як суб'єктів цілісної пізнавальної діяльності.

Саме тому в експериментальних дидактичних дослідженнях зверталася увага на безперспективність навчання школярів тільки способом застосування готових правил, які вони використовують на обмеженому навчальному матеріалі. Так, у дослідженні А.В. Полякової підкреслювалася обов'язковість створення в навчанні основи для вільного застосування способів дії на новому навчальному матеріалі за рахунок варіювання видів і форм подання навчальних завдань [395]. За термінологією Є.М. Кабанової-Меллер, такі пізнавальні вміння називаються прийомами розумової діяльності, виокремленими з психологічної точки зору [185]. За термінологією І.Я. Лернера, це надпредметні вміння, що включають у себе як логічні, так і загальноінтелектуальні вміння, у тому числі й так звані пошукові [282; 273 й ін.].

Розв'язання проблеми якості знань, досягнуте в рамках дидактичного уявлення про *систему* якостей знань школярів (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін й ін.), виходить з ідеї *цілісності* пропонованої сукупності якостей знань щодо комплексу поставлених перед навчанням цілей, у тому числі й розвивальних [195; 268 й ін.]. Розкриття сутнісних характеристик різних якостей знань, опис варіантів співвіднесення якостей одна з одною та з цілями навчання сприяє розумінню пов'язаності кожної з виокремлених якостей зі змістом розвивальних цілей навчання. Щодо цього надзвичайно важливим є висновок про неможливість повноцінного досягнення цілей інтелектуального розвитку школярів без спеціального формування в них *усієї системи* якостей знань. Особливо слід підкреслити цінність сформульованих у дидактиці положень, що розкривають системність і глибину знань як такі їх якості, які безпосередньо забезпечують оволодіння школярами функціями наукового пізнання й тим самим сприяють формуванню в них наукового стилю мислення як стрижня інтелектуального розвитку [171; 168; 517 й ін.].

На нашу думку, запропонована система якостей знань являє собою спробу такого дидактичного опису цілей інтелектуального

розвитку, що очевидно здійснюється в категоріях *змістових характеристик інтелектуального розвитку*. Але розкриття якостей знань виходить і з процесуальних характеристик розвитку. Цим, по суті, досягається опис цілей інтелектуального розвитку в категоріях пізнавального досвіду як формованої в навчанні здатності інтегрувати інформацію мовою наукового знання (глибина, систематичність, системність, узагальненість знання) і на цій основі відкривати суб'єктивно нові наукові ідеї й положення (оперативність і гнучкість, усвідомленість знання).

Другий з виокремлених напрямків теоретичних досліджень конкретизує уявлення про якісну неоднорідність розвивальних цілей навчання за допомогою вивчення *умов і факторів формування пізнавальної самостійності школярів у навчанні* [272; 280; 382; 495 й ін.] й виражає це уявлення в категоріях *процесуальних характеристик інтелектуального розвитку*.

Щодо цього істотно, що обґрунтування *рівнів розвитку пізнавальної самостійності* школярів у навчанні (копіювальна, вибірково-відтворювальна й творча самостійність – М.І. Махмутов, Н.О. Половникова й ін.; репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький рівні – І.Я. Лернер, Т.І. Шамова й ін.) можна розцінювати як спосіб дидактичної систематизації уявлень про рівневу природу інтелектуального розвитку школярів.

Подібна постановка питання є важливою для формування уявлень про спектр якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку та їх певну супідрядність. Це пов'язано з тим, що виокремлені рівні пізнавальної самостійності виходять з ідеї зростання ступеня пізнавальних труднощів, подолання яких здатне формувати відповідні пізнавальні структури:

I рівень: використання зразка в умовах аналогії, що приводить до відновлення освоєних раніше зв'язків;

II рівень: використання зразка на матеріалі, який не має зовнішньої подібності зі зразком, що приводить до впізнання освоєних раніше зв'язків;

III рівень: видозміна зразка, пристосування методу пізнавальної діяльності до нових умов, що приводить до самостійного встановлення зв'язків, які раніше не були відомі школяру й не мають аналога в його досвіді.

Представлений підхід, що відбиває динаміку якісного вдосконалення *пізнавального досвіду* школярів, переконує в неприпустимості обмеження розвивальних цілей навчання тільки першими двома рівнями, що зводять розуміння інтелектуального розвитку до здатності усвідомленого й довільного здійснення *уже відомих* пізнавальних дій у звичних умовах їх застосування, що властиво для *відтворювальної пізнавальної активності*. Підкреслимо, що при цьому саморегуляція школяра набуває форми самокерування пізнавальною активністю на рівні відтворення й упізнання освоєних раніше зв'язків і умовиводів.

З позицій цього підходу очевидно, що більш високий рівень розвивальних цілей навчання може виявити себе тільки за допомогою формування в школярів здатності до *творчої пізнавальної активності*, яка передбачає самостійне встановлення нових видів зв'язків, що не мають аналогів в інтелектуальному досвіді школярів. Будучи пов'язаною з відшуканням школярами раніше не відомих їм засобів і методів вирішення поставлених перед ними завдань і формулювання нових типів умовиводів, творча пізнавальна активність вимагає від учнів саморегуляції на рівні цілісної пізнавальної діяльності, суб'єктами якої вони стають.

Представляючи якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів, розглянутий підхід одночасно підкреслює їх внутрішній взаємозв'язок. Він зосереджує увагу на необхідності врахування того, що кожен наступний рівень містить у собі всі риси попереднього, але водночас має ще й особливі риси, що якісно відрізняють його від попередніх. Об'єднуючим началом розвивальних цілей різних рівнів виступає ідея поступового посилення в пізнавальному досвіді школярів значення методів наукового пізнання й відповідних прийомів умовиводів, що й забезпечує оволо-

діння способами наукового пояснення та доведення як головного методологічного інструменту інтелектуального розвитку особистості в умовах дослідницької діяльності.

Варто визнати, що проведений аналіз надасть певної цілісності в розумінні сукупності цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Він зосереджує увагу на співвіднесеності цих цілей як з необхідністю формування в школярів базових змістових і формально-логічних (операціональних) структур пізнання, так і з формуванням його когнітивно-діяльнісних і проблемно-пошукових структур, які в сукупності забезпечують оволодіння школярами досвідом продуктивної пізнавальної діяльності.

Проблемно-пошукові структури пізнання були названі І.Я. Лернером *рисами творчої діяльності*. Вони виявляють себе у вигляді таких ознак: бачення нової проблеми у відомій ситуації, самостійне комбінування звичних способів діяльності з новими, бачення структури об'єкта, перенесення уже набутих знань і вмінь у нову ситуацію, альтернативне мислення тощо [117; 277 й ін.].

Сформованість рис творчої діяльності забезпечує передумови для успішного протікання продуктивної пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність, у свою чергу, неможлива без освоєння школярами *пошукових умінь*: співвіднесення даних в умові проблемного завдання між собою й з вимогами завдання, співвіднесення кожного кроку пошуку з вимогами завдання, розгляд явища з різних сторін, доведення необхідності й переконливості кожної дії в процесі вирішення завдання, перевірка повноти й достатності доказів і рішення тощо [117; 277 й ін.].

Аналіз двох виокремлених напрямків теоретичних досліджень, які на дидактичному рівні конкретизували уявлення про якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів, дає достатні підстави твердити про наступність дидактичного знання 50-х років та 60–70-х років щодо накопичення та систематизації наукових уявлень про змістово-цільову складову розвивальну функцію навчання. У результаті можна говорити про різні, але

внутрішньо взаємозалежні рівні розгляду розвивальних цілей навчання, виокремлені, виходячи з ідеї суб'єктності.

Базовий рівень визначається розумінням розвивальних цілей навчання в аспекті формування досвіду усвідомленого й довільного здійснення окремих пізнавальних дій, суб'єктом яких стає школяр. Це досягається в рамках репродуктивної пізнавальної діяльності, яка передбачає самокерування школярами окремими пізнавальними діями, що характеризує становлення пізнавального досвіду, необхідного для застосування знань й інтелектуальних умінь в аналогічній або близькій до заданого зразка ситуації.

Більш високий рівень розгляду розвивальних цілей навчання пов'язаний зі спрямованістю навчання на формування в школярів досвіду усвідомленого й довільного здійснення цілісної пізнавальної діяльності, суб'єктом якої вони стають. Це досягається в рамках переважно продуктивної (творчої) пізнавальної діяльності, що передбачає самокерування школярами процесом розробки й реалізації пізнавальної стратегії. У таких умовах відбувається становлення пізнавального досвіду, співвіднесеного з досвідом дослідницької діяльності й необхідного для пошуку й розробки нових способів застосування знань в умовах змінених ситуацій.

До початку 80-х років ХХ століття склалося розуміння динаміки інтелектуального розвитку, зумовленої саме навчанням: від формування формально-логічних пізнавальних структур, пов'язаних із застосуванням правил і законів формальної логіки в переважно репродуктивній пізнавальній діяльності, до формування проблемно-пошукових структур пізнання, які мають суб'єктно-діяльнісну природу. Для них сутнісною є здатність до саморегуляції пізнання на рівні самоорганізації продуктивної пізнавальної діяльності, що приводить до відкриття нового наукового знання за допомогою вичленовування, формулювання й розв'язання пізнавальних суперечностей. При цьому динаміка цілей інтелектуального розвитку школярів розуміється як «перехід від дій, стимульованих завданнями вчителя, до *самостійної постановки питання*;

від дій, пов'язаних з вибором уже відомих шляхів і способів дій, – до самостійних пошуків рішення завдань і далі – до вироблення уміння самостійно бачити проблеми й досліджувати їх» [236, с. 98] (виокремлено нами. – В.Б.).

У представленому контексті зміст розвивальних цілей навчання розглядається не тільки з погляду якості пізнавальної активності школярів (репродуктивної або продуктивної), але й в аспекті урахування ступеня суб'єктності школярів, що виявляється в рівні саморегуляції ними пізнавальної діяльності.

Конкретизуючи цю думку, відзначимо, що виокремлення розвивальних цілей навчання більш високого рівня не може обмежуватися спрямованістю навчання на формування в школярів досвіду самостійного розв'язання нових проблем, визначених і сформульованих для них учителем або під його безпосереднім керівництвом, *при його безпосередніх зовнішніх стимулюючих і організуючих зусиллях*. Варто підкреслити, що поряд з організаційно-виконавськими особливого значення в цьому випадку набувають мотиваційні й рефлексивно-значеннєві аспекти пізнавальної діяльності, які привертають увагу до особистісного плану її розгляду.

З цього погляду цікавими є висунуті рядом дослідників (А.П. Добраєв, В.В. Заботін, Т.І. Шамова та ін.) положення про те, що розвивальний ефект навчання істотно підвищується, якщо школяр не тільки шукає способи розв'язання вже виділених для нього проблем, але й самостійно окреслює суб'єктивно значимі для себе пізнавальні суперечності й на цій основі самостійно формулює такі проблеми, які набувають для нього особистісного змісту [119; 144; 207; 236; 496; 499 й ін.].

Іншими словами, якісна неоднорідність розвивальних цілей навчання може бути зумовлена відмінностями в механізмах саморегуляції пізнавальної активності школяра. На діяльнісному рівні саморегуляція характеризується здатністю до формулювання цілей і завдань пізнання, до вибору шляхів досягнення кінцевих результатів, до підбиття підсумків пізнання. На особистісному рівні вона ви-

являється в здатності школяра визначати своє ставлення до пізнавального завдання, вибудовувати його таким чином, щоб вирішення завдання ставало для нього необхідним і особистісно значимим.

Слід підкреслити, що означений ракурс спрямований на збагачення уявлень про якісну неоднорідність змісту цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Мається на увазі співвіднесеність цих цілей не тільки з формуванням формально-логічних, проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структур, але істотною мірою з формуванням ціннісно-сміслових, суб'єктно-особистісних пізнавальних структур, заснованих на рефлексивно-значеннєвій домініанті.

3.3. Систематизація уявлень про якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні

З початку 80-х років ХХ століття вектор руху наукового знання в дидактиці визначався інтенсивним проникненням у педагогіку положень і висновків психологів, що розкривали психологічні механізми розвитку особистості й роль діяльності в розвитку особистості. Результати досліджень 80–90-х років з проблем діяльності й особистості виявляли нові відтінки в таумаченні сутності цих понять (див. розділ 2). У силу цього педагогіка також починала керуватися ідеями про те, що «сутність діяльності похідна від сутності діяча», що «сутнісний зв'язок суб'єкта й діяльності виступає тоді, коли відповідною в аналізі виступає категорія суб'єкта» (К. О. Абульханова-Славська) [2], що «особистість людини проявляється в її творчих діяннях» (В.В. Давидов) [104], що «особистість творить, формує себе», «особистість – суб'єкт власного розвитку, який постійно перебуває в пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у яких можуть найповніше виявитися й розвинутися унікальні потенції конкретного індивіда» (Л.І. Анциферова) [15, с. 5].

Усе більше утверджувалася точка зору, відповідно до якої за центральний механізм розвитку особистості вважалися утвердже-

ні в психологічній організації особистості способи та інструменти її *самоперетворення* (Л.І. Анциферова) [16, с. 8]. Звідси висувалося положення про *самовибудовування індивідом свого внутрішнього світу* як про базовий психологічний механізм розвитку особистості. Особливо відзначалося, що психічний розвиток людини й розвиток її як особистості принципово відрізняються один від одного за специфікою своїх внутрішніх механізмів. Підкреслювалося, що доти, поки поведінкові або психічні новотвори (результати психічного розвитку, наприклад, мислення) не стають предметом *власної активності суб'єкта*, його зсередини стимульованою потребою в самозміні, яка відбивається в його свідомості як *особлива мета*, психічний розвиток індивіда не може бути визнаний у повному розумінні слова особистісним розвитком.

Виокремлення як сутнісних проявів особистості ряду її специфічних здатностей приводило до усвідомлення діалогічної природи особистості й до розуміння *внутрішнього діалогу* як найважливішої характеристики механізму особистісного розвитку. У складі означених здатностей ключове місце посідали *рефлексивно-сміслові здатності*: усвідомлювати власний почуттєвий досвід (тобто ставитися до нього), осмислювати (тобто виражати в слові) свій потік переживань, формулювати власну думку, протиставляти його іншій думці (бачити відмінності), займати певну позицію, брати на себе відповідальність у прийнятті рішень тощо.

Безсумнівно, це сприяло тому, що як базову характеристику особистості, її ядра виокремлювали не стільки освоєні людиною знання й уміння, але, головним чином, *її індивідуальні цінності* та утворені на їх основі ставлення. Саме останні в сукупності зумовлюють якість життєвої позиції школяра, його здатність до самовизначення й самореалізації в просторі своїх життєвих і, зокрема, навчально-пізнавальних виборів.

Ці положення свідчать про посилення ідеї суб'єктності як пояснювального принципу, використовуваного в сучасній психології особистості.

Оновлені дослідницькі позиції психології виступають тією психологічною підставою, що зумовлює розгляд змісту розвивальних цілей навчання під кутом зору особистісно-діяльнісного підходу. Це дозволяє перенести акценти з формування в школярів досвіду здійснення окремих пізнавальних дій і досвіду розв'язання висунутих учителем проблем на формування в них *досвіду виявлення особистісно значимих пізнавальних суперечностей і вибору способів їх розв'язання на основі вироблення ціннісно-смыслового ставлення до пізнання*. Очевидно, подібна методологія фокусує увагу на необхідності конкретизації дидактичних уявлень про розвивальні цілі навчання, підкреслюючи значущість формування не тільки змістових, формально-логічних і проблемно-пошукових пізнавальних структур, але й значною мірою *когнітивно-діяльнісних, рефлексивно-оцінних і ціннісно-смыслових* структур пізнання школяра.

Вирішального значення для дидактичних висновків набуває вихідне методологічне положення про те, що конкретним джерелом становлення особистісних первнів людини виступають різні сфери її життєдіяльності. У зв'язку з цим сфера шкільного навчання, що має пріоритетні можливості для інтелектуального розвитку школярів, розглядається як здатна забезпечувати *особистісний рівень інтелектуального розвитку* за умови, якщо пізнавальна діяльність школярів набуває характеристики пошуку знання, *наділеного особистісним сенсом* й перетворюючого школяра із суб'єкта окремих пізнавальних дій і суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності на *суб'єкта ставлення в пізнанні*.

Емпіричну основу для дидактичних узагальнень, що розкривають оновлені підходи до розуміння змісту цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні, становлять два різних, але тісно пов'язаних одне з одним джерела. З одного боку, йдеться про *інноваційний педагогічний досвід учителів-новаторів*, у якому забезпечується нагромадження масиву часткових фактів, що відбивають мету практичної перебудови шкільного навчання

в напрямку посилення уваги до особистісно-діяльнісних аспектів учнівського пізнання. З іншого боку, маються на увазі *теоретичні дослідження*, які містять оновлені теоретичні висновки й можуть бути використані для збагачення уявлень про зміст цілей інтелектуального розвитку школярів.

Аналіз *досвіду вчителів-новаторів 80-х років ХХ століття* (В.Ф. Шаталов, С.М. Лисенкова, Ш.О. Амонашвілі, Є.М. Ільїн та ін.) [72; 180; 295; 503 й ін.], проведений під кутом зору особистісно-діяльнісного підходу, дозволяє виявити його безпосередній зв'язок з розробкою проблеми змісту розвивальних цілей навчання. Під впливом особистісно-діяльнісного підходу з'явився цілий ряд нових фактів педагогічної дійсності, які розкривають шляхи й способи, використовувані в навчанні для практичного втілення його орієнтації на розвиток мотивів, потреб і здатностей школярів, включаючи спроби виявлення суб'єктно-особистісних характеристик їхнього пізнавального досвіду. Досвід учителів-новаторів привернув увагу до пріоритетності таких педагогічних ідей, які виявляються значущими з погляду концептуалізації дидактичних уявлень про змістово-цільову складову розвивальну функцію навчання [354]:

- опора на внутрішні, тобто такі, що лежать усередині самого навчання, стимули, що передбачає зсув акцентів у мотивації навчання з обов'язку на інтерес;
- залучення школярів до навчання як діяльність на основі співробітництва вчителя з учнями (не з предметом іти до дітей, а з дітьми йти до предмета);
- учити школярів учитися, викликаючи в них «натхнення, що народжується від успіху» (В.О. Сухомлинський) і навчати їх способів долаття труднощів, що виникають у навчанні;
- забезпечення школярів змістовою опорою у вигляді інструменту-помічника, використовуваного навіть найбільш не-підготовленими учнями для самостійного подолання труднощів у навчанні, для спонукання навіть найбільш «слабкої» думки, що

«остаточно завмирає при зустрічі із найнезначнішими труднощами»;

– не привчати до праці у сфері пізнання, а домагатися того, щоб школярі самі прагнули трудитися в процесі дізнання нового;

– надавати школярам вільний вибір всюди, де це тільки виявляється можливим, – вибір завдання для вирішення, вибір способу виконання завдань, вибір ступеня й характеру допомоги тощо;

– здійснення випереджального введення матеріалу, що не вимагає в цей момент кінцевого засвоєння, з метою створення змістового контексту для стимулювання інтуїції й здогадування в пізнанні;

– навчання школярів способів самоаналізу й самооцінки ходу й результатів пізнання;

– створення в класі «інтелектуального тла» (В. О. Сухомлинський), що впливає на цінності й цілі кожного школяра та визначає загальне яскраво виражене прагнення до знань, до досягнення високих цілей тощо.

Змінюючи підходи до аналізу цілей навчання, педагогічні пошуки вчителів-новаторів фактично зміщують акценти із зовні видимих проявів пізнавальної діяльності школярів у навчанні (тобто з розгляду використовуваних школярем методів, одержуваних при цьому результатів, самого характеру завдань, виконуваних школярем, – репродуктивного або пошукового) на її суб'єктно-діяльнісні та суб'єктно-особистісні сторони. Тим самим підкреслюється значущість формування в школярів не стільки властиво операціональних (які способи пізнавальної діяльності використовуються), скільки когнітивно-діяльнісних (яким чином ці способи використовуються школярем для самоорганізації пізнання) і ціннісно-сміслових сторін (який ступінь особистісної прийнятності цих способів, чи мають вони індивідуально-вибірковий характер, чи переносяться вони в умови життєдіяльності й т. ін.) їхнього пізнавального досвіду.

По суті, не ставлячи перед собою теоретичного завдання розробити принципи оновлення уявлень про зміст розвивальних ці-

лей навчання, вчителі-новатори на практиці вирішували завдання розширення «зони найближчого розвитку» школярів, насамперед, за рахунок збагачення їхнього пізнавального досвіду за допомогою якісного вдосконалення механізмів саморегуляції пізнання. З одного боку, у центр їхньої уваги потрапляв діяльнісний рівень саморегуляції школярем пізнання. Учителі викликали в школярів позицію суб'єктів цілісної пізнавальної діяльності, ставлячи їх перед необхідністю самостійної розробки й реалізації пізнавальних стратегій: тобто визначення мети й завдань пізнання, вибору способів здійснення пізнавальної діяльності, а також способів самоконтролю й самооцінки отриманих результатів. З іншого боку, увага вчителів-новаторів фокусувалась на особистісному рівні саморегуляції школярами пізнання. Вони стимулювали школярів до вироблення ціннісно-сміслового ставлення до пізнання, до ухвалення пізнавального рішення, до пошуку індивідуально-привабливих способів пізнання, до модифікації традиційних способів пізнання на основі індивідуального стилю пізнавальної діяльності тощо.

Наприклад, слід звернути увагу на висновок учителів-новаторів про те, що, не применшуючи ролі продуктивної пізнавальної діяльності школярів у навчанні, необхідно більш ґрунтовно використати репродуктивну пізнавальну діяльність як найважливішу складову підготовки до проблемно-пошукових форм пізнавальної діяльності. Йдеться про те, що саме при виконанні репродуктивних завдань учень має можливість вибудувати й відпрацювати систему саморегуляції власної пізнавальної діяльності. Такі можливості визначаються тим, що виконання аналогічних завдань на різноманітному матеріалі надає системі саморегуляції більшої обґрунтованості, сприяє переносу набутих організаційно-діяльнісних умінь на інші види діяльності, переводить їх у ранг корисних навичок, які надалі самі мотивують пізнання, самоорганізуючи активність школярів як їхню пізнавальну самодіяльність.

Очевидно, саме в запропонованому контексті варто розуміти думку Ю.К. Бабанського про ефективність репродуктивних мето-

дів навчання в вирішенні завдань навчання й розвитку школярів в умовах, коли зміст навчального матеріалу об'єктивно *не має* високого розвивального потенціалу. Наприклад, коли він являє собою *опис* способів практичних та інтелектуальних дій; коли він є ще складним для того, щоб учні самі могли вести самостійний пошук знань; коли в учнів відсутні опорні знання для вирішення проблемних ситуацій або коли учні ще не набули досвіду самостійного вирішення проблемних завдань і т. д. [24].

Скориставшись думкою В.Д. Шадрікова, спрямованою на необхідність розробки нової філософії освіти, можна сказати, що, переконавшись у педагогічній обмеженості цілей навчання, організованого відповідно до стратегії «мандрівок пустелями абстрактного мислення й раціонального досвіду», вчителі-новатори зверталися до розробки принципово нових підходів. Їх специфіка визначалася прагненням «відійти від педагогічного раціоналізму й увійти в царину педагогічного реалізму», де школяр має можливість відчутися себе в реальній ситуації життєвих проблем, подолання яких створює сприятливу основу не тільки для наукового пізнання, але й для самопізнання, самоосвіти й саморозвитку [494].

Щодо поглиблення уявлень про розвивальні цілі навчання, безперечно цінною є спрямованість досвіду вчителів-новаторів, головним чином, не до того, *як слід учити* школярів, а до *різних форм прояву суб'єктності* школярів у їхній пізнавальній діяльності. Таким чином, вчителі-новатори зосереджували увагу на тому, *як слід школярам учитися*, тобто діяти, відчуваючи потребу, самокеруючи процесом подолання власної пізнавальної й життєвої обмеженості й вибудовуючи свою індивідуально-неповторну пізнавальну стратегію.

У досвіді вчителів-новаторів чітко простежується спрямованість навчання на формування в школярів суб'єктно-особистісних пізнавальних структур. У цьому сенсі показовою є сукупність принципів навчання, запропонована Ш. О. Амонашвілі [10]. Слід уточнити, що при виокремленні цієї сукупності педагогічними пріоритетами обиралися не знання й уміння, які набуває школяр, а

інтереси розвитку особистості: 1) принцип пізнання й засвоєння дитиною в педагогічному процесі істинно людського; 2) принцип пізнання дитиною в педагогічному процесі себе як людини; 3) принцип збіжності інтересів дитини із загальнолюдськими інтересами; 4) принцип неприпустимості використання в педагогічному процесі засобів, здатних спровокувати дитину на антисоціальні прояви; 5) принцип надання дитині в педагогічному процесі необхідного суспільного простору для найкращого прояву своєї індивідуальності; 6) принцип олюднення обставин у педагогічному процесі; 7) принцип визначення якостей особистості дитини, її освіченості й розвитку залежно від якостей самого педагогічного процесу.

В інноваційному досвіді початку 80-х років ХХ століття відбувалося оформлення такого погляду на розвивальне призначення навчання, теоретична інтерпретація якого не укладалася в сформовану раніше дидактичну схему розгляду розвивальних цілей навчання. Можна стверджувати, що досвід організації навчання, накопичений учителями-новаторами, фактично актуалізує необхідність технологічної розробки додаткових планів аналізу змісту розвивальних цілей навчання, зумовлених розглядом суб'єктно-діяльнісного та суб'єктно-особистісного рівнів інтелектуального розвитку школярів. Очевидно, новаторський досвід можна оцінювати як переважно емпіричне нагромадження сукупності ідей і положень, що розкривають зміст нової методології педагогічної діяльності (так званого «нового педагогічного мислення»), в основі якої лежать ідеї гуманізації освіти [319].

В умовах шкільної практики утверджувався пріоритет такого ставлення до особистості, що розглядалося не як відособлений педагогічний засіб, не як опора на механізми мотивації, «сприятливі» для досягнення заданих ззовні пізнавальних результатів (що було властиве традиційному навчанню й певною мірою проблемному), а як вища, *спеціально проєктована мета навчання*, на досягнення якої в кінцевому підсумку зорієнтовані його зміст і методи.

Щодо цього цінність досвіду вчителів-новаторів вбачається, насамперед, у руйнуванні стереотипу педагогічної свідомості, який полягає в тому, що будь-яке навчання завжди орієнтоване на реальний розвиток особистості. Натомість інноваційний досвід пропонував часткові, розрізнені, зазвичай неналежно обґрунтовані педагогічні умови, дотримання яких при використанні конкретних методичних систем забезпечувало формування в школярів не тільки власне пізнавальних умінь, але й здатності бути ініціаторами пізнання, керуючись пізнавальною потребою, що виникла або в навчально-пізнавальній діяльності, або у сфері їхньої життєдіяльності. Як часткові педагогічні умови, що визначають успішність формування суб'єктно-особистісних складових пізнавального досвіду школярів, можна означити такі:

- створення для школярів ситуацій вільного вибору змісту й форми виконання завдання;
- надання учням можливості самостійно визначати для себе часовий режим індивідуальної пізнавальної діяльності;
- надання школярам права на помилку та її самостійне виправлення;
- виключення з навчання однозначності та єдиноправильності висловлених думок, обов'язкове співіснування різноманітних, але однаково легітимних точок зору;
- варіювання темпу поступу в навчальному матеріалі відповідно до індивідуальних можливостей його засвоєння й т. ін.

Слід визнати, що досвід вчителів-новаторів потребував серйозного теоретичного осмислення, що, властиво, і здійснювалося в рамках другого виокремленого джерела, яке визначило масив теоретичних установок для концептуалізації змістово-цільової складової розвивальної функції навчання.

Рух дидактики шляхом освоєння нових теоретичних узагальнень відбувається з орієнтацією на положення й висновки сучасної психології, яка пояснює вищі рівні інтелектуального розвитку школярів у навчанні, співвідносячи їх з механізмами діяльнійшої та

особистісної саморегуляції в цьому процесі. Опис цих рівнів іде в категоріях «суб'єкт діяльності» й «суб'єкт відносин» (Д.Б. Богоявленська, О.Д. Божович, В.В. Давидов, З.І. Калмикова, А.К. Маркова, О.К. Осницький, М.О. Холодна та ін.).

Щодо цього цікавими є висновки, отримані в рамках експериментального навчання школярів, яке здійснювалося дослідницькими колективами.

Так, результати експериментального навчання, проведеного під керівництвом В.В. Давидова, більшою мірою розкривали психологічні механізми діяльній саморегуляції пізнання в процесі формування школяра як суб'єкта особливого виду діяльності, яка дістала назву *навчальної діяльності* [106; 411; 479 й ін.]. Варто підкреслити, що важливим для поглиблення дидактичних уявлень про якісну неоднорідність змісту розвивальних цілей навчання є:

– виокремлення *структури навчальної діяльності* (розуміння школярем *навчальної задачі*, спрямованої на аналіз умов походження теоретичних понять курсу й на оволодіння відповідними узагальненими способами дій, орієнтованими на вирішення часткових завдань; здійснення *навчальних дій*, за допомогою яких досягаються навчальні цілі; виконання школярем дій *самоконтролю та самооцінки*);

– визначення ступеня впливу навчальної діяльності на інтелектуальний розвиток школярів.

Було, зокрема, виявлено, що становлення проблемно-пошукових пізнавальних структур в умовах дослідницької діяльності школярів у навчанні набуває форми теоретичного мислення й досягається через цілеспрямоване формування в них *усієї системи компонентів навчальної діяльності*, а не тільки знань та окремих навчальних дій.

Означені результати орієнтують на осмислення залежності якості розвивального результату навчання від сформованості *цілісної структури компонентів навчальної діяльності* та перетворення внаслідок цього навчання школярів на *самокеровану пізнавальну*

діяльність (навчально-пізнавальну), а школяра – на її суб'єкта. При цьому був виявлений значний розвивальний потенціал, властивий *рефлексивним* структурам свідомості школярів. Йдеться про механізми діяльнісних проявів їхньої пізнавальної активності, що полягають у здатності аналізувати власну діяльність (тобто обраний спосіб самоорганізації пізнання), виокремлювати в ній складові компоненти, оцінювати їх з погляду суспільно прийнятих еталонів і на цій основі проектувати та реалізовувати пізнавальні стратегії, спрямовані на перетворення своєї пізнавальної діяльності.

Результати експериментального навчання, організованого в рамках ідеї про можливість досягнення загального (тобто особистісного) розвитку школярів у навчанні й керованого послідовниками А.В. Занкова (М.В. Зверева, А.В. Полякова, І.П. Товпінець), здебільшого пов'язані з вивченням психологічних основ становлення в школярів *особистісних механізмів саморегуляції пізнання*.

З дидактичного погляду на якісну неоднорідність цілей інтелектуального розвитку школярів важливими є висновки про те, що центральним механізмом розвитку особистості в навчанні є *збагачення відносин школярів та дійсності*, здійснюване за *трьома генеральними лініями*: 1) діяльність спостереження – зустріч вічна-віч із дійсністю; 2) діяльність мислення, що забезпечує можливість абстрагування від безпосередніх вражень; 3) практичні дії, що забезпечують можливість матеріального впливу на предмети матеріального світу з метою їх зміни [163; 327; 396 й ін.].

По суті, йдеться про формування саме таких складових пізнавального досвіду, які здатні забезпечувати школярам самовизначення й самореалізацію в умовах перетворення пізнавальної діяльності в *пізнавальну самодіяльність*. Конкретизація уявлень про дидактичні характеристики такого пізнавального досвіду може бути здійснена за допомогою аналізу розроблених дослідниками методик особистісного розвитку й саморозвитку школярів у навчанні [164; 309; 389; 467 й ін.]. Найважливішими загальними рисами цих методик є:

- звернення до внутрішніх спонукальних сил школяра;
- надання простору для власних спостережень школяра за життям, для думок, дій за рахунок багатства змісту, у який включаються цінності науки, культури, мистецтва;
- багатогранність впливу на всі сторони психіки дитини, не тільки на інтелект, але й на мотивацію та емоційність;
- спрямованість використаних прийомів на індивідуальність школяра, на його спілкування з товаришами, на всі грані життя дитини.

В експериментальному навчанні, проведеному під керівництвом М.О. Холодної, було доведено, що високий рівень інтелектуального розвитку школярів забезпечується не стільки наявними знаннями й навчально-інтелектуальними навичками, скільки наданою школярам допомогою у «вибудовуванні» арсеналу *суб'єктивних засобів продуктивного інтелектуального ставлення до дійсності*. Серед таких засобів найважливішу роль відіграє *досвід: когнітивний, метакогнітивний та інтенційний* [90; 116; 486 й ін.].

Визначаючи *когнітивний досвід* як механізм ефективної переробки інформації, *метакогнітивний досвід* як механізм рефлексивного уявлення школярів про власні інтелектуальні можливості, який забезпечує основу для керування своєю інтелектуальною діяльністю, *інтенційний досвід* як механізм, що визначає вибірковість індивідуальних інтелектуальних схильностей (у тому числі інтелектуальні переваги, вірування, умонастрої), дослідники фактично підкреслюють, що найважливішим психологічним механізмом інтелектуального розвитку в навчанні варто визнати *саморозгортання індивідуальної своєрідності, властивої способу мислення школярів*.

Очевидно, у такому розумінні інтелектуальний розвиток визначається, насамперед, становленням таких пізнавальних структур, які зумовляють *особливості пізнавального ставлення суб'єкта до світу, до себе самого, а також і характер суб'єктивізованого способу відображення дійсності* в індивідуальній свідомості.

Підкреслимо, що подібна постановка питання виступає як важливий теоретичний орієнтир у процесі розробки способів обґрунтування змісту розвивальних цілей навчання, що відповідають суб'єктно-особистісному рівню інтелектуального розвитку. Вона нашоує на розуміння того, що інтелектуальний розвиток у навчанні не обмежується тільки цілями формування системи предметних знань (знань «про те, що») і знань про способи навчально-інтелектуальної діяльності (знань «про те, як»), а також відповідних їм умінь. У зв'язку з цим виокремлюється істотний ступінь залежності рівня інтелектуального розвитку школярів від цілей формування в них знань про *особливості власних інтелектуальних можливостей* (знань «про те, який Я»), що зумовлюють наявність *рефлексивного ставлення до себе як до суб'єкта пізнання, самопізнання, саморозвитку та самоосвіти*.

Не можна не визнати, що відповідно до принципу суб'єктності, обґрунтованому в цьому дослідженні як керівна концептуальна ідея, уточнення специфіки особистісно-діяльнісних механізмів інтелектуального розвитку дозволяє виявити нові грані в осмисленні якісної неоднорідності розвивальних цілей навчання. Це створює можливість для того, щоб представити сукупність цілей інтелектуального розвитку школярів у вигляді ієрархії рівнів, починаючи з найнижчого в його поєднанні з більш високими.

Базовий рівень (операціонально-інструментальний рівень, рівень суб'єкта окремих пізнавальних дій) розвивальних цілей представлений спрямованістю навчання на формування в школярів *системи наукових знань і сукупності логічних знань та логічних умінь*. Такий рівень сформованості пізнавального досвіду школярів зумовлює здатність до саморегуляції пізнання тільки на рівні самокерування окремими пізнавальними діями в умовах переважно репродуктивної пізнавальної діяльності.

Зміст розглянутої розвивальної мети навчання визначається психологічними механізмами становлення змістових і формально-логічних пізнавальних структур. При цьому прояв школярами піз-

навальної самостійності обмежений вибором окремих пізнавальних дій, доцільність яких продиктована заданою вчителем логічною схемою, що становить систему знання з цієї наукової галузі.

Підвищений рівень розвивальних цілей навчання (суб'єктно-діяльнісний, рівень суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності) зумовлений виокремленням якісно різних рівнів пізнавальної активності – репродуктивної й творчої (евристичної, продуктивної) – і висуненням ідеї посилення частки продуктивної пізнавальної активності школярів у навчанні. Він представлений спрямованістю навчання на включення школярів у процес «перевідкриття» наукового знання в результаті організованого вчителем розв'язання проблем і проблемних завдань з метою формування в школярів *досвіду дослідницької діяльності*. Такий рівень сформованості пізнавального досвіду школярів зумовлює їхню здатність до саморегуляції пізнання на рівні самокерування цілісною пізнавальною діяльністю, що має продуктивний характер.

Зміст цієї розвивальної мети навчання визначається психологічними механізмами *двох різновидів*. З одного боку, про що вже йшлося раніше, становленням проблемно-пошукових пізнавальних структур (рис творчої діяльності), що характеризують передумови до успішності творчої пізнавальної активності й виявляють себе в оволодінні школярами сукупністю пошукових умінь. З *іншого боку*, величезна роль когнітивно-діялісних пізнавальних структур, що забезпечують школярам ефективну переробку інформації в умовах продуктивної пізнавальної активності. Варто підкреслити, що сформованість цих пізнавальних структур характеризує готовність школярів до самостійної постановки пізнавальних цілей, до розробки пізнавальних стратегій, до вибору необхідних способів пізнавальної діяльності, а також способів самоконтролю й самооцінки її результатів [85; 238; 299; 375; 496 й ін.]. Тим самим виникають умови для здійснення школярами діялісної форми саморегуляції пізнання, у якій відбивається їхня позиція як *суб'єктів цілісної пізнавальної діяльності*.

Отже, виокремлення нами *суб'єктно-діяльнісного рівня інтелектуального розвитку* як особливого рівня постановки розвивальних цілей навчання пов'язане з прагненням знайти більш адекватний засіб для опису ступеня гарантованого школярам інтелектуального розвитку. Таким засобом є категорія діяльності, а не окремої дії¹². Так Т.І. Шамова співвідносить сутність пізнавального досвіду (пізнавальної самостійності), що відповідає цьому рівню, зі здатністю школярів здійснювати *самокерування своєю пізнавальною діяльністю в цілому*. А структуру пізнавального досвіду вона визначає, виходячи зі структури компонентів діяльності самокерування: 1) планування; 2) керівництво; 3) контроль і оцінка [496].

В означеному контексті динаміка якісного вдосконалення пізнавального досвіду школяра повинна визначатися як його переведення від позиції суб'єкта окремих пізнавальних дій, коли пізнавальна активність здійснюється під безпосереднім керівництвом іншого суб'єкта (наприклад, у навчанні, вчителя), до позиції суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності, коли пізнавальна активність здійснюється під власним керівництвом школяра. Відповідно до цього рівень постановки розвивальних цілей навчання визначається підвищенням рівня формованого в школярів пізнавального досвіду. Йдеться про переведення школярів з рівня оволодіння досвідом *суб'єктів окремих пізнавальних дій*, який характеризується *зовнішнім керуванням пізнавальною активністю*, на рівень оволодіння досвідом *суб'єктів цілісної пізнавальної діяльності*, для якого характерне *внутрішнє керування пізнавальною діяльністю*,

¹² Слід, однак, нагадати, що суб'єктно-діяльнісний рівень розгляду інтелекту є якісно вищим щодо предметно-операціонального рівня й опирається на останній, виступаючи його розвитком. У зв'язку з цим важливо мати на увазі, що базові інтелектуальні вміння (узагальнені розумові дії) – аналіз, синтез, узагальнення, класифікації порівняння, конкретизація, систематизація, виведення умовивід, побудова доказів і т. ін. – будучи відбиттям формально-логічних (операціонально-інструментальних) структур інтелекту, одночасно присутні й у більш високих рівнях інтелектуального розвитку.

побудоване на самостійній розробці й реалізації школярами необхідної пізнавальної стратегії.

Цей шлях розвитку пізнавальної самостійності в процесі навчання, який відбиває також якісне вдосконалення цілей інтелектуального розвитку, відповідає висунутій А.С. Виготським ідеї про те, що навчання повинне вести за собою розвиток, тобто забезпечувати розширення «зони найближчого розвитку» на основі механізмів інтеріоризації, які передбачають перетворення зовнішнього у внутрішнє. Щодо цього важливо, що рух школярів від пізнавальної діяльності, який вони здійснюють під керівництвом учителя, до самокерованої пізнавальної активності повністю пояснюється переходом від зовнішнього до внутрішнього.

Ідея спрямованості навчання на формування в школярів досвіду самокерування пізнавальною діяльністю знаходить висвітлення в теоретичній розробці дослідниками (Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева, А.К. Маркова, А.В. Усова й ін.) поняття «уміння вчитися» (або «навчальні вміння») [26; 49; 273; 294; 199; 472 й ін.]. Не претендуючи на детальний аналіз сформованих підходів до визначення цього поняття, відзначимо, що з ним пов'язується сукупність загальнонавчальних умінь (тобто узагальнених, надпредметних, що не залежать від специфіки змісту предметного знання), які являють собою засвоєні способи діяльності, що *сприяють* самоорганізації учнем своєї пізнавальної активності, але в самому процесі пізнання *участі не беруть* [275].

У цьому сенсі важливо підкреслити, що дидактичний опис розвивальних цілей навчання, які відповідають суб'єктно-діяльнісному рівню інтелектуального розвитку школярів, поряд із використанням поняття «пошукові вміння» (І.Я. Лернер) повинен доповнюватися введенням більш загального поняття – «уміння вчитися» («навчальні вміння»). Зокрема І.Я. Лернер відзначав, що формування в школярів системи навчальних умінь забезпечує «значний крок у розумовому розвитку учнів, у формуванні їхнього інтелектуального багажу й потенціалу» [143].

З погляду теоретичного обґрунтування структури й складу узагальненого вміння вчитися з усіх численних спроб виокремлення номенклатури загальнонавчальних умінь (Ю.К. Бабанський, В.М. Коротов, Н.А. Лошкарева й ін.) найбільш цілісний підхід до їх систематизації представлений у дослідженнях І.Я. Лернера [273]. Доречно підкреслити, що автор виходив з ідеї неможливості зведення вміння вчитися до так званих базових розумових операцій (логічних умінь). Ця обставина продиктована тим, що сформованість логічних умінь має відношення лише до процесуальної, а не до властиво діяльній сторони пізнання, і через це не гарантує школярам здатності виступати суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності.

Крім того, значення отриманих І.Я. Лернером наукових результатів для дидактичної концептуалізації змістово-цільової складової розвивальної функції навчання слід вбачати в тому, що на відміну від інших спроб виокремити склад навчальних умінь, які мали переважно *емпіричний характер* і засновувалися на здоровому глузді (наприклад, складання плану, конспектування, використання довідників і т. д.), розпочаті І.Я. Лернером зусилля можна розглядати як прояв *теоретичного підходу*. В основу класифікації навчальних умінь була покладена ідея розгляду кожного елементу діяльності (план, виконання, контроль) з погляду того, які способи діяльності потрібні для його засвоєння й здійснення школярами в аспекті формування в них *досвіду саморегуляції цілісної пізнавальної активності*.

У результаті були виокремлені чотири групи навчальних умінь: *організаційні, практичні, інтелектуальні (разом з наочно-образною діяльністю), психолого-характерологічні*.

Перша група (усього 18 умінь) включала вміння, які визначали організацію школярем режиму й порядку навчання (усвідомлювати й визначати цілі вивчення параграфу, теми й т. ін.; контролювати відповідність наміченого плану дій цілям навчальної роботи; зіставляти результати навчання з еталонами успішного навчання

й т. ін.). Друга група (усього 31 уміння) включала ті, які представляли моторні форми прояву інтелекту (вникати в те, що чується, складати бібліографічні списки, послідовно переказувати, визначати оптимальність результатів для конкретних умов, застосовувати мнемонічні вміння й т. ін.). Третя група (усього 54 уміння) передбачала ті інтелектуальні навчальні вміння, у яких чільна роль належала мисленню, уяві (складати свої коментарі до тексту, визначати коло питань, з якими пов'язаний підлягаючий вивченню об'єкт, усвідомлювати й пізнавати види зв'язків, формулювати висновки й т. ін.). Четверта група (усього 13 умінь) передбачала прояв різних елементів психіки: наполегливості, волі, рис характеру в ході навчання (розподіляти увагу між досліджуваними об'єктами, давати самооцінку, самоналаштуватися на комунікативну діяльність, керувати своїми інтересами й т. ін.).

Формування дидактичних уявлень про якісну своєрідність цілей інтелектуального розвитку школярів, виокремлених на основі урахування *суб'єктно-ціннісних пізнавальних структур*, слід пов'язувати з упровадженням у педагогіку *ідеї особистісної орієнтації педагогічного процесу* (Ш.О. Амонашвілі, Є.В. Бондаревська, В.В. Серіков, І.С. Якиманська й інші).

Зосереджуючи увагу на особистіснотвірній ролі навчання, ідея особистісної орієнтації педагогічного процесу наголошує на пріоритетності *пізнавальної самодіяльності* та *самонавчання* школярів, на розумінні навчання як індивідуально-варіативного процесу «створення себе» школярем (О. О. Іванова) [175].

З позицій розглянутої методології виникає серйозна підстава для виокремлення суб'єктно-особистісного рівня розгляду сутності пізнавальної активності школярів у навчанні, на якому вона набуває рис *інтелектуальної активності*.

У сучасній дидактиці інтелектуальна активність школярів розуміється як *«ініціативна діяльність... з прямого або опосередкованого пізнання навколишньої дійсності, осмислення сутності її явищ і вироблення свого ставлення до неї»* (виокремлено нами).

– В.Б.) [267, с. 73]. Відзначимо, подібний погляд привертає увагу не тільки до традиційно виокремлюваних формально-логічної та суб'єктно-діяльній структур інтелекту, які відбивають внутрішню сторону пізнавальної активності школярів.

У цьому випадку надзвичайно важливою є виділена І.Я. Лернером додаткова характеристика пізнавальної активності, що надає їй якості *інтелектуальної* активності в її найвищій, суб'єктно-особистісній формі прояву. Ця характеристика розкриває сутнісний аспект інтелектуальної активності як готовності школярів до прояву *пізнавальної ініціативи*, заснованої на *виробленні власного ставлення до процесу й результатів пізнання*. «Інтелектуальна активність, – підкреслює І.Я. Лернер, – це не тільки інтелектуальні вміння й не тільки інтенсивність, напруженість розумової діяльності, яка може бути викликана різними причинами, але й *позитивне особистісне ставлення до самої діяльності*, до її інтенсивності» [267, с. 74].

Виокремлення суб'єктно-особистісних пізнавальних структур, які характеризують пізнавальний досвід школярів, приводить до розуміння того, що вищий рівень інтелектуального розвитку здатний виявити себе тільки в такій пізнавальній діяльності, яка має особистісну забарвленість, стає наслідком ставлення людини до неї, метою, сенсом і змістом її життєдіяльності. У силу цього пізнавальна активність у навчанні в її вищих формах – на рівні рис особистості – перестає бути суто навчальним явищем, У цьому випадку її прояви, як відзначає І.Я. Лернер, виходять за межі навчального процесу й характеризуються низкою таких базових показників, які співвідносні із суб'єктно-особистісними механізмами інтелектуального розвитку школярів. Йдеться про прагнення до пізнавальної діяльності; про допитливість щодо нової інформації; про готовність до її опрацювання на творчому рівні; про потреби в проблематизації, що проявляється в прагненні до постійної постановки питань; про високий рівень напруженості пізнавальної діяльності як задоволення потреби особистості тощо [267].

Очевидно, означені показники можна розглядати як спосіб деталізації змісту розвивальних цілей, які відповідають суб'єктно-особистісному рівню інтелектуального розвитку. У фокусі дидактичної уваги виявляються такі форми прояву саморегуляції пізнання, які залежать від сформованості в школярів *рефлексивно-сміслових структур*, наприклад, таких як емоції, мотиви, ціннісно-сміслові й рефлексивно-оцінні прояви й т. ін. Ці нові грані пізнавального досвіду школярів проявляються не стільки в здатності школярів самостійно розробляти й реалізовувати стратегії наукового пізнання, скільки в здатності *виробляти власне ставлення, вибірково ставитися* до змісту й способів вирішення пізнавальних завдань на основі збагнення їх навчальної й життєвої значущості для школяра.

Варто визнати, що важливим теоретичним джерелом збагачення уявлень про зміст суб'єктно-особистісних цілей інтелектуального розвитку школярів є дидактична розробка питання про ціннісні характеристики сформованого в школярів у процесі набуття пізнавального досвіду [172; 261; 396]. Спроби дослідників виокремити сукупність дидактичних орієнтирів, зумовлених ціннісним фактором і використовуваних для добору змісту освіти, по суті, відкривають погляд на розуміння особистісного рівня інтелектуального розвитку як вищого рівня, що забезпечує постановку можливих розвивальних цілей навчання [140; 167; 287; 340 й ін.].

Щодо цього набуває значущості думка І.Я. Лернера, що розвивальні цілі навчання в їх дидактичному розумінні «охоплюють постійно розширювані аспекти становлення особистості». Зокрема вони визначаються спрямованістю на формування нових мотивів на основі вже наявних потреб та інтересів. «Маються на увазі, – уточнює І.Я. Лернер, – мотиви, які стосуються не тільки окремих об'єктів, але і їх типів: інтерес до навчання й позанавчального пізнання, прагнення пізнати істину, бути милосердним, уміти співчувати» [262, с. 11].

Доцільність виділення суб'єктно-особистісного рівня розвивальних цілей навчання відбивається і в утвердженні *ідеї варіа-*

тивності сучасної освіти як ключового принципу розробки сучасного дидактичного знання [175; 206; 339; 338; 390; 464 й ін.]. Розуміння варіативності освіти як створення кола можливостей для усвідомленого, цілеспрямованого вибору школярами своєї освітньої траєкторії фактично підкреслює необхідність формування в них досвіду усвідомленого, вибіркового ставлення до дійсності. Осмислення такого досвіду як рефлексивно-значенневого за суттю оголює приналежність цієї ідеї до суб'єктно-особистісної проблематики.

Наведені теоретичні аргументи дають можливість розглядати суб'єктно-особистісний рівень постановки цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні як самостійний рівень, який відрізняється від суб'єктно-діяльнісного та пов'язується з організацією «не ззовні стимульованої пізнавальної активності» (Д.Б. Богоявленська), яка передбачає джерелом свого виникнення суб'єктивну вибірковість пізнавальної позиції школяра, можливу в результаті вироблення до пізнання ціннісно-сислового ставлення.

На відміну від цього зміст розвивальних цілей навчання, які стосуються суб'єктно-діяльнісного рівня, відбиває спрямованість навчання на формування в школярів досвіду «відкриття» наукових знань не стільки на основі вироблення власного ставлення до них, скільки в результаті організованого вчителем наукового пошуку й використання логіки й методів наукового дослідження, що становлять основу принципів діяльнісної саморегуляції пізнання.

Внутрішній механізм визначає зміст *вищої мети інтелектуального розвитку* навчально-пізнавального завдання як *життєвої проблеми*. Це вимагає від школяра необхідності прийняття відповідальних рішень, співвіднесення своєї точки зору з іншими, вироблення власної позиції на основі рефлексивно-значенневого, діалогового стилю мислення (В.Г. Богін, С.Ю. Курганов, В.А. Серіков, М.О. Холодна, А.В. Хуторської та ін.) [36; 241; 430; 485505; 488 й ін.]. Підкреслимо, що в цьому випадку процес наукового пізнання стимулюється рефлексивною позицією школяра не стільки

щодо способу організації діяльності або вибору дій, скільки *щодо особистісного вибору*, що характеризує мотиваційні й емоційно-ціннісні сторони пізнавальної діяльності. Виходячи за межі вузьконавчальних інтересів, навчальне пізнання перетворюється на потужний засіб *самопізнання, самовдосконалення та життєвого самовизначення особистості*. Це пов'язано з тим, що пізнання, наділене особистісним змістом, фактично перетворюється на діяльність, що переважно регулюється ціннісно-смісловим ставленням з властивими йому суб'єктивно значимими пізнавальними суперечностями, а не логікою наукового знання з характерними їй об'єктивними науковими проблемами.

Розгляд суб'єктно-особистісного рівня цілей інтелектуального розвитку зміщує погляд зі спрямованості навчання на формування в школярів *досвіду пізнавальної діяльності* на формування *досвіду пізнавальної самодіяльності*. Якщо осмислювати це в категоріях суб'єктності, то, мабуть, ітиметься про перехід від *діяльнісного* рівня саморегуляції школярами пізнання на *особистісний* рівень саморегуляції. Вихід на цей рівень пов'язаний зі здатністю школярів виступати *суб'єктами ставлення в пізнанні*, які вибудовують свою індивідуальну пізнавальну траєкторію на основі пріоритетів суб'єктивної вибіркової й особистісної значущості здобутого наукового знання.

Поглиблення уявлень про зміст розвивальних цілей навчання відбивається у відновленні поняттєво-термінологічної системи дидактики. Зокрема ці процеси ідуть шляхом підвищення рівня теоретичної розробки поняття «особистісний досвід школярів» («суб'єктно-особистісний») [166; 429; 340 й ін.]. Сьогодні воно представлено як одне з провідних понять, за допомогою якого розкриваються теоретичні ідеї й положення оформлюваної дидактики розвитку [наприклад, 312; 365 й ін.].

Розуміючи в найзагальнішому плані особистісний досвід як досвід школяра бути особистістю, сучасна дидактика порушує питання про необхідність надання школяреві можливості бути особистіс-

тю в пізнанні. З таких методологічних позицій висувається спроба розгляду особистісного рівня пізнавального досвіду школяра, зміст якого пов'язується з ідеєю *осмисленої, рефлексивно-сислової, самовизначальної пізнавальної поведінки*. Підкреслюється, що така поведінка (а не діяльність) може сполучатися з виконуваною в навчанні предметною діяльністю школярів (рішенням завдань, проблем, виконанням вправ і т. ін.), а може протікати й незалежно від цього. На основі результатів проведених досліджень [наприклад, 166] доходимо висновку, що на відміну від інших рівнів розгляду пізнавального досвіду (операціонально-інструментального, суб'єктно-діяльнісного) склад суб'єктно-особистісного пізнавального досвіду *не може бути цілком зумовлений* матеріалом навчального предмета, оскільки особистісний досвід відіграє смислотвірну роль стосовно навчального матеріалу в цілому.

Неможливість існування особистісного досвіду у відриві від особистості, від її системи цінностей, які визначають вибірковість її відносин, робить необхідним розуміння його специфіки як досвіду «роботи особистості над організацією свого внутрішнього світу: смислів, вражень, висновків з пережитого» [430, с. 81]. У цьому плані особистісний досвід школярів у навчанні може бути ототожнений з виробленням у них культури індивідуально-розвивальної діяльності (*метадіяльності*, за В.В. Серіковим), що усвідомлюється як самотворення та самоорганізація внутрішнього світу, і на цій основі з формуванням механізмів особистісної саморегуляції пізнання.

Зазначимо, що саме в такій ролі представлений *життєвий досвід дитини* в дидактичній системі навчання А.В. Занкова: це процес і результати суб'єктивних, індивідуально-вибіркових спостережень школярів за різними сторонами життя природи й суспільства, за діяльністю й відносинами між людьми, які потім стають *контекстом змісту шкільної освіти* як основи для породження в школярів внутрішніх колізійних станів, що сприяють прояву особистісно-сислового ставлення до освоюваного предметного знання [388; 396 й ін.].

Визнаючи, що поняття «особистісний досвід» у просторі дидактичного знання ще не на повну силу позначило себе як властиво дидактичне, можна з упевненістю стверджувати, що використання саме цього поняття відкриває шлях до досягнення цілісності в концептуалізації уявлень про якісну неоднорідність розвивальних цілей навчання. Введення поняття «особистісний досвід» ми пов'язуємо з прагненням дидактики вписати особистісні механізми інтелектуального розвитку в контекст дидактичного осмислення. Це дозволить розглядати особистісний досвід як певний вид досвіду школяра, що, як і будь-який інший досвід, може освоюватися, формуватися, включатися в зміст освіти й тому зумовлювати відповідний рівень інтелектуального розвитку учня.

Очевидно, виокремлення особистісного досвіду як специфічного виду і який може бути предметом формування в навчанні, вказує на необхідність позначення особистісного рівня інтелектуального розвитку школярів у навчанні, на якому специфічною особливістю пізнання виступає його ціннісно-смысловий, діалоговий, суб'єктивно-вибірковий характер. У цьому випадку для уточнення уявлень про динаміку в змісті розвивальних цілей навчання істотним виявляється розуміння інтелекту не тільки як суто когнітивного утворення, яке здійснює прийом, перетворення й використання інформації. Значущим є виокремлення його рефлексивно-значеннєвих структур, які визначають процеси саморегуляції пізнання за допомогою тих цінностей, на які особистість орієнтується, тих потреб, мотивів, інтересів, які задають загальну спрямованість пізнавальної діяльності й надають їй індивідуально неповторної специфіки, беруть участь у складанні індивідуального стилю діяльності.

Подібні підходи зумовлюють розуміння особистісного досвіду школяра в навчанні як його готовність до прояву більш високого рівня пізнавальної самостійності порівняно з когнітивно-діяльнісним досвідом, який виявляє себе за допомогою проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структур.

Не можна не визнати, що в означеному контексті поняття «пізнавальна самостійність школярів» збагачується якісно новим змістом, який пов'язує воедино предметно-знаннєві, формально-логічні, когнітивно-діяльнісні та рефлексивно-значеннєві аспекти отримуваного школярами в навчанні пізнавального досвіду.

Очевидно, подібний підхід можна розглядати як дидактичне втілення принципу системної диференціації (Н. І. Чуприкова), що виступає одним з універсальних законів інтелектуального розвитку [493]. У цьому випадку він допомагає визначити мовою дидактики загальний напрямок і динаміку змісту цілей інтелектуального розвитку, представляючи їх у категоріях різновидів пізнавального досвіду.

Новизна представленого підходу полягає в систематизації сформованих раніше розрізнених уявлень про розвивальні цілі навчання на основі єдиного теоретичного принципу суб'єктності, ще мало осмисленого в педагогіці, недостатньо висвітленого в літературі, однак, принципово значущого для виходу на новий рівень розуміння розвивальної функції навчання, для побудови її дидактичної концепції.

Слід зауважати, що в подібній новизні міститься підтвердження правильності зробленого В.С. Шубінським висновку про одну з важливих особливостей наукового педагогічного знання кінця ХХ – початку ХХІ століття. Суть її вчений убачає в підвищенні ролі теоретичних досліджень, у яких аналіз і накопичення досить великого емпіричного матеріалу повинні поступитися своїми пріоритетними позиціями на користь синтезу, заснованого на осмисленні цього матеріалу з єдиних теоретичних позицій [509].

Підсумовуючи, доходимо таких висновків:

1. Концептуалізація змістової складової розвивальної функції навчання, пов'язана із систематизацією уявлень про цілі інтелектуального розвитку школярів у навчанні, зумовлена всім ходом розвитку дидактики другої половини ХХ століття. Здійснюване в цей період інтенсивне збагачення масиву дидактичних ідей, що розкривають різні аспекти впливу навчання на інтелектуальний роз-

виток школярів, супроводжувалося нагромадженням різних підходів до розуміння змісту розвивальних цілей навчання. Важливо підкреслити, що ці підходи практично не співвідносилися один з одним на основі єдиного принципу. Разом з тим проведений аналіз підходів з єдиних теоретичних позицій, зумовлених принципом суб'єктності, прийнятого як вихідна теоретична основа, дозволяє бачити їх внутрішню єдність як якісно різних рівнів інтелектуального розвитку школярів, кожен з яких може бути досягнутий у навчанні як його планований результат.

2. Аналіз масиву дидактичної науки другої половини ХХ століття, що становить емпіричну базу розроблювальної дидактичної концепції розвивальної функції навчання, проведений під кутом зору змісту розвивальних цілей навчання, дозволив виявити *три різні плани*, з погляду яких доцільно осмислювати якісну неоднорідність розвивальних цілей навчання: операціонально-дійовий, діяльнісний та особистісний. Зазначимо, що кожен із них мав різні історично зумовлені форми прояву та з тим або тим ступенем інтенсивності впливав на вироблення й систематизацію уявлень про зміст розвивальних цілей навчання.

Результати дослідження переконують у доцільності співвіднесення цих планів з якісно різними рівнями інтелектуального розвитку школярів, які здатні виступати як закономірні результати певним чином організованої пізнавальної самостійності школярів у навчанні:

– *операціонально-дійовий план інтелектуального розвитку*, який характеризує становлення формально-логічних пізнавальних структур і визначає рівень інтелектуального розвитку школяра як *суб'єкта окремих пізнавальних дій* (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації й т. ін.);

– *діяльнісний план інтелектуального розвитку*, що характеризує становлення проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структур та визначає рівень інтелектуального розвитку школяра як *суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності*;

– **особистісний план інтелектуального розвитку**, що характеризує становлення рефлексивно-значенневих структур пізнання й визначає рівень інтелектуального розвитку школяра як *суб'єкта ставлення в пізнанні*.

3. Систематизація сформованих у дидактиці уявлень про цілі інтелектуального розвитку школярів у навчанні, здійснена з єдиних теоретичних позицій, продиктованих принципом суб'єктності, дозволила виокремити **три** внутрішньо пов'язані один з одним, але якісно різні **рівні постановки розвивальних цілей навчання**.

У контексті дидактичного знання кожен із них описується категоріями різновидів формованого в школярів у навчанні **пізнавального досвіду**, що розглядається як здатність школяра самокерувати пізнанням, реалізуючи той або той **рівень саморегуляції пізнавальної активності**. Разом ці рівні показують динаміку цілей інтелектуального розвитку школярів, зумовлену спрямованістю навчання на якісне вдосконалення формованого в школярів пізнавального досвіду.

I рівень – операціонально-інструментальний, що розглядається як **досвід школярів виступати суб'єктами окремих пізнавальних дій** (аналіз, синтез, порівняння тощо). Цей досвід розкриває себе через здатність до операціональної саморегуляції в процесі організованого вчителем **засвоєння** нового, що припускає самокерування пізнанням лише на рівні окремих пізнавальних дій відповідно до заданої структури предметного знання. Досвід виступати суб'єктами окремих пізнавальних дій досягається формуванням у школярів сукупності **логічних знань і вмінь**, що забезпечують засвоєння логічної структури змісту предмета в результаті усвідомленого й довільного оперування предметним змістом у рамках заданої структури.

II рівень – діяльнісно-інструментальний, що розглядається як **досвід школярів виступати суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності**. Він розкриває себе через здатність школяра до діялісної саморегуляції пізнання, до самокерування процесом **відкриття** нового в умовах самостійної розробки й реалізації піз-

навальної стратегії, побудованої у формі дослідницької діяльності. Досвід виступати суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності забезпечується формуванням сукупності *методологічних знань і умінь, навчальних умінь* (виокремлювати й формулювати пізнавальні завдання, розробляти стратегії пізнання, спонукувати себе до пізнання, контролювати й оцінювати якість отриманих пізнавальних результатів та ін.) і *пошукових умінь* (співвідносити одні з одними всі дані в умові завдання та питання; співвідносити вирішення завдання з питанням; співвідносити кожен крок пошуку з іншими й з питанням завдання; доводити необхідність і переконливість кожного судження, операції й кінцевих рішень; перевіряти повноту та достатність доказу й рішення й ін.).

III рівень – особистісний, що розглядається як *досвід школярів виступати суб'єктами ставлення в пізнанні*. Цей досвід розкриває себе через здатність школярів до особистісної, ціннісно-сислової саморегуляції пізнання, яка передбачає, що школяр не обмежується самокеруванням у відкритті нового, здійснюючи сприйняття, перетворення й використання інформації. Досвід виступати суб'єктами ставлення в пізнанні характеризується здатністю виробляти суб'єктивно вибіркове, рефлексивно-значеннеставлення до наукового знання, з погляду якого останнє отримує особистісний сенс, а саме пізнання набуває в силу цього форми *пізнавальної самодіяльності*, самовдосконалення та самоосвіти. Досвід суб'єктів відносин у пізнанні забезпечується формуванням у школярів сукупності *цінностей*, що відповідають цінностям культури й визначають їхнє ціннісно-сислове ставлення до пізнання, а також сукупності *рефлексивно-сислових умінь* (співвідносити цілі пізнання й цілі життєдіяльності; оцінювати способи пізнання з позицій ціннісно-сислових переваг; здійснювати вибір цілей, завдань, засобів і способів пізнання з урахуванням особистісних переваг; пристосовувати способи пізнання під особливості індивідуального пізнавального стилю; вступати й підтримувати різні види діалогів тощо).

За виокремленими рівнями формованого в школярів у навчанні досвіду стоїть відповідна динаміка форм мислення, що забезпечують підвищення рівня інтелектуального розвитку як перехід від формально-логічного мислення до теоретичного, проблемно-пошукового, наукового мислення й далі до рефлексивно-значеннєвого, діалогового.

4. Розроблений теоретичний опис спектра розвивальних цілей навчання представлений як узагальнене структурно-цілісне відтворення процесу якісного вдосконалення індивідуальних пізнавальних ресурсів особистості, що охоплює знаннєві, формально-логічні, проблемно-пошукові, когнітивно-діяльнісні та рефлексивно-значеннєві (суб'єктно-особистісні) аспекти пізнавального досвіду школярів.

