

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО СПОСОБУ МИСЛЕННЯ ЯК СТРАТЕГІЧНА МЕТА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті розглядаються деякі актуальні проблеми системи вищої освіти України. Обґрунтовується теза про те, що ефективним засобом подолання кризових явищ в освітній системі є стратегія формування науково-теоретичного способу мислення. Аналізуються деякі особливості теоретичного способу мислення та досягнення теорії розвиваючого навчання, а також суспільні причини, що заважають реалізації цієї технології.

Дивлячись на функціонування вітчизняної системи освіти, можна прийти до висновку, що, незважаючи на істотний прогрес у науковій та педагогічній сферах, незважаючи на фантастичний розвиток засобів навчання – появу телебачення, комп'ютерної техніки, Інтернету – рівень середньої, а також вищої освіти не став вище, скоріше навпаки (особливо за останні півтора-два десятиліття). Це буденне спостереження цілком підтверджується даними відповідних соціологічних досліджень. Наприклад, опитування, проведене соціологічною службою Центра Разумкова у вересні 2006 р., засвідчило, що тільки 11 % громадян вважають, що за роки незалежності загальний освітній рівень населення підвищився. 47,4 % респондентів – що він знизився, а 30 % – що істотно не змінився [1].

В останні роки розвитку системи освіти в Україні приділяється особлива увага як з боку влади, так і з боку суспільства. Загальновизнаною стала думка про те, що в сучасну епоху якісна освіта є неодмінною умовою економічного та соціального прогресу суспільства. В реальній освітній практиці ми бачимо безліч усіляких нововведень – починаючи від 12-бальної системи оцінки в середній школі й закінчуючи масованим впровадженням у систему вищої школи елементів Болонської системи. Поруч зі збереженням багатьох старих навчальних дисциплін, у середній та у вищій школі надійно прописалися багато нових та "модних" дисциплін, які, надаючи освіті більш сучасного та прагматичного вигляду, насправді не роблять її більш якісною та ефективною.

На наш погляд, та величезна кількість нововведень, які були впроваджені в останні десятиліття в нашу систему освіти в кращому разі приховують, а в гіршому – поглиблюють її й без того непросте кризове становище, додаючи до невирішених старих проблем ще й нові. Незважаючи на всі «ліки», школа продовжує «хворіти». Це відбувається тому, що освітні реформи не торкнулися фундаментальних основ та принципів вітчизняної освітньої системи, збереження яких і робить нашу освітянську галузь неефективною.

Ще у XIX столітті відомий російський мислитель Дмитро Писарев помітив, що в межах сучасної йому системи освіти «різні предмети не зв'язуються в загальний цикл знань, не підтримують один одного, а стоять кожен сам по собі, намагаючись витіснити свого сусіда. Математика норовить скривдити історію, яка у свою чергу з загрозливим виглядом наступає на латинську граматику. Кожен предмет буває то переможцем, то переможеним; історія їхніх нескінченних розбратів становить історію розумового життя кожного гімназиста; мозок учня – вічне поле бою, а пора іспитів – час винищувальних війн між окремими предметами» [2, 58]. У межах такого типу освіти пам'ять виявляється найважливішою людською здібністю.

Багато часу пройшло з тієї пори, коли Д.Писарев констатував наявність вищезазначеної проблеми, але й сьогодні ситуація в освіті принципово не змінилася. Слова Д.Писарева, на жаль, як і раніше залишаються актуальними. Більш того, обсяг знань, який підлягає засвоєнню, в умовах сучасної науково-технічної революції збільшився багаторазово. Розвиток комп'ютерної техніки та Інтернету у поєднанні з пануючою сьогодні ідеологією постмодерну робить ситуацію в освіті катастрофічною.

На нашу думку, засобом розв'язання гострих проблем сучасної системи освіти, інструментом підвищення її ефективності є формування науково-теоретичного способу мислення, як у учнів середніх шкіл, так і у студентів вищих навчальних закладів. Саме науково-теоретичний тип мислення – це той тип мислення, який є адекватним високим вимогам сучасності. Формування теоретичного типу мислення має бути стратегічною метою системи вищої освіти.

Питання про сутність теоретичного способу мислення та його значення для людської духовної діяльності було найважливішою питанням класичною філософською традицією. Вершиною цих досліджень стала розробка Г.В.Ф. Гегелем філософської (діалектичної) логіки.

Різні аспекти теоретичного мислення досліджувалися відомими вітчизняними дослідниками в межах марксистської – діалектико-матеріалістичної – традиції. Так, Е.В. Ільєнков досліджував діалектику абстрактного та конкретного в науково-теоретичному мисленні. Г.С. Батіщев – роль та значення протиріччя. В.С. Стьопін розглядав особливості науково-теоретичного мислення в загальному контексті процесу становлення теоретичного знання. В.А. Штоф розглядав його в аспекті наукової методології, зокрема – теоретичного моделювання. В.С. Швіреєв – в аспекті генези теоретичного знання у протиставленні емпіричному. Внесок вітчизняних філософів у справу дослідження різних сторін науково-теоретичного способу мислення дозволив суттєво конкретизувати класичну філософську спадщину. Він цілком зберігає свою актуальність в нових історичних умовах.

Про принципову важливість науково-теоретичного способу мислення свідчить факт значного дослідницького інтересу до нього з боку представників вітчизняної психологічної науки. Свого часу видатний радянський психолог Л.С. Виготський сформулював гіпотезу про те, що саме навчання й виховання дітей визначає характер їхнього психічного розвитку. Підтвердження цієї гіпотези дало підстави говорити про можливість створення моделі розвиваючого навчання. На протязі декількох десятиліть на основі експериментальних досліджень вітчизняними психологами, які працювали під керівництвом Д.Б.Ельконіна та В.В. Давидова, було створено «систему розвиваючого навчання». Ця система є цікавою не тільки як приклад свідомого використання філософської методології в якості основи розв'язання певних конкретно-наукових проблем. Система розвиваючого навчання може розглядатися як справжня, експериментально перевірена технологія формування науково-теоретичного типу мислення в масовій освітній практиці. На нашу думку, досвід системи розвиваючого навчання повинен бути теоретично актуалізованим вітчизняною психолого-педагогічною громадськістю та у відповідній формі активно впровадженим у педагогічну практику середньої та вищої школи України. Таке впровадження могло б позитивно вплинути на стан вітчизняної системи освіти.

Справедливості заради зазначимо, що до нинішньої глибокої кризи вітчизняна школа підходила давно. Досить уважно подивитися на історію освітньої практики останніх двадцяти-тридцяти років, щоб чітко побачити ознаки кризи освітньої системи, яка поступово насувалася на протязі десятиліть. Історична обмеженість базового принципу, який лежав в основі вітчизняної системи освіти, була непомітною, поки перед нею стояла необхідність розв'язання елементарних освітніх задач – «засвоєння практичних навичок та дій загальнокультурного або виробничого характеру (наприклад, навичок читання, писання й т.п.)» [3, 99]. Але в другій половині 60-х років ХХ століття країна увійшла в нову – інтенсивну – фазу свого розвитку. І тоді перед радянською освітою гостро постала необхідність приведення шкільної освіти у відповідність із науково-технічними досягненнями сучасної епохи. Не випадково, що саме в ті роки в науковій пресі дедалі частіше стали з'являтися публікації, в яких автори звертали особливу увагу на те, що школа (і середня, і вища) повинна, насамперед, учити людину мислити. На сьогоднішній день ця формула є загальноновизнаною, проте вона потребує особливого наголосу на необхідності

формування саме науково-теоретичного способу мислення. Цей спосіб мислення не формується автоматично в середній і навіть вищій школі. Навпаки, є серйозні підстави стверджувати, що вітчизняна школа під виглядом науково-теоретичного, формувала зовсім інший – розсудково-емпіричний – спосіб мислення. І це при тому, що розрізнення розсудку та розуму, відповідно, розсудкові-емпіричного та розумно-теоретичного типу (способу) мислення є фундаментальним принципом класичної філософії.

Неймовірним, але цілком реальним є наступний факт: незважаючи на те, що в нашій країні на протязі багатьох десятиліть марксизм був офіційно визнаною теоретичною доктриною, а матеріалістична діалектика вважалася логікою та теорією пізнання, більш того – перед філософами було поставлене завдання діалектичної обробки різних областей людського знання, продовжувала залишатися велика кількість різних сфер наукової діяльності, яких матеріалістична діалектика не торкнулася. Однієї з таких сфер була вітчизняна освітня теорія та практика. У той час, як вітчизняна філософія активно й досить плідно розвивала цілий ряд дуже важливих теоретичних проблем (таких, наприклад, як проблема зв'язку одиничного й загального, абстрактного й конкретного, історичного й логічного), освітня теорія (особливо на рівні дидактики) залишалася «зоною вільною від діалектики». В той час, як у сфері філософії діалектична логіка наносила відчутні удари по невиправданим методологічним претензіям традиційної формальної логіки, в сфері освітньої теорії та практики ця сама формальна логіка повністю зберігала своє методологічне значення. Творці теорії розвиваючого навчання Д.Б.Ельконін та В.В. Давидов чи не першими звернули увагу на те, що вітчизняна шкільна освіта у своєму розумінні мислення повністю спиралася на традиційну формальну логіку. Маючи в якості основи вітчизняної шкільної дидактики формальну логіку, вітчизняна школа під виглядом теоретичного мислення масово формувала розсудково-емпіричний тип мислення. Для цього типу мислення характерним є буденне, утилітарне відношення до речей, яке, відповідно, є ворожим теоретичній оцінці й теоретичному розумінню дійсності. Як результат, традиційний спосіб навчання, який спирається на традиційну дидактику, не забезпечує належного психічного розвитку людини, яка вчиться, більше того, він породжує цілий комплекс труднощів у процесі засвоєння навчального матеріалу.

Як писав В.В.Давидов, «справжня шкільна освіта, – якщо враховувати сучасні вимоги – по суті справи повинна бути орієнтована на розвиток у дітей саме теоретичного мислення, яким, як показав досвід нашої роботи, вони успішно можуть опанувати (правда, при цьому потрібно істотно змінити зміст і методи традиційної освіти) [4, 6]. Ця думка є важливою не тільки для середньої, але й для вищої школи також. оскільки остання ставить перед собою більш складні завдання і відповідно має значно більшу потребу в теоретичному способі мислення.

В питанні про сутність теоретичного мислення, як особливого способу підходу людини до розуміння речей і подій, найважливішим видається наступний аспект: в основі теоретичного мислення лежить певний спосіб абстрагування та узагальнення. На рівні розсудкові-емпіричного типу мислення абстрагування та узагальнення здійснюється шляхом порівняння предметів (явищ) та знаходження між ними загальних ознак – абстрактно-загального. «Діяльність розсудку полягає взагалі в тому, що вона надає своєму змісту форму загальності, і загальне, як його розуміє розсудок, є деяке абстрактне загальне, яке, як таке, фіксується у протилежність особливому» [5, 202]. Розсудок лише відтворює зміст чуттєвого рівня пізнання без будь-якої внутрішньої рефлексії. Утвореного розсудком поняття (а точніше – загального уявлення) достатньо для того, щоб відрізнити та розрізнити предмети. В цьому й полягає основна функція розсудкові-емпіричного типу мислення.

На рівні розумного науково-теоретичного мислення абстрагування та узагальнення здійснюється в зовсім інший спосіб – шляхом аналізу ролі та функції деякого особливого явища (відношення) всередині цілісної системи, яке є генетичною основою всіх її подальших

проявів. Такий – розумний – спосіб узагальнення В.В.Давидов назвав змістовним, на відміну від формального (розсудкового) [4, 66]. Результатом змістовного узагальнення є змістовне, теоретичне поняття як єдність загального та особливого. Воно є засобом мислительної реконструкції предмету як цілісної системи. (Свого часу на цю сторону поняття як основної форми науково-пізнавальної діяльності звертав увагу відомий американський вчений Д.Дьюї, який писав, що «усяке пізнання, усяка наука прагне... скласти поняття про об'єкт або явища, і цей процес завжди складається у виведенні їх з їх видимої, грубої ізольованості, як явищ, і визначення їх як частин більш великого цілого..., що у свою чергу пояснює, з'ясовує, витлумачує їх, тобто робить їх значущими» [6, 83]). Мати поняття про предмет – означає володіти загальним способом мислительного відтворення цього предмету. Таке відтворення відображає внутрішні відношення та зв'язки всередині цілісної системи і тим самим виходить за межі чуттєвих уявлень. Ці уявлення є важливим засобом конкретизації розсудкового поняття (загального уявлення). На рівні розсудково-емпіричних знань така конкретизація здійснюється шляхом наведення ілюстрацій та прикладів. Тоді як конкретизація, яку передбачає науково-теоретичне знання, полягає у виведенні (дедукції) та поясненні особливих та одиничних проявів цілісної системи з її загальної основи.

Очевидно, що реалізація на практиці здобутків теорії розвиваючого навчання в якості своєрідної технології формування науково-теоретичного мислення могла б принести значну користь вітчизняній системі освіти. Однак сучасна школа займається зовсім іншими справами – переважна більшість втілюваних інновацій носить зовнішній та випадковий характер. Чому так відбувається? Що заважає впровадженню досягнень теорії розвиваючого навчання у вітчизняну педагогічну практику?

На нашу думку, проблема полягає не стільки в тому, що теорія розвиваючого навчання, яка створювалася в першу чергу як ефективний засіб розв'язання проблем середньої школи, є «недобудованою» з точки зору врахування особливостей саме вищої школи. Потужний внутрішній потенціал системи Ельконіна-Давидова дозволяє досить швидко її «дорозвинути», врахувавши особливості формування теоретичного способу мислення на етапі вищої освіти.

Головна причина лежить глибше – у площині існуючих на сьогоднішній день соціально-економічних відносин. Відсутність розуміння важливості та необхідності теорії розвиваючого навчання для сучасної вищої школи з боку керівників освітньої системи та педагогічної громадськості є наслідком певних історичних умов, адже, як відомо, суспільне буття визначає суспільну свідомість. Школа є органічною частиною єдиної соціальної системи. Вона є своєрідним виробництвом, тільки на відміну від заводу або фабрики – виробництвом певного історичного типу людини. Завдання, що стояло перед радянською школою, полягало у виробництві людини соціалістичного типу. Ця людина повинна була жити й працювати в умовах планового соціалістичного суспільства. Сьогодні ми живемо в суспільстві ринково-капіталістичному. І тому сучасна школа покликана вирішувати зовсім інше завдання – створювати такий історичний тип людини, який міг би ефективно функціонувати в умовах ринкового суспільства. У цьому суспільстві є бідні та багаті, власники та пролетарі, експлуататори та експлуатовані. У цьому суспільстві людина людині – конкурент, вона повинна уміти виживати й домагатися успіху в умовах конфліктної капіталістичної цивілізації. В орієнтації на формування такого історичного типу людини полягає сутність сучасної пострадянської школи. (Її українська модель відрізняється від інших національних моделей лише тим, що до загального буржуазного світогляду домішується неабияка частка українського націоналізму).

Сьогодні ми маємо справу аж ніяк не з розвитком вітчизняної системи освіти, а з її пристосуванням до нових (та ворожих) економічних умов. Вітчизняну школу буквально на очах перетворюють у служницю ринкової економіки. Максимізація прибутку як найвища мета сучасного суспільного виробництва не може не впливати негативним, деформуючим

чином на життя суспільства, у тому числі й на його систему освіти. Універсальність цілей, які стоять перед системою освіти, неминуче зіштовхується з конкретно-історичною обмеженістю ринково-капіталістичного способу виробництва. Це протиріччя сьогодні розв'язується єдиною можливим шляхом – звуженням цілей і завдань, що стоять перед системою освіти до вузького обрію ринково-капіталістичного буття, підпорядкуванням істини вигоді. Як відзначав Г.С. Батищев, «розвинений творчий суб'єкт, взагалі розпредмечування стає зайвою "розкішною", а прагнення до нього – примхою людини "не від миру цього"» [7, 55]. В умовах відчуження «знання виступає як "готове знання", як "завершена виробництвом" річ... Знання зводиться до інформації... "знати" стає якоюсь формальною навичкою, яка зводиться до вміння ефективно користуватися відповідною інформацією. Щоб придбати таку навичку, досить домогтися формального засвоєння знання як суми відомостей... Мірилом освоєння є міцність утримання "засвоєних" відомостей в "пам'яті" максимального "обсягу". "Вченість" всі більше розуміється як широта ерудованості, тобто чисто кількісним способом, тому що саме наукове знання виступає як величезне й катастрофічно швидкозростаюча кількість різних відомостей» [7, 57-58].

Більше двох з половиною тисяч років тому філософія вустами Геракліта Ефеського засудила претензії ерудованості на статус головної мети освітнього процесу. Теоретично – у сфері філософії – це питання є вирішеним раз і назавжди: вирок остаточний й оскарженню не підлягає. Але сучасна ринково-капіталістична економіка, яка доводить відчуження до найвищого ступеня, не хоче чути філософію. В результаті такої «глухоти», реальна освітня практика залишається підпорядкованою історично-застарілому принципіві і відповідно змушена рухатися в нескінченному колі протиріч.

Варто усвідомити, що саме проза ринкових суспільних відносин є тим головним фактором, що унеможливорює дійсний розвиток сучасної системи освіти. Її неефективність значною мірою обумовлена тим, що цілі, які декларуються усередині системи, розходяться з тими реальними цілями, які ставить перед собою сучасне українське суспільство. Справжня, повноцінна освіта не обіцяє сучасній відчуженій від своєї сутності людині ніякого життєвого успіху, а навпаки, як говорив ще Екклезіаст, лише "примножує скорботу". Істина, добро й краса, як фундаментальні виміри освітнього процесу, з неминучістю терплять поразку у змаганні з принципом прагматичної вигоди.

У результаті, теорія розвиваючого навчання, яка має всі підстави розглядатися в якості ефективного інструменту виводу сучасної освітньої практики з кризового стану, виявляється ...неактуальною. Її творчий потенціал залишається нереалізованим, вона продовжує залишатися усього лише однією з багатьох педагогічних теорій, у той час, як педагогічна практика займається пошуком чергової панацеї.

Література:

1. Як змінився за роки незалежності загальний освітній рівень населення? // Результати дослідження, проведеного соціологічною службою Центру Разумкова з 16 по 22 вересня 2006 року. http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=262.
2. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. – М.: Мысль, 1974. – 452 с.
6. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997.— 208 с.
7. Батищев Г.С. Противоречие как категория диалектической логики. – М.: Высшая школа, 1963. – 118 с.

В статье рассматриваются некоторые актуальные проблемы системы высшего образования Украины. Обосновывается тезис о том, что эффективным средством преодоления кризисных явлений в образовательной системе есть стратегия формирования научно-теоретического способа мышления. Анализируются некоторые особенности теоретического мышления и достижения теории развивающего обучения, а также общественные причины, которые препятствуют реализации этой технологии.

In article some actual problems of system of higher education of Ukraine are considered. The thesis that effective means of overcoming of the crisis phenomena in educational system is strategy of formation of a scientific-theoretical way of thinking proves. It is analyzed some features of theoretical thinking and achievement of the theory of "developing training", and also the public reasons which prevent realizations of this technology.