

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 60-х – 70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено проблему співвідношення науки та навчального предмета у педагогічній думці 60-х – 70-х років ХХ століття.

The article covers the problem of correlation between science and academic subject in pedagogical ideas of the 60s and 70s of the twentieth century.

Проблеми, пов'язані з відбором, структуруванням та реалізацією змісту загальної середньої освіти, концептуальним обґрунтуванням його конструювання на рівні навчального предмета завжди були одними з найбільш актуальних, обговорюваних та не вирішених у педагогічній науці та освітній практиці. Оскільки і сьогодні ці питання залишаються дискусійними, важливим, на наш погляд, є звернення до дидактичного досвіду минулого, його переосмислення та актуалізації з урахуванням потреб сьогодення.

Історичний досвід відбору та структурування змісту навчального предмета представлений у працях А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, В. Вихрущ, Т. Завгородньої, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розбудови теорії навчального предмета в 60-ті – 70-ті рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору змісту навчання в історії української школи цього періоду. Існує потреба повернення до педагогічної спадщини минулого як важливого джерела подальшого розвитку дидактичної думки в Україні.

Метою даної статті є висвітлення проблеми співвідношення науки та навчального предмета у педагогічній думці 60-х – 70-х років ХХ століття.

Ретроспективний аналіз як реконструкція процесу становлення та наступного розвитку теорії навчального предмета повинен спиратись на загальні основи історико-педагогічного дослідження. Останні передбачають певну логіку відновлення картини формування тієї чи іншої педагогічної теорії. Логіко-історичний підхід у дослідженнях передбачає наступні етапи розробки проблеми:

- виявлення передумов виникнення теорії та необхідних умов її становлення;
- аналіз процесу становлення висхідних положень теорії;
- виявлення основних тенденцій та факторів, які визначають наступний розвиток теорії [1: 79].

Таким чином, на підставі загальних уявлень про методологію дослідження педагогічних теорій можна зробити висновок, що дослідження розвитку теорії навчального предмета потрібно здійснювати з урахуванням загальних принципів побудови наукового знання та відповідно з етапами історичної реконструкції процесу їх становлення. Проаналізовані вище підходи покладені нами в основу вивчення досліджуваного феномену.

Вирішальний вплив на розвиток освітньої сфери загалом та структурування змісту освіти, зокрема у радянську добу мали політичні, економічні та соціокультурні чинники які, впливаючи безпосередньо на мету шкільної освіти, зумовлювали її структуру, зміст та форми його реалізації. Кризові явища у розвитку змісту загальної середньої освіти у середині 60-х р., що поставили на порядок денний розвантаження учнів від надмірного обсягу навчального матеріалу з одного боку, та необхідність його модернізації з іншого, потребували розробки нових критеріїв відбору та структурування змісту навчання.

Окрім того, ситуація була ускладнена переходом від одинадцятирічної школи до десятирічної. Ці обставини потребували величезної роботи зі створення перехідних навчальних планів та програм на найближчі 1965/66 та 1966/67 навчальні роки. Проблеми та прорахунки реформування змісту загальної середньої освіти у кінці 50-х р. ХХ ст. показали

широкій педагогічній громадськості, керівництву народною освітою необхідність чіткої та продуманої організації цієї роботи. У пресі також обговорювалась необхідність напрацювання у процесі внесення змін у зміст освіти провідних ідей та напрямів його кардинального покращення на тривалий період.

Складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти та відсутність єдиної загальнодержавної структури, що могла б координувати вирішення програмно-методичних та концептуальних питань за умов уніфікації та стандартизації шкільної освіти зумовили створення у 1964 р. Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти. До її складу увійшло понад 500 осіб, серед яких були всесвітньо відомі вчені, педагоги, методисти, представники органів управління народною освітою. При центральній комісії було створено 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів та початкових класів, естетичного, трудового та фізичного виховання [2: 1-3].

Уже на перших засіданнях комісії гостро постало питання сутності навчального предмета та його співвідношення з “основами наук”. У виступах членів комісії чітко проявились дві точки зору:

- за нових умов школа не може і не повинна прагнути забезпечувати вивчення на усіх навчальних предметах основ відповідних наук;
- відмова від розуміння шкільних навчальних предметів саме як основ наук означала б певне зниження того рівня науковості, який уже був досягнений у нашій середній школі.

Проте, попри різне розуміння сутності поняття навчальний предмет, усі члени комісії, вважали, що “враховуючи перспективи розвитку науки, постійне прирощування знань, зростання їх обсягу та глибини” неминучою буде невпинна інтенсифікація навчального процесу, за якої ніяк не можна применшувати значення поняття “основи наук” [3: 69]. Таким чином, було зроблено висновок, що всі навчальні предмети у загальноосвітній школі мають будуватись лише на науковій основі. Таким чином, у ході обговорення був проаналізований зміст поняття “основи наук”, що мало велике значення для практичного вирішення проблеми співвідношення науки та навчального предмета.

На засіданнях комісії були обговорені важливі для подальшої розбудови теорії навчального предмета питання:

- якими мають бути критерії відбору сучасних наукових знань для включення їх до змісту шкільної освіти;
- яким має бути оптимальне співвідношення наукових фактів та понять у шкільних навчальних курсах;
- як визначити співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань у змісті навчальних предметів [4: 42].

У результаті всестороннього обговорення і дискусії з критеріїв відбору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено ряд висхідних теоретичних положень, за допомогою яких мав проводитись відбір провідних ідей та фактів у навчальні програми. Так, основним принципом відбору наукових знань до навчальних предметів основ природничих та математичних наук було визнано необхідність диференціації ідей. Усі найбільш суттєві наукові ідеї, відібрані для вміщення до змісту навчання, поділялись на дві групи:

- ідеї, з якими школярі мали ознайомитись спочатку в елементарному, найбільш загальному вигляді. Пізніше, в процесі подальшого вивчення навчальної дисципліни, учні поглиблювали свої знання і у результаті отримували досить цілісне та завершене уявлення про ці наукові ідеї чи факти;
- наукові ідеї, початкове вивчення яких пізніше не поглиблювалось, не поповнювалось новими знаннями [5: 17].

У ході обговорення було сформульоване положення про характер введення та подальшого використання у процесі навчання понять, які мають принципове, загальнотеоретичне значення. “Будь-яке поняття, яке вводиться, повинне у подальшому

працювати. Воно повинно діяти, школярі повинні ним користуватися у процесі подальшого вивчення дисципліни. Знання, які неможливо використати на практиці чи в подальшому навчанні, непотрібні і лише перевантажують пам'ять” [5: 17].

Частина актуальних проблем відбору та структурування змісту освіти, обговорення яких на засіданнях комісії викликало гарячі суперечки, була винесена на обговорення широкої педагогічної громадськості. У 1965 р. у педагогічній періодиці (зокрема у журналі “Советская педагогика”) проводилась відкрита дискусія “Наука та навчальний предмет”, завдяки якій знайшло часткове концептуальне обґрунтування конструювання змісту освіти на рівні навчального предмета, та педагогізації самого поняття “навчальний предмет” (термін М. Скаткіна). Навчальний предмет перестав зводитись до сукупності законів, понять та методів власне науки, а став містити і суто педагогічні компоненти, перетворившись на “особливе утворення, спеціально створене для навчання та виховання” [6: 24]. Підсумки дискусії були викладені у наступних ідеях, які відображали необхідні структурні елементи навчального предмета:

- світоглядні ідеї, естетичні та етичні норми, ідеали, які формуються на матеріалі даного навчального предмета;
- методи дослідження і наукового мислення, якими повинні оволодіти учні і без яких неможливе засвоєння знань;
- важливі факти, поняття, закони теорії науки, у тому числі і нові, доступні для свідомого засвоєння учнями даного віку;
- способи пізнавальної діяльності, логічні операції, мисленеві прийоми, якими повинні оволодіти учні;
- уміння та навички, у тому числі й уміння застосовувати знання;
- показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі у широкому діапазоні видів діяльності [7: 192].

Уперше була ґрунтовно проаналізована сутність змісту та структура навчального предмета в роботі І.Журавльова та Л. Зоріної “Дидактична модель навчального предмета” [8: 77]. Поділяючи погляди І. Лернера на навчальний предмет як педагогічно адаптовану сукупність знань і умінь з якої-небудь окремої області дійсності і відповідної їй діяльності з використання цих знань і умінь у процесі навчальної взаємодії, І. Журавльов та Л. Зоріна подають навчальний предмет перш за все як функціональну систему, яку необхідно визначити спочатку за функціями, а лише потім за складом та структурою [9: 195]. Функціонально навчальний предмет є головним засобом реалізації змісту освіти, який поєднує у нерозривному цілому факти та поняття, що підлягають засвоєнню, із засобами його засвоєння учнями.

І. Журавльов та Л. Зоріна, вважаючи недостатнім поділ навчальних предметів на природничо-наукові та гуманітарні, ввели у науковий обіг поняття *дидактичної моделі навчального предмета*, поглибивши розуміння його сутності у дидактиці та методиці. Ідеї про багатофункціональність навчального предмета, необхідність взаємної відповідності змістової та процесуальної сторін у ньому розкриті І.Журавльовим [9], який, зокрема підкреслював нерядоположність функцій навчального предмета за наявності однієї головної функції, заради якої його було вміщено до навчального плану. Провідна функція навчального предмета визначається його провідним компонентом, який задається одним із основних структурних елементів змісту освіти:

- 1) предметними науковими знаннями;
- 2) способами діяльності
- 3) способами бачення світу.

Згідно такого поділу навчальні предмети гуманітарного та природничо-наукового циклу потрапляють до різних груп за своїми основними функціями:

- провідна функція – знання (фізика, хімія, історія, географія, астрономія тощо);
- провідна функція – способи діяльності (іноземна мова, фізкультура, праця тощо);

- провідна функція – способи бачення світу (образотворче мистецтво, музика тощо) [8].

Деякі навчальні предмети (література, рідна мова, математика) мають, на думку І. Журавльова, два провідні компоненти.

Такий підхід значною мірою розширив можливості реалізації динамічності змісту освіти на рівні навчального плану як освітнього проекту. Багатофункціональність навчального предмета, доведена І. Журавльовим, означає, що виходячи з його інваріантної структури, можна конструювати одну і ту ж навчальну дисципліну по різному подаючи її провідну функцію: розширенням, поглибленням та конкретизацією стосовно інших. Формувати зміст предмета, на думку науковця, потрібно з урахуванням мети навчання та місця навчальної дисципліни у навчальному плані. Так, зміст навчальної дисципліни залежить від її місця в навчальному плані як базової чи інваріантної (наприклад, у загальноосвітній школі чи школі з поглибленим вивченням одного чи кількох предметів).

Принципово важливою для конструювання змісту освіти була висунена і дидактично обґрунтована Л. Зоріною у якості принципу побудови навчального предмета ідея *системності та цілісності*, що у подальшому знайшла відображення при конструюванні змісту на рівні навчального курсу (навчального предмета), та представленні навчального матеріалу в підручнику [11].

Важливим для подальшого розвитку теорії навчального предмета була найбільш детально розроблена В. Шаталовим ідея вільного вибору змісту самим учнем. Так, наприклад, заданий обсяг задач учень міг розв'язати у досить широких часових рамках четверті, – тим самим він сам встановлював режим та темп діяльності.

Таким чином, у досліджуваній період було визначено і обґрунтовано оптимальне співвідношення між наукою та навчальним предметом, сформульовано критерії відбору основних фактів та понять, визначено основні компоненти змісту навчальних дисциплін: фактичний матеріал, що відображає основні ознаки предметів та явищ; узагальнені результати суспільно-історичного пізнання світу – поняття, закони, принципи, основні світоглядні поняття, ідеї, провідні теорії, етичні та правові норми, методи наукового пізнання дійсності тощо. Вони потребують детальних наукових розвідок та висвітлення на сторінках педагогічної літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. – М.: Педагогика, 1993.
2. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 249. – Л. 2-3; ед.хр. 1173.
3. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 252.
4. Итоги работы Государственной комиссии по определению содержания образования // Советская педагогика. – 1965. – №5.
5. Заседание Президиума АН СССР о работе Комиссии по определению содержания образования от 24 декабря 1965 г. Научный архив АПН СССР. – Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 254.
6. Дискуссия об соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – №7.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Просвещение, 1983.
8. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Дидактическая модель ученого предмета // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – №1 (33).
9. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Состав содержания образования и учебный план // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Просвещение, 1983.
10. Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. – М., 1980.
11. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. – М., 1978.