

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА У 60-70-х рр. ХХ ст.

У статті проаналізовано досвід диференціації змісту загальної середньої освіти у педагогічній науці і практиці освіти у 60-70-х рр. ХХ століття. Розкрито підходи до відбору, структурування та реалізації змісту освіти, його конструювання на рівні навчального предмета. Розглянуто питання сутності навчального предмета та його співвідношення з основами відповідних наук.

Ключові слова: загальна середня освіта; зміст освіти; диференціація; навчальний предмет; основи наук.

Постановка проблеми у загальному вигляді. 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 невирішених 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.

Мета статті полягає в аналізі підходів до відбору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти, його конструювання на рівні навчального предмету у досліджуваній період.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми. Історичний досвід відбору та структурування змісту навчального предмета представлено в працях Ю. Мальованого, Т. Загородньої, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розбудови теорії навчального предмета в 60-70-ті рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору змісту навчання в історії української школи, його диференціації.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Аналіз досвіду відбору, структурування та диференціації змісту навчального предмета в минулому дає можливість глибше зрозуміти закономірності трансформації педагогічних явищ, їхню зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими чинниками, виявити взаємозв'язки, об'єктивно оцінити сучасний стан і з'ясувати загальні тенденції подальшого розвитку.

Виклад основних результатів. 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 такі 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, с. 79].

Отже, 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 до етапів історичної реконструкції процесу їх становлення. Проаналізовані вище підходи покладені нами в основу вивчення досліджуваного феномену.

Вирішальний вплив на розвиток освітньої сфери в цілому 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 рр., 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 рр. ХХ ст. показали широкий педагогічній громадськості, керівництву народною освітою необхідність чіткої та продуманої організації цієї роботи. У пресі також обговорювалась необхідність напрацювання в 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 всесвітньовідомі 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, л. 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 невідповідна інтенсифікація навчального процесу, за якої ніяк не можна применшувати значення поняття «основи наук» [3, л. 69]. Таким чином, було зроблено висновок, що всі навчальні предмети у загальноосвітній школі мають будуватись лише на науковій основі. У ході обговорення було проаналізовано 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, с. 42].

У результаті усестороннього обговорення і дискусії з критеріїв відбору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено низку 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, л. 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, л. 17].

Частина актуальних проблем відбору та структурювання 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, с. 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 цього 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 певного 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 в широкому діапазоні видів діяльності [7, с. 192].

Вперше було ґрунтовно проаналізовано сутність змісту та структуру навчального предмета в роботі І. Журавльова та Л. Зоріної «Дидактична модель навчального предмета» [8, с. 77]. Поділяючи погляди І. Лернера на навчальний предмет як педагогічно адаптовану сукупність знань і умінь з якої-небудь окремої галузі 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 усе як функціональну систему, яку необхідно визначити спочатку за функціями, а лише потім за складом та структурою [9, с. 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 з таким поділом 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 зважаючи на

його інваріантну структуру, 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 в 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 як принцип 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.

Висновки дослідження і перспективи подальшого розгляду. Отже, 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; узагальнено результати суспільно-історичного пізнання світу – поняття, закони, принципи, основні світоглядні поняття, ідеї, провідні теорії, етичні та правові норми, методи наукового пізнання дійсності тощо. Подальшого розгляду потребують процеси розвитку змісту навчального предмета у 80-90-х рр. ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 135 с.
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. – С. 3–15.
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. – С. 7–12.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1983. – 352 с.
8. Журавлев И. К. Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – № 1 (33). – С. 27–45.
9. Журавлев И. К. Состав содержания образования и учебный план / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1983. – С. 183–190.
10. Журавлев И. К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы / И. К. Журавлев. – М., 1980. – 223 с.
11. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М., 1978. – 127 с.

*Пироженко Л. В.,
Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА В 60-70-Е ГГ. XX ВЕКА

В статье анализируются опыт дифференциации содержания общего среднего образования в педагогической науке и образовательной практике в 60-70-е гг. XX века. Раскрываются подходы к отбору, структурированию, и реализации содержания образования, его конструирования на уровне учебного предмета. Рассматриваются вопросы сущности учебного предмета и его соотношения с основами соответствующих наук.

***Ключевые слова:** общее среднее образование; содержание образование; ученый предмет; основы наук.*

*Pyrozhenko L.,
Institute of Education NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

**DIFFERENTIATION OF THE CONTENT OF EDUCATION SUBJECT IN
THE 60-70'S OF XXth CENTURY**

The article analyzes the experience of differentiation of general secondary education in teaching science and practice of education in the 60-70's of XXth century. The article discloses approaches to selection, structuring and implementation of educational content, its construction on the level of educational subject. The article analyzes the matter of the essence of the learning object and its relation to the basics of relevant sciences.

***Keywords:** secondary education; educational content; differentiation; educational subject; the basic of science.*

Рецензенты: *Сисоєва С. О.,* д. пед. н., професор;
Васюк О. В., к. пед. н., доцент.

© Пироженко Л. В. 2014

Дата надходження статті до редколегії 16.11.2014