

Лідія Пироженко

ПОШУКИ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ у 1964-1966 рр.

Проблеми, пов'язані з відбором, структурованням та реалізацією змісту загальної середньої освіти, концептуальним обґрунтуванням його конструювання на рівні навчального предмету завжди були одними з найбільш актуальних, обговорюваних та невіршених 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 структуровання змісту навчального предмету, представлений у працях А. Алексюка, Р. Вендровської, В. Вихрущ, С. Гончаренка, Т. Завгородньої, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розбудови теорії навчального предмету в 60-70-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.

Постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 10 серпня 1964 р., згідно якої міністерство освіти СРСР та міністерства освіти союзних республік зобов'язувалися «забезпечити плано-мірний і організований перехід шкіл на нові терміни навчання» [1, 218], розпочалась реформа змісту освіти. Ураховуючи складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти та відсутність єдиної структури (Міністерство освіти СРСР утворилося лише у 1966 р.), що могла б координувати вирішення програмно-методичних питань в масштабах усієї країни за умов уніфікації та стандартизації шкільної освіти, було вирішено створити Державну комісію з розробки змісту загальної середньої освіти. Створення такої комісії стало свідченням як значної уваги, що приділялася у цей період реформуванню шкільної освіти, складністю поставлених перед педагогічною наукою та освітньою практикою завдань, так і прагненням надати цьому процесу по можливості більшого демократизму, певною мірою ще притаманного суспільній думці середини 60-х рр. ХХ ст.

Державна комісія, що була сформована постановою президії двох академій – АПН РСФСР та Академії наук СРСР від 14 грудня 1964 р. мала розгалужену структуру і складалася із центральної та предметних комісій. До складу центральної загальної комісії, яка відразу ж набула значення загальносоюзного науково-теоретичного центру з визначення загальних теоретичних засад відбору та побудови нового змісту шкільної освіти, увійшло понад 500 осіб, серед яких були всесвітньо відомі вчені, які представляли різні галузі знань (О. Ішлінський, М. Келдиш, І. Кікоїн, О. Колмогоров, А. Мінці, М. Нечкіна, О. Опарін та ін.), письменники, діячі мистецтв, педагоги, методисти, представники органів управління народною освітою. Очолив комісію відомий педагог, віце-президент АПН РРФСР О. Маркушевич.

При центральній комісії було створено 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів та початкового навчання, естетичного, трудового та фізичного виховання. У складі робочих груп працювало 30 академіків, більше 100 професорів та докторів наук, 60 учителів, наукові співробітники інститутів АПН РСФСР (з 1966 р. – СРСР), усі найбільш відомі спеціалісти різних галузей знань, авторитетні методисти (Д. Благой, Д. Епштейн, К. Іванович, О. Маркушевич, М. Скаткін та ін.) [2].

Складність проблем, що їх мала розв'язати комісія та неоднорідність її складу зумовили глибоке, всебічне обговорення ряду актуальних концептуальних положень реформування змісту загальної середньої освіти. Уже на перших засіданнях новоствореної комісії велися гострі дискусії навколо принципових, пріоритетних питань теорії та методології реформування змісту освіти, що їх необхідно було вирішити у найближчий час. Проаналізувавши протоколи засідань комісії та публікації у педагогічній періодиці про її діяльність, ми визначили такі найбільш обговорювані проблеми:

- визначення та обґрунтування способів задавання цілей навчання та їхня педагогізація;
- розробка науково-теоретичних положень відбору навчального матеріалу, обов'язкового для вивчення в загальноосвітній школі;

— подолання перевантаження учнів навчальним матеріалом;

— посилення розвивального характеру навчання і досягнення єдності матеріальної та формальної сторін освіти;

— наукове вирішення проблеми співвідношення взаємозв'язку та єдності загальної освіти, трудового та політехнічного навчання і професійної підготовки в школі;

— встановлення оптимального співвідношення між основними положеннями класичної науки, під впливом якої складався традиційний зміст шкільної освіти, і тогочасними науковими поглядами;

— відображення в складі та характері змісту загальної середньої освіти науково-технічного прогресу і притаманного досліджуваному періоду значного прискорення темпів зростання обсягів науково-технічної інформації;

— пошук шляхів включення до змісту шкільної освіти суттєвих особливостей та основних напрямів розвитку наукових знань, зокрема, проникнення у пізнання все більш глибоких закономірностей будови речовини; механізмів фізичних, хімічних, біологічних та інших процесів, вивчення яких недоступне безпосередньому чуттєвому досвіду і спирається на складні абстракції і теоретичні положення;

— пошук шляхів посилення ідейно-виховної спрямованості змісту шкільної освіти, визначення найбільш оптимальних умов та засобів підвищення його світоглядного рівня [3].

Визначення та обґрунтування способів задавання цілей навчання та їхня педагогізація – проблема, що постала перед новоствореною комісією однією з перших. Замовлення певних якостей громадянина з боку держави відіграло неабияку роль у діяльності радянської загальноосвітньої школи досліджуваного періоду і містилося у численних нормативних документах про народну освіту. Завдання дати дітям та молоді середню освіту, сформувати у них марксистсько-ленінський світогляд, високі моральні якості будівника комунізму, підготувати школярів до активної трудової діяльності та свідомого вибору професії – були прямим замовленням школі досліджуваного періоду.

Проте ці завдання, щедро розбавлені комуністичною риторикою, було дуже важко реалізувати як через неконкретність їхніх формулювань, так і через відсутність відпрацьованих механізмів досягнення запланованих результатів в освітній практиці. Важливою для розуміння сутності та логіки побудови змісту загальної середньої освіти була теза М. Алексеєва про залежність змісту освіти від її мети. М. Скаткін, розвинувши цю ідею, доповнив її конкретною рекомендацією

практичного характеру: «для наукового обґрунтування змісту освіти нам необхідно проаналізувати структуру видів діяльності, що ними буде займатися випускник школи. Потрібно визначити склад операцій, характер об'єктів та знакових систем, якими людина буде користуватися у процесі діяльності. Однак цього недостатньо. Важливо мати логіко-педагогічний аналіз наук про природу, суспільство та виробництво, основи яких будуть вивчатися у школі» [4, 24]. Лише провівши таку ґрунтовну підготовчу роботу, можна, на думку ученого, розпочинати відбір провідних теоретичних ідей, законів, понять, фактів до змісту шкільних навчальних предметів.

Гостро стояла і потреба у вирішенні суто педагогічних, дидактичних проблем практичного характеру, без яких будь-яка, найкращим чином сформульована мета освіти залишається декларативною. Серед таких завдань загальнодидактичного характеру, що їх провідні дидакти середини 60-х рр. ХХ ст. вважали найбільш актуальними, можна визначити щонайменше три, пов'язані з розробкою загальних положень теорії навчального предмету:

— формування більш чіткої структури навчальних предметів;

— визначення системи знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти учні;

— формування систем основних наукових понять, законів та фактів, що мають бути засвоєні.

У обговоренні цих проблем, як на засіданнях комісії, так і на сторінках педагогічної періодики, брали участь С. Іванов Л. Зоріна, І. Журавльов, Б. Кедров, В. Краєвський, О. Маркушевич, В. Помагайба, М. Скаткін, А. Янцов та інші провідні дидакти 60-х рр., у яких не виникало сумніву стосовно доцільності подання змісту у вигляді навчальних дисциплін (навчальних предметів). Однак залишалося незрозумілим співвідношення змісту навчального предмету та «основ» відповідних наук. У середині 60-х рр. теза «навчальний предмет – основи відповідної науки» уже не була такою ж незаперечною як у минулі два десятиліття. Стало очевидним, що чимало прорахунків у роботі над шкільними програмами та підручниками попередніх років були наслідком спрощеного розуміння змісту навчального предмету.

Члени державної комісії А. Китайгородський, І. Логвінов, О. Маркушевич та інші відзначали такі відмінності між науковими знаннями та змістом навчання:

1. Задачі науки та навчального предмету нетотожні. Якщо метою науки є вивчення оточуючого світу, а сама вона являє собою суму знань, що породжують у процесі свого застосування нові знання, то навчальний предмет має за

мету зовсім іншу задачу – передачу знань підростаючому поколінню. А звідси – теорія навчального предмету і теорія науки мають різні предметні області і оперують різними системами абстракцій, прямий зв'язок між якими неможливий.

2. Вважаючи «науку та навчальний предмет спорідненими об'єктами, укладачі програм, визначаючи основи наук, користувалися суто педагогічними критеріями (науковість, доступність, значення для політехнічної підготовки, можливість розвивати допитливість, спостережливість, інтерес тощо), які через свою неконкретність роблять скільки-небудь однозначний відбір навчального матеріалу неможливим» [5, 22]. Під ці критерії можна було підвести практично весь зміст науки, так як важко знайти матеріал, вивчення якого не сприяло б розвитку допитливості, спостережливості, інтересу до навчання тощо.

3. Пошуки однозначної логіки науки (у даному випадку під логікою науки дослідники розуміли лише порядок викладу наукових фактів, понять та теорій) і спроби побудови у відповідності з цією логікою зміст відповідного навчального предмету [6].

Уже на перших засіданнях комісії був помітним відхід від пануючої у попередні роки тези про тотожність навчального предмету та основ відповідної науки. Варто зауважити, що першим розробку науково-теоретичних положень відбору навчального матеріалу, обов'язкового для вивчення в школі, почав ще у 1945 р. М. Скаткін у статті «Наука і навчальний предмет» [7]. Не заперечуючи пануючих на той час у педагогічній науці методологічних підходів відбору змісту навчання з основ наук, учений підняв питання про спільне і відмінне у змісті навчального предмету і відповідної йому науки, піддаючи сумніву їхню тотожність. М. Скаткіним були сформульовані принципи відбору наукових знань до навчального предмету: необхідність оптимального співвідношення у навчальних програмах теоретичних знань та фактичного матеріалу; спрямованість змісту навчання на систематичне оволодіння школярами навичками користуватися теорією для пояснення нових фактів, спрямованість на засвоєння учнями методів наукового пізнання [8]. Однак ці важливі теоретичні положення до середини 60-х рр. ХХ ст. не використовувалися у практиці відбору, структурування та реалізації змісту загальної середньої освіти.

У виступах членів комісії чітко означилися дві точки зору на проблему співвідношення змісту навчального предмету та «основ» відповідних наук. Одна група науковців вважала, що за нових умов школа не може і не повинна прагнути забезпечувати вивчення на усіх навчальних

предметах основ відповідних наук, їхньої логіки та структури. Не відкидаючи необхідність в основі змісту покладати саме наукові знання, відомі дидакти 60-х рр. М. Гончаров, В. Краєвський, О. Маркушевич, М. Скаткін та інші наголошували на необхідності пошуку критеріїв відбору змісту освіти, не пов'язаних з відтворенням логіки побудови відповідної науки. Адже навчальні предмети (фізика, хімія, іноземна мова, література тощо) не можуть, на їхню думку, бути простою проекцією науки на школу, зменшеною копією тієї чи іншої наукової дисципліни.

У виступах зазначалося, що немає у сучасній науці учених, наприклад, істориків, які вивчають усю історію від «Адама» до наших днів, немає універсальних фізиків чи хіміків, природознавців узагалі. Є чимало видатних учених, які досконало знають лише окремий період чи розділ своєї науки. Академік АПН СРСР М. Гончаров наголошував, що «якщо загальна освіта означає засвоєння всього, що має суттєве значення в науці, то обсяг засвоєваних знань буде катастрофічно швидко зростати. Збільшення кількості годин та років навчання, як показала практика, не вихід зі становища» [9, 53]. Учений наголошував, що із загальнопедагогічних позицій цілком закономірно припустити, що знає фізику, хімію, математику не той, хто досконало вивчив усі закони, а той «хто оволодів методом науки» [9, 55]. При цьому необхідність оволодіння учнями «методом науки» має враховуватися не лише при відборі та структуруванні навчального матеріалу, а й при виборі методів його викладання.

Інша група, що її умовно можна відзначити в складі комісії, вважала відмову від розуміння шкільних навчальних предметів саме як основ наук недоцільною. На їхню думку це означало б як зниження того рівня науковості, що був досягнутий у вітчизняній середній школі протягом останніх трьох десятиріч років, так і зводило б нанівець усілякі спроби привести зміст освіти у відповідність з бурхливим розвитком науки, техніки та культури.

Однак, попри різне розуміння сутності поняття «навчальний предмет» та співвідношення його змісту з «основами наук», усі члени комісії вважали незаперечним, що «враховуючи перспективи розвитку науки, постійне прирощування знань, зростання їхнього обсягу та глибини», неминучою буде невпинна інтенсифікація навчального процесу, за якої ніяк не можна применшувати значення поняття «основи наук» [10, 69].

Для переважної більшості педагогів досліджуваного періоду було незаперечним, що основу, скелет, загальну конструкцію навчального предмету мають становити наукові факти та теорії відповідної науки. Простою справою вида-

валосся представникам академічної науки визначити основи наук, під якими вони розуміли не сукупність фактів, а принципи та основні теорії. Проте питання як від наукових теорій, принципів розвитку науки перейти до побудови шкільного курсу залишалося відкритим. Адже школярам були б недоступні для засвоєння навчальні курси, побудовані на самих лише теоретичних та методологічних засадах наук, без фактичного та ілюстративного матеріалу.

У ході обговорення був проаналізований зміст поняття «основи наук», що мало велике значення для практичного вирішення проблеми співвідношення науки та навчального предмету. Узагальнюючи підсумки чергового етапу дискусії щодо принципів побудови навчального предмету, президент АПН РСФСР І. Каіров у січні 1965 р. відзначав, що «не можна допустити, щоб у загальноосвітній школі всі навчальні предмети будувалися не на науковій основі. Питання лише в глибині цієї основи» [10, 77].

Складовою цієї проблеми, без вирішення якої було неможливе втілення в шкільну практику напрацьовань комісії, було питання включення сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти. Протягом 1964-1966 рр. зусиллями центральної та предметних комісій були, в основному, напрацьовані критерії відбору наукових знань до відповідних навчальних предметів (окремо природничо-математичних та гуманітарних). Серед найбільш обговорюваних у досліджуваній період критеріїв відбору змісту шкільних навчальних предметів природничо-математичного циклу були:

1. До змісту навчальних предметів слід включати лише ті наукові факти, що необхідні для розуміння понять, обґрунтування фундаментальних наукових положень, переходу до більш широких узагальнень та систематизації.

2. Вивчаються лише ті наукові факти, що зіграли вирішальну роль у становленні і розвитку провідних наукових теорій (наприклад, досліді Фредеріка та Ірен Жоліо-Кюрі з штучної радіоактивності, Фарадея з вивчення електромагнітної індукції у фізиці тощо).

3. У навчальних курсах старших класів слід підсилювати дедуктивний виклад, за якого завдяки аналізу найбільш суттєвих фактів та понять виводиться загальна наукова теза, а з неї – явища та закони.

4. Можливість застосування фактів та теорій, що відбираються з основ науки до навчального предмету, у подальшій практичній діяльності, їхня політехнічна спрямованість (електричні генератори, двигуни, трансформатори тощо у фізиці). Лише за таких умов можна розраховувати на глибоке та міцне засвоєння знань.

5. Логічно побудований і доступний

для засвоєння дітьми відповідного віку навчальний курс може бути успішно реалізований лише за умови забезпечення системою шкільного експерименту (фізичного, хімічного, природничого тощо). Можливість відтворення того чи іншого досліді в умовах школи (чи його демонстрації за допомогою телебачення чи кінотехніки) визначає не лише методику викладання предмета, а й доцільність включення того чи іншого матеріалу науки до шкільного навчального курсу [11]. Питання визначення критеріїв відбору навчального матеріалу із змісту науки було нерозривно пов'язане із задачею відбору наукових фактів та понять і визначенням найбільш економної та місткої форми викладу навчального матеріалу в курсах шкільних дисциплін, яка також була предметом спеціального обговорення в Центральній комісії з визначення змісту освіти.

На засіданнях комісії обговорювалося ще одне із найбільш дискусійних питань відбору змісту освіти – питання про співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань у змісті навчальних предметів. Статті відомих діячів науки та культури з гострою критикою діючих у середній школі навчальних планів та програм публікувалися, у цей період не лише у педагогічній періодиці, а й у партійних та науково-популярних виданнях. Наприклад, учені-фізики докоряли, що коли наука відкрила нові закони природи, невідомі класичній фізиці, «до цього часу середня, для усіх обов'язкова школа, чомусь знайомить учнів лише з класичними уявленнями та їхніми носіями. Встигнувши стати на шкільній лаві сучасниками Ньютона, ми не встигаємо стати сучасниками Ейнштейна... А, між тим, кожен з нас хоче відчувати необхідність тієї неklasичної... картини рухомої матерії, яку змальовує фізика ХХ століття» [12, 82].

Пропонувалося кілька шляхів подолання цієї проблеми. Найбільш поширеною була ідея механічного доповнення існуючих шкільних курсів основ природничих наук новими науковими ідеями. Однак у ході обговорення було виявлено слабкі сторони такого підходу, що неминуче мали виникнути за збереження старої структури курсів. Зокрема, це протиріччя у трактовці основних фактів та понять на різних ступенях навчання [13, 18-20].

Окремі члени комісії висловлювали пропозиції взагалі виключити з шкільних навчальних курсів досягнення наукової думки до початку ХХ ст. як застарілі. Ця точка зору також не знайшла широкої підтримки. М. Скаткіним було запропоновано «за появи нової наукової теорії матеріал старої не відкидати, а включати в неї як підпорядкований новим, більш змістовним умовам..» [13, 22].

Результатом обговорення цього питання

в Центральній комісії з визначення змісту освіти був наступний висновок: «Включати нове у зв'язку з класичними досягненнями науки, а класичне подавати в світлі нового» [4, 21].

На засіданні пропонувалися і інші варіанти вирішення питання про співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань, пов'язані, перш за все, з популярними тоді психолого-педагогічними дослідженнями щодо навчальних можливостей учнів молодшої школи. Співробітник Науково-дослідного інституту загальної і політехнічної освіти АПН РСФСР, член комісії Л. Резников пропонував у курсі природознавства молодшої школи знайомити учнів з найпростішими фізичними та хімічними явищами. На думку вченого, це мало, з одного боку, сприяти розумовому розвитку молодших школярів у процесі вивчення природничо-наукового матеріалу на доступному їм рівні, з іншого – звільнити у середній та старшій школі час на вивчення досягнень сучасної науки [14, 42].

Велике значення члени природничо-математичних секцій комісії (хімічної, біологічної, географічної та фізичної) надавали забезпеченню шкільних курсів лабораторними та іншими дослідженнями, що мало сприяти ознайомленню учнів з кожним із провідних методів природничих наук – експериментальним. Експериментальна робота учнів мала стати у нових курсах складовою процесу формування наукових понять (маси, сили, енергії, об'єму, речовини тощо). При цьому навчальний експеримент вперше у вітчизняній дидактиці розглядався не лише як наочність, а як джерело знань, засіб формування матеріалістичного світогляду.

У ході обговорення критеріїв відбору експериментальної основи змісту шкільних природничо-наукових курсів був сформульований провідний принцип їхньої побудови: *поступове ускладнення понять*. Реалізація цього принципу передбачала збільшення експериментальної складової змісту (близько 20% у середній та 15% у старшій школі). При цьому шкільний експеримент поділявся на реальний та демонстраційний (перегляд кінофільму, діафільму, аналіз моделі експерименту тощо) [14, 4041].

Таким чином, попри деякі зрушення у розумінні сутності навчального предмету, до кінця 60-х років ХХ ст. зміст освіти розглядався фактично як синонім основ наук, які після деякого дидактичного доопрацювання, пов'язаного, як правило, з реалізацією традиційних принципів наочності, доступності, систематичності і подавалися учителю та учням у вигляді знань, умінь та навичок. Пануючим у педагогічній науці залишалося трактування змісту освіти як «сукупності знань, умінь та навичок» [15, 170-171].

Частина актуальних проблем відбору та

структурування змісту освіти, обговорення яких на засіданнях Комісії викликало гарячі суперечки, була винесена на обговорення широкої педагогічної громадськості. Зокрема, у 1965 р. у педагогічній періодиці (зокрема у журналі «Советская педагогика») була проведена дискусія «Наука та навчальний предмет», завдяки якій знайшло часткове концептуальне обґрунтування конструювання змісту освіти на рівні навчального предмету, та «педагогізації» самого поняття «навчальний предмет» (термін М. Скаткіна). Навчальний предмет перестав зводитися до сукупності законів, понять та методів науки, а став містити і суто педагогічні компоненти, перетворившись на «особливе утворення, спеціально створене для навчання та виховання» [4, 24]. Однак, підкреслював М. Скаткін, наукові поняття, закони, теорії все ж залишаються у навчальному предметі домінуючим компонентом. На думку педагога, визначальним методом відбору теоретичного та фактичного матеріалу науки до змісту шкільних курсів має стати логічний аналіз кожної наукової галузі, основи якої вивчаються. Результати такого логічного аналізу «можна подати у вигляді піраміди, вершиною якої є провідні теорії, а основу складають факти. Між вершиною та основою розташовані взаємопов'язані закони та поняття...» [13, 22].

Жваве обговорення викликала проблема логіки побудови навчального предмета. Провідні дидакти досліджуваного періоду Б. Кедров, А. Янцов, С. Іванов та ін. пропонували в основу побудови шкільних курсів взяти історію розвитку загальнолюдського пізнання. Подібні ідеї були поширені у педагогічній думці кінця 20-х – початку 30-х рр. (пізніше заборонені як пропаганда біогенетичного закону). М. Скаткін, відзначивши доцільність використання таких підходів, наголосив, що завдяки цьому можна забезпечити його взаємозв'язок зі ступенями пізнавальної діяльності учнів, розвитком їхніх навчальних можливостей [4, 24].

Підсумки дискусії були викладені у наступних положеннях, які відображали необхідні структурні елементи навчального предмета:

- світоглядні ідеї, естетичні та етичні норми, ідеали, які формуються на матеріалі даного навчального предмета і доступні для засвоєння дітьми відповідного віку;
- 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 [16, 192].

Академік М. Шемякін у якості основного критерію відбору фактичних даних для включення їх до змісту навчальних дисциплін запропонував наступне положення: «Усі факти, які не пов'язані з розвитком ідей, з розвитком загальноосвітніх тенденцій, загальних напрямків мають бути виключені зі змісту навчальних предметів» [2, 47]. За усієї категоричності такого підходу в ньому повною мірою відображалася нова тенденція побудови змісту загальної середньої освіти, викликана до життя вимогами соціального та науково-технічного прогресу. Вона полягала у більш чіткому і послідовному орієнтуванні кожного навчального предмета на провідні ідеї та фундаментальні висновки тогочасної науки, доступні для засвоєння дітьми відповідного віку.

Висловлюючись з приводу цього важливого і складного питання, член комісії, віцепрезидент АПН СРСР О. Маркушевич писав: «Ми не закликаємо до погоні за науковою «злотою ниткою», яка може потьмяніти чи згоріти в променях справжньої науки. Нові факти та ідеї мають входити до шкільного курсу лише коли переконливо встановлено, що вони дозволяють охопити межами єдиної теорії цілу множину окремих фактів та явищ, побачити давно відоме та звичне в новому, більш правильному та яскравому висвітленні, чи коли вони набули широкого загальноприйнятого значення в побуті, на виробництві, в суспільному житті» [5, 42].

Це положення О. Маркушевич розвинув і конкретизував під час обговорення проектів нових навчальних програм в Комісії з природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін. Педагог вніс пропозицію про розробку схеми відбору та подачі найважливіших ідей та понять, що їх учень мав засвоїти у кожному навчальному році. Він наполягав на прискіпливому, відповідальному підході до цього питання, застерігаючи від надмірної деталізації змісту навчання. На думку О. Маркушевича, «...не слід гнатися за деталями, а давати основні поняття, які в сукупності складають кістяк освіти молодій людині. Скажімо, якщо на початку 8 класу з'являються первісні уявлення про будову атому, – це є ідея, яка буде мати значення для майбутнього» [17, 2].

У результаті усестороннього обговорення і дискусії з критеріїв відбору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено ряд висхідних теоретичних положень, за допомогою яких мав проводитися відбір провідних ідей та фактів у програми природничо-наукових

та фізико-математичних дисциплін. Зупинимось на ньому більш детально, оскільки цей підхід мав і більш широке концептуальне значення для змісту шкільної освіти в цілому. Так основним принципом відбору наукових знань до відповідних навчальних предметів було визнано необхідність *диференціації ідей*. Усі найбільш суттєві наукові ідеї, відібрані для вміщення до змісту навчання, поділялися на дві групи:

- ідеї, з якими школярі мали ознайомитися 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 поглиблювалося, не поповнювалося новими знаннями [17, 17].

У ході обговорення члени комісії підкресливали важливість визначення ідейного внеску кожної науки в цілому та окремих наукових ідей, зокрема, в багаж культурної і освіченої людини сучасності. У зв'язку з цим необхідно було в'ясувати, що додає кожен навчальний курс до цього основного багажу випускника середньої школи в плані провідних ідей і понять (наприклад у математиці – ідея координат, узагальнення понять про число, поняття функції тощо).

Академік І. Кікоїн на матеріалі навчальних програм з фізики сформулював положення про *характер введення* та подальшого використання у процесі навчання *понять*, яке мало принципове, загальнотеоретичне значення для побудови усіх шкільних навчальних предметів: «Будь-яке поняття, яке вводиться, повинне у подальшому працювати. Воно повинно діяти, ним повинні користуватися. Знання, які неможливо використати на практиці чи в подальшому навчанні, непотрібні і лише перевантажують пам'ять» [17, 17].

Предметом дискусії було й питання про місце провідних наукових теорій у структурі шкільних навчальних курсів. Одні педагоги вважали, що оскільки ці теорії є основоположними для даної наукової галузі, то з них слід розпочинати вивчення курсу. Інші заперечували – теорії повинні подаватися у самому кінці курсу, як узагальнення раніше вивченого фактичного матеріалу. Дослідження, проведені групою методистів під керівництвом Ю. Ходакового стосовно шкільного курсу хімії, дало членам комісії підстави для висновку, що недоцільно давати учням для вивчення теорії у кінці курсу. Потрібно, щоб теорія вводилася не догматично, а доказово, на підставі фактичного матеріалу, проте бажано на початку вивчення цієї навчальної дисципліни, щоб ще залишився час для подальшого поглиб-

леного її розкриття [13, 22-23].

Поряд з розглядом науково-теоретичних проблем відбору змісту освіти, обговорювалися і питання вирішення практичних завдань розробки шкільних програм, покликаних відтворювати цей зміст. Зокрема, в Комісії обговорювалися і більш конкретні проблеми науковості понятійно-термінологічного апарату програмного та навчально-методичного забезпечення навчальних курсів. Так, підводячи попередні підсумки роботи комісії на засіданні Президії Академії наук СРСР, М. Келдиш гостро поставив питання про необхідність більш прискіпливого ставлення до формувань, що їх містять програми. Учений послався на програму з фізики, де містилося таке: «Поняття про термоядерну реакцію, принципи управління нею для використання в мирних цілях». З приводу цього формулювання М. Келдиш зауважив, що «ні у світі, ні у Радянському Союзі досі немає ні одного вченого, який знає принципи управління термоядерною реакцією сьогодні... то навіщо це викладати в середній школі? Саме ж поняття про термоядерні реакції давати учням потрібно» [2, 55].

Серйозну стурбованість М. Келдиша та інших членів Комісії, викликали небезпечні тенденції перевантаження шкільних програм зайвим фактологічним матеріалом, що неминуче мало призвести до поверховості знань. Так, критично аналізуючи програми з математики для IX-X класів загальноосвітньої середньої школи, академік говорив: «Тут і аналіз, і геометрія, алгебра, навіть такі поняття як групи, кільця і поля – вони навіть інженеру сьогодні не потрібні – це не використовується...» [2, 56]. М. Келдиш висловив сумнів у необхідності навчати дітей диференціюванню, однак, на його думку, обов'язково повинне бути введено в програми поняття про обчислювальні машини, тому що найближчим часом вони проникнуть у всі галузі народного господарства.

Надзвичайно важливою для подальшого розвитку змісту загальної середньої освіти досліджуваного періоду була запропонована О. Маркушевичем ідея про визначення мінімально необхідного обсягу змісту освіти (ядра) і доповнення його різноманітними модулями (оболонками). Розглядаючи пропозицію Маркушевича з позицій сучасності, можна визначити модуль як інваріантну, а оболонку – як варіативну складову змісту. Була зроблена спроба не просто доповнити обов'язковий зміст необов'язковими курсами для розвитку пізнавальних інтересів (факультативами), а обґрунтувати нові підходи до його побудови.

Одним із найбільш обговорюваних на засіданнях комісії та на сторінках різноманітних періодичних видань була проблема взаємо-

пов'язаного викладання предметів як природничо-наукового так і гуманітарного циклів. Ще на початку 60-х рр. науковий колектив під керівництвом Ш. Ганеліна і Б. Ананьєва проводив спеціальні дослідження, в яких проблема взаємозв'язку предметів розглядалася з позиції активізації діяльності учнів. Ними, зокрема, була зроблена перша у вітчизняній педагогіці спроба кординації змісту освіти шляхом створення «кординаційної сітки», де були показані етапи розвитку фундаментальних наукових понять з усіх програм шкільного навчання, що дозволяло використовувати матеріал одного предмета для вивчення інших.

Досліджуючи проблему взаємопов'язаного викладання предметів М. Скаткін писав не лише про «комплексність» і «міжпредметні зв'язки», у понятійній системі яких продовжувала діяти вітчизняна дидактична теорія, а про необхідність «у змісті навчання забезпечити синтез, інтеграцію, поєднання частин у єдине ціле» [18, 52]. Під інтеграцією учений розумів не лише інтеграцію змісту, але й інтеграцію форм навчання для забезпечення гармонійного поєднання на уроках та інших заняттях як загальнокласних, групових та індивідуальних форм роботи з урахуванням віку учнів і специфіки матеріалу, що вивчається [19, 4].

На думку педагога, проблему міжпредметних зв'язків потрібно розглядати невідділено від проблеми визначення змісту та структури навчальних предметів. У попередній період міжпредметні зв'язки розглядалися лише як раціональне розташування суміжних предметів у часі, зауважував М. Скаткін. При цьому один предмет виступав лише як «постачальник», а інший лише як «споживач» потрібних знань, взаємообмін не відбувався [13, 22].

Вперше у вітчизняній педагогічній науці на засіданнях комісії та під час дискусії про співвідношення науки та навчального предмету було порушено питання односторонності розуміння змісту шкільних курсів. Зокрема підкреслювалося, що увага дослідників зосереджується, в основному, на формуванні системи знань, що її повинні засвоїти учні, щоб у їхній свідомості сформувалася правильна картина світу. Але зовсім не «програмується» та частина змісту, що має забезпечувати підготовку учнів до творчої діяльності та «перетворення світу» [4, 23]. Піддавалася сумніву побутуюча у педагогічній науці та практиці думка, що засвоєння передбачених програмою знань уже є підготовкою до творчої діяльності.

Серед проблем, що набули надзвичайної актуальності у зв'язку з підготовкою до впровадження нового змісту освіти, на засіданні комісії називалися зміст, логіка побудови, методичного та поліграфічного оформлення, мови підручників та навчальних книг. Так, у доповіді на загаль-

ному засіданні Відділу дидактики та окремих методик АПН РРФСР (1966 р.) М. Скаткін наголошував, що у кінці 50-х рр. співробітниками Інституту загальної та політехнічної освіти Є. Перовським, Л. Михайловою, Н. Менчинською були розроблені вимоги до навчальних книг. Проте вони не лише не знайшли практичного застосування, а навіть не були опубліковані [13, 25-26].

Процес формування нових теоретичних основ побудови змісту освіти в досліджуваний період не був простим та прямолінійним. Прийняті Комісією в якості провідних ідей та установки, які визначали процес формування змісту у відповідності з логікою та змістом відповідної науки, часто входили в протиріччя з реальними умовами їхньої реалізації, досягненнями педагогічної науки. Суттєвим, наприклад, було протиріччя між новим характером викладу навчального матеріалу, що посилював значення узагальнених знань і теоретичних положень з одного боку, і психологічними особливостями пізнавальної діяльності дітей, яка базується на чуттєвому досвіді, поступово оволодіваючи узагальненнями та абстракціями, з іншого. Після детального обговорення за основу були прийняті ідеї і принципи, які встановлюючи правильне співвідношення між нагальними потребами модернізації шкільних програм і психологічними особливостями учнів, необхідністю враховувати закономірності побудови навчального процесу забезпечували б підвищення наукового рівня загальної середньої освіти.

На засіданнях комісії розглядалася і така надзвичайно актуальна для реформування змісту шкільної освіти проблема, як підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. На думку члена комісії М. Гончарова, і у методичному і у загальнопедагогічному плані кваліфікація вчителів не витримує ніякої критики. «Загальнопедагогічна культура у багатьох дуже низька, що веде до примітивізму у викладанні» і нівелює ефективність будь-яких спроб позитивного вирішення проблеми змісту освіти [9, 56].

Таким чином, у процесі вирішення практичних завдань формування нового змісту освіти Державна комісія висунула і обґрунтувала актуальні науково-теоретичні проблеми, загальнодидактичні ідеї, без попереднього обговорення яких неможливо було створити нові шкільні програми. В комісії формувалися погляди та положення принципового характеру, що закладали основи нової концепції змісту освіти, який би більш повно відповідав соціальному замовленню. *Уперше в історії радянської школи та педагогіки Комісія в своїй роботі виходила з того, що кардинальне оновлення змісту загальної середньої освіти можливе лише на основі попередньо розробленої концепції цього процесу, інакше він неминуче призведе до переробки старих шкільних програм, їхнього часткового кори-*

гування на косметичному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. – М., 1974.
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. – лл. 1-3.
3. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. – Научный архив АПН СССР. Ф. 25, оп. 1-а, ед. хр. 252. – л. 70; Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования образования в средней школе // Советская педагогика. – 1967. – № 7; Гончаров М.К. Про науковий зміст освіти в середній школі // Радянська школа. – 1967. – № 10; Скаткін М.Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики // Советская педагогика. – 1966. – № 8; Маркушевич А.И. Математические науки и школьное образование // Советская педагогика. – 1965. – № 5; Маркушевич А.И. О соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – № 7; Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета // Советская педагогика. – 1969. – № 3.
4. Дискуссия об соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – № 7.
5. Маркушевич А.И. О соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – № 7.
6. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. – Научный архив АПН СССР. Ф. 25, оп. 1-а, ед. хр. 252; Маркушевич О. Содержание образования в средней школе // Советская педагогика. – 1965. – № 5; Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета // Советская педагогика. – 1969. – № 3.
7. Скаткин Н. Наука и учебный предмет // Советская педагогика. – 1945. – № 3.
8. Скаткин М.Н. Вопросы построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М., 1949.
9. Гончаров М.К. Про науковий зміст освіти в середній школі // Радянська школа. – 1967. – № 10.
10. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. – Научный архив АПН СССР. Ф. 25, оп. 1-а, ед. хр. 252. – л. 69.
11. Маркушевич А.И. О соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – № 7; Скаткин Н. Наука и учебный предмет // Советская педагогика. –

-
1945. – № 3; Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета // Советская педагогика. – 1969. – № 3.
12. Данин Д.С. Неизбежность странного мира. – М.: Молодая гвардия, 1962.
13. Скаткин М.Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики // Советская педагогика. – 1966. – № 8.
14. Резников Л.И. Научно-педагогические основы построения школьного курса физики // Советская педагогика. – 1966. – № 9.
15. Педагогическая энциклопедия. – Т. 3. – М., 1966.
16. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1983.
17. 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. – л. 2.
18. Скаткин М.Н. К разработке перспектив развития советской школы / Вопросы обучения и воспитания. Сб. научных трудов. – М., 1972.
19. Скаткин М. Вопросы разработки перспектив развития советской школы // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – № 10.