

ДІЯЛЬНІСТЬ КОМІСІЇ З ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СЕРЕДИНІ ТА КІНЦІ 60-х рр. ХХ ст.

Освітні реформи кінця 50-х – 60-х рр. ХХ ст., перехід до загальної середньої освіти, процеси демократизації, які відбувалися в нашій країні на початку 60-х рр. зумовили подальший розвиток педагогічної науки в цілому та теорії змісту освіти зокрема. В 1960-х – 70-х рр. в громадській та педагогічній думці відбулися якісні зміни в баченні цілей освіти та завдань і перспектив загальноосвітньої школи. Це був глобальний процес заміни рецептивно-відображувального підходу на конструктивно-діяльнісний. На думку О. Сухомлинської, «реформування змісту освіти в цей період було найбільш серйозним, продуманим і виваженим кроком порівняно з іншими етапами розвитку змісту середньої освіти, особливо щодо поєднання репродуктивної та розвивальних функцій освіти» [1, 42].

Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям», прийнятий у 1959 р., передбачав у всіх середніх школах поряд із загальною політехнічною освітою професійну підготовку всіх учнів. Була зроблена спроба за 3-5 років реорганізувати десятилітні загальноосвітні школи в одинадцятирічні. Недостатня продуманість реформування змісту загальноосвітньої школи та надзвичайний поспіх у його проведенні змусили керівництво державою призупинити дію «Закону». Уже з 1 вересня 1964 р. в старших класах середньої школи був уведений перехідний план при збереженні раніше діючих програм. Чинною залишилась лише та частина «Закону», яка стосувалась восьмирічної неповної середньої освіти.

Перехід від одинадцятирічної школи до десятирічної потребував величезної роботи зі створення перехідних навчальних планів та програм на найближчі роки (1965-1966). Проблеми та прорахунки реформування змісту загальної середньої освіти у кінці 50-х рр. ХХ ст. показали широкій педагогічній громадськості, керівництву народною освітою необхідність чіткої та продуманої організації цієї роботи. Зокрема, вважалось незаперечним, що принципові питання загальнотеоретичного та практичного значення бажано було вирішувати в одному загальносоюзному центрі. У пресі також обговорювалась необхідність напрацювання у процесі внесення змін у зміст освіти провідних ідей та напрямів його кардинального покращення на тривалий період.

Серед науково-педагогічної громадськості та на сторінках педагогічної преси найбільш гострі дискусії велись навколо актуальних проблем реформування змісту загальної середньої освіти, для вирішення яких було необхідне створення єдиного науково-теоретичного центру:

- шляхи посилення ідейно-виховної спрямованості змісту шкільної освіти, підвищення його світоглядного рівня;
- співвідношення між основними положеннями класичної науки, під впливом якої складався традиційний зміст шкільної освіти, і сучасними

науковими поглядами;

- відображення в складі та характері загальної середньої освіти сучасних темпів науково-технічного прогресу і значного зростання обсягів наукової інформації;

- висновки, які повинні були стати підставою для розвитку змісту шкільної освіти і включати суттєві особливості, які характеризують основні напрями прогресу наукових знань в сучасну епоху: проникнення у пізнання все більш глибоких закономірностей будови речовини; механізмів фізичних, хімічних, біологічних та інших процесів, вивчення яких недоступне наочному вивченню, безпосередньому чуттєвому досвіду і спирається на складні абстракції і теоретичні положення;

- умови, за яких курс середньої школи у старших класах, залишаючись загальнодоступним, разом з тим забезпечував би рівень загальної освіти і виховання випускників вечірньої школи [2].

Враховуючи складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти та відсутність єдиного загальносоюзного центру, який би координував вирішення програмно-методичних питань в масштабах усієї країни (Міністерство освіти СРСР утворилось лише у 1966 році), було вирішено створити Державну комісію з розробки змісту загальної середньої освіти. Створення такої комісії стало свідченням як величезної уваги, яка приділялась у цей період реформуванню змісту шкільної освіти так і прагненням (враховуючи невдалі спроби реалізації волонтаристських рішень у попередні роки) надати процесу реформування по можливості більшого демократизму.

Державна комісія була сформована постановою президій двох академій – АПН РСФСР та Академії наук СРСР від 14 грудня 1964 р. До складу центральної загальної комісії, яка відразу ж набула значення загальносоюзного науково-теоретичного центру з визначення нового змісту шкільної освіти, увійшли відомі вчені, які представляли різні галузі знань (О. Ішлінський, І. Кікоїн, О. Колмогоров, А. Мінц, М. Нечкіна, О. Опарін та ін.), письменники, діячі мистецтв, педагоги, методисти, діячі народної освіти. При центральній комісії було створено 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів та початкових класів, естетичного, трудового та фізичного виховання. У їх складі працювали 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, К. Іванович, О. Маркушевич, Д. Епштейн та ін.) [3].

Уже на перших засіданнях новоствореної комісії гостро дискутувалась проблема правомірності поняття «основи наук». Проявились дві точки зору. Представники однієї вважали, що у сучасних умовах школа, не може забезпечити основи наук з усіх навчальних предметів. Прихильники іншої точки зору твердили, що відмова від цього терміну означала б певне зниження того рівня науковості, який уже був досягнений у нашій середній школі. Між тим, враховуючи перспективи розвитку науки, зростання обсягу

знань, їх ширини та глибини, неминуче мало б привести до інтенсифікації навчального процесу, ніяк не можна применшувати значення поняття «основи наук» [4].

Узагальнюючи підсумки цієї дискусії президент АПН РСФСР І. Каіров відмічав, що «не можна допустити, щоб у загальноосвітній школі всі навчальні предмети будувались не на науковій основі. Питання лише в глибині цієї основи» [5].

Таким чином, була підтверджена правомірність поняття «основи наук». Це мало суттєве значення для практичного вирішення проблеми співвідношення науки та навчального предмета і такого більш конкретного питання цієї проблеми як критерії відбору сучасних наукових знань для включення їх до змісту шкільної освіти. Це питання нерозривно пов'язане із задачею відбору фактів і визначення найбільш економної та місткої форми викладу матеріалу в курсах шкільних дисциплін, яка також була предметом спеціального обговорення в Центральній комісії з визначення змісту освіти.

Результатом обговорення одного з найбільш дискусійних питань – про співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань Центральна комісія прийшла до наступного висновку: «Включати нове у зв'язку з класичними досягненнями науки, а класичне подавати в світлі нового» [6, 42].

Академік М. Шемякін у якості основного критерію відбору фактичних даних для включення їх в зміст освіти запропонував наступне положення: «Усі факти, які не пов'язані з розвитком ідей, з розвитком загальноосвітніх тенденцій, загальних напрямків мають бути виключені» [7]. За усієї категоричності такого підходу в ньому повною мірою відображалась нова тенденція побудови змісту загальної середньої освіти, покликана до життя вимогами соціального та науково-технічного прогресу. Вона полягала у більш чіткому і послідовному орієнтуванні кожного навчального предмета на провідні ідеї, фундаментальні висновки сучасної науки, доступні для засвоєння дітьми відповідного віку.

Висловлюючись з приводу цього важливого і складного питання, О. Маркушевич писав: «Ми не закликаємо до погоні за науковою «злобою дня», 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 рамками 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» [8, 42]. Це положення розвивалось і конкретизувалось при обговоренні в Комісії програм з природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін. О.Маркушевич вніс пропозицію про розробку схеми найважливіших ідей та понять, які учень мав засвоїти у кожному класі. «При цьому 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 [9].

У результаті усестороннього обговорення і дискусії з критеріїв відбору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено ряд висхідних теоретичних положень, які повинні були визначати відбір ідей та фактів у програми природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін. Однак цей підхід мав і більш широке концептуальне значення для усього змісту шкільної освіти в цілому. Була визнана необхідність диференціації ідей. З одними школярі мали знайомитись в спочатку елементарному вигляді, а потім їм давалось більш завершене уявлення про них, і такі, початкове вивчення яких пізніше не поглиблювалось, не поповнювалось новими знаннями. Підкреслювалась важливість визначення ідейного внеску кожної науки в багаж культурної і освіченої людини сучасності. У зв'язку з цим необхідно було вяснити, що дає кожен курс стосовно цього основного багажу в плані провідних ідей і понять (наприклад у математиці – ідея координат, узагальнення понять про число, поняття функції тощо).

На матеріалі програм з фізики академік І. Кікоїн сформулював положення про характер введення та використання понять, які мають загальнотеоретичне, принципове значення: «Будь-яке поняття, яке вводиться, повинне у подальшому працювати. Воно повинно діяти, ним повинні користуватися. Річ, яку неможливо використати, лише перевантажує пам'ять» [10].

Поряд з розглядом науково-теоретичних проблем загального значення стосовно до вирішення практичних завдань розробки шкільних програм, покликаних відтворювати новий зміст освіти, у Комісії обговорювались і більш конкретні проблеми. Так, при підведенні попередніх підсумків роботи комісії на засіданні Президії Академії наук СРСР М. Келдиш гостро поставив питання про більш прискіпливе ставлення до формулювань, що їх містять програми. Академік послався на програму з фізики, де містилось таке формулювання: «Поняття про термоядерну реакцію, принципи управління нею для використання в мирних цілях». З приводу цього формулювання М.Келдиш зауважив, що «ні в світі, ні у Радянському Союзі досі немає ні одного вченого, який знає ці принципи сьогодні... то навіщо це викладати в середній школі? Саме ж поняття про термоядерні реакції давати потрібно» [11].

Серйозну стурбованість М. Келдиша та інших членів Комісії, викликали небезпечні тенденції перевантаження шкільних програм, що неминуче мало привести до поверховості знань. Так, критично аналізуючи програми з математики для IX-X класів 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...» [12]. Він висловив сумнів у необхідності навчати дітей диференціюванню. На думку вченого, обов'язково повинне бути введено в програми поняття про обчислювальні машини, тому що найближчим часом вони проникнуть у всі сфери народного господарства.

Найбільш суттєвим недоліком програм з математики і фізики на цьому

засіданні Президії Академії наук СРСР було визнано те, що фактично весь матеріал, який раніше вивчався в середній школі, був перенесений до I-VIII класів, а в двох останніх класах давалось все нове (наприклад, весь огляд сучасної фізики). Це створювало перевантаження і обумовлювало поверхневе вивчення матеріалу.

Процес формування нових теоретичних основ побудови змісту освіти в досліджуваний період не був простим та прямолінійним. Прийняті Комісією у якості провідних ідеї та установки, які визначали процес формування змісту, часто входили в протиріччя з реальними умовами їх реалізації. Суттєвим, наприклад, було протиріччя між новим характером викладу навчального матеріалу, що посилював значення узагальнених знань і теоретичних положень з однієї сторони, і психологічними особливостями пізнавальної діяльності дітей, яка базується на чуттєвому досвіді, поступовому оволодінні узагальненнями та абстракціями, з іншої сторони.

На засіданнях Комісії та під час публічного обговорення цієї проблеми в педагогічній пресі визначилось два підходи до вирішення згаданого вище протиріччя. Представники першого підходу перебільшували значення врахування психолого-педагогічних особливостей пізнавальної діяльності дітей і недооцінювали необхідність принципів змін в характері викладу та побудови змісту освіти. Їх рекомендації спирались на «золоте правило дидактики», сформульоване ще Я. Каменським. Прихильники цього підходу твердили, що необхідне переважання елементів описовості у викладі основ наук над елементами теоретичних узагальнень і пояснень, відсуваючи їх до старшої школи. Але навіть тут вони надавали перевагу індуктивному методу викладу програмного матеріалу.

Представники другого підходу, навпаки, недооцінювали психолого-педагогічні аспекти проблеми і переоцінювали можливості нового методу викладу знань навіть в умовах початкового навчання. Спроби механічного перенесення логіки і структури шкільних основ сучасної науки із старших класів в навчальний процес, зорієнтований на учнів молодшого віку, привів прихильників цього підходу до ідеї введення алгебри з першого класу, лінійної побудови усіх програм середньої школи з I по X клас, заміни вивчення основ наук засвоєнням деяких «особливих утворень» для оволодіння різними видами пізнавальної діяльності, витіснення експериментально-дослідних курсів біології, фізики, хімії відповідними теоретичними курсами тощо.

Прихильники другого підходу бачили основний шлях перебудови змісту загальної освіти у відмові від ідей та принципів традиційної дидактики, яку вважали «вульгарним сенсуалізмом» і виступали за докорінну перебудову усієї системи шкільного навчання, не забезпечуючи її належним теоретичним обґрунтуванням.

Концепція змісту загальної середньої освіти, яка складалась в Центральній комісії з його визначення, після детального обговорення відкинула викладені вище підходи. За основу були прийняті ідеї і принципи, які встановлюючи правильне співвідношення між нагальними потребами

модернізації шкільних програм і психологічними особливостями учнів, забезпечували б підвищення наукового рівня загальної середньої освіти.

Основні ідеї та принципи побудови нового змісту освіти і напрями його удосконалення були реалізовані в типовому навчальному плані 1966 р. В порівнянні з попереднім (1959 р.) він характеризувався скороченням кількості обов'язкових занять і збільшенням годин на факультативи та заняття за вибором учнів.

Типовий навчальний план і програми, розроблені в 1966 р. будувались на наступних цілеполягаючих ідеях та положеннях:

- вони відображали в собі перш за все посилення уваги до їх світоглядної, ідейно-виховної спрямованості. Разом зі зростанням пояснювальних елементів у програмах було скорочено довідково-інформаційний матеріал, який вимагав заучування (при цьому реалізовувалась установка на співвідношення фактів та висновків).

- Виходячи з важливості і актуальності задачі стимулювання у школярів потреби в самоосвіті, програми орієнтували на заміну (певною мірою) запам'ятовування правил, формул, числових показників (окрім тих, які були потрібні для щоденного використання), розвитком умінь та навичок застосування різноманітної довідково-енциклопедичної літератури. Проводилась ідея більш раціонального розподілу навчального матеріалу по ступеням навчання [13, 28-37].

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 формувались погляди та положення принципового характеру, які закладали основи нової концепції змісту освіти, який би більш повно відповідав соціальному замовленню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3.
2. Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования образования в средней школе // Советская педагогика. – 1967. – № 7; Скаткин М.Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики // Советская педагогика. – 1966. – № 8; Гончаров М.К. Про науковий зміст освіти в середній школі // Радянська школа. – 1967. – № 10.
3. 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.
4. 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.
5. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф. 25, оп. 1-а, ед. хр. 252. –

л. 77.

6. О соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – № 5.
7. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф. 25. – оп. 1-а, ед. хр. 249. – л. 47.
8. Маркушевич О. Содержание образования в средней школе // Советская педагогика. – 1965. – № 5.
9. 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.
10. 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. 17.
11. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф. 25. – оп. 1-а, ед. хр. 249. – л. 55.
12. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф. 25. – оп. 1-а, ед. хр. 249. – л. 56.
13. Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования образования в средней школе // Советская педагогика. – 1967. – № 7.